

die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Bigos, Hiebl, Steinhardt (Hg.)

2022

**Soziologische Betrachtungen
zur Digitalisierung der Lehre
(in der COVID-19-Pandemie)**

die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Soziologische Betrachtungen zur Digitalisierung der Lehre (in der COVID-19-Pandemie)

**Michael Bigos, Johannes Hiebl,
Isabel Steinhardt (Hg.)**

Diese Publikation erscheint im Rahmen von „die hochschullehre“.
Die Zeitschrift wird herausgegeben von: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden,
Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

„die hochschullehre“ wird gefördert vom Förderverein „Freunde und Förderer der Online-Zeitschrift ‚die hochschullehre‘ e.V.“.

2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Covergestaltung: Christiane Zay, Passau

ISSN: 2199-8825
DOI: 10.3278/HSLT2201W

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de
Diese Publikation ist mit Ausnahme des Titelbildes unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Michael Bigos, Johannes Hiebl & Isabel Steinhardt

Soziologische Betrachtungen zur Digitalisierung der Lehre (in der COVID-19-Pandemie) –

Editorial 313

Tanja Jadin, Ursula Rami & Daniela Wetzelhütter

Soziale Präsenz und Interaktion als Teilaspekte guter Onlinelehre 320

Hanna Haag & Daniel Kubiak

Lost in space? Längsschnittdaten zum studentischen Erleben digitaler Lehre während der

Coronapandemie 333

Doreen Schwinger, Daniel Markgraf & Marianne Blumentritt

Das Rollenverständnis von Lehrenden und Studierenden im digitalen Fernstudium 346

Manuela Pötschke

Vom Vortrag zur Lernbegleitung 362

Johannes Hiebl, Isabel Steinhardt & Michael Bigos

Die (Un-)Sichtbarkeit von (offenen) Bildungsmaterialien in der Soziologie 379

Moritz Timm, Bronwen Deacon, Melissa Laufer, Len Ole Schäfer & Tiana Tschache

Atomisierung, Innovation und Organisation: Qualität der Lehre im ersten Digitalsemester ... 395

die hochschullehre – Jahrgang 8 – 2022 (22)

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/HSL2222W

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



Soziologische Betrachtungen zur Digitalisierung der Lehre (in der COVID-19-Pandemie) – Editorial

MICHAEL BIGOS, JOHANNES HIEBL & ISABEL STEINHARDT

1 Hintergrund

Mit der COVID-19-Pandemie wurde auch in der Hochschullehre eine Vielzahl von neuen Impulsen und Anforderungen in die gesamte Breite der Lehrpraxis getragen. Die Herausforderungen der Distanzlehre betrafen Hochschulen¹ dabei über mehrere Semester intensiv in Bezug auf die Lehrorganisation, die Prüfungsformate und nicht zuletzt die Ausgestaltung von Lehr-Lern-Angeboten. Die Perspektive auf Hochschule als lebendigen Sozialraum für Diskurs, Austausch und soziales Miteinander wurde dabei zu Beginn zeitweise in den Hintergrund gedrängt. Doch damit nicht genug: Auch die Lehrpraxis an den Hochschulen war durch das Emergency Remote Teaching (Hodges et al., 2020) deutlich neu gerahmt. Die Anforderung, auf Präsenzbegegnungen zu verzichten, traf die Hochschullehrenden zwar nicht völlig unvorbereitet, da gerade im Sinne von Lehrmaterialspeichern, technischer Infrastruktur und einzelner, häufig projektförmiger, Vorerfahrungen zu E-Learning und asynchronen Lernsettings, z. B. in berufsbegleitenden Masterstudiengängen, auf Wissensbestände zurückgegriffen werden konnte. Der Wechsel in die Coronasemester bedeutete aber für den Hochschulbereich enorme kurzfristige Anpassungen in einer seiner Kernaufgaben und brachte neben technischen und logistischen Herausforderungen auch umfangreiche didaktische und methodische Fragen auf, die parallel von allen Hochschulen und Hochschullehrenden bearbeitet werden mussten.

Versteht man Bildung und insbesondere tertiäre Bildung als partizipativen Prozess und im Sinne einer Selbstbestimmung in Lerngelegenheiten unter Verwendung unterstützender Praktiken der Zusammenarbeit und Reflexion (Reitinger & Proyer, 2021, S. 120), wie dies auch die soziologische Lehre für sich in Anspruch nehmen dürfte, bietet Onlinelehre auf den ersten Blick viel Potenzial. Die Aufgabe, wissenschaftlich ausgebildetem und professionellem Nachwuchs forschungs- und problemorientierte Studiengemeinschaften zu ermöglichen, stützt sich dabei in der Tradition des Bildungsbegriffs von z. B. Klafki (1985) auf Lernen als (ko-)konstruktiven Prozess, welcher „die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit des eigenen Denkens und eigener Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsnorm des Bildungsprozesses“ (Klafki, 1985, S. 19). Lerntheoretisch gefasst deutet dies auf ein Selbstverständnis der Hochschullehre hin, welches die individuelle Aneignung von Wissensbeständen und Kompetenzen wie auch eine hohe Eigenverantwortung konzeptionell

¹ Die genannten Herausforderungen betrafen dabei die Bildungssysteme weltweit. Der Fokus der hier bereitgestellten Beiträge liegt auf der Hochschullehre und insbesondere auf der Lehre in Präsenzhochschulen. Die Lehre in Fernstudiengängen in der Pandemie wird mit ihren nochmals anders gelagerten Hürden in einem Beitrag ebenfalls aufgegriffen.

zugrunde legt (Reitinger & Proyer, 2021, S. 120). Gerade in der Kultur der Digitalität (Stadler, 2016) zeichnen sich für einen so verstandenen Bildungsprozess der „partizipativen Selbstbestimmtheit“ große Potenziale durch mediendidaktische Konzepte ab.²

Dabei handelt es sich keinesfalls um eine neue Deutung im Rahmen der COVID-19-Pandemie. Auch vorher wurde digitalen Medien in der Hochschullehre eine besondere Bedeutung beigemessen (Means, Bakia & Murphy, 2014; Getto, Hintze & Kerres, 2018). Diskurse über ein Aufweichen der organisationalen Grenzen der Hochschule, die Neugestaltungen ihrer Funktion in der digitalisierten Gesellschaft und das Versprechen, die Bildung offener, zugänglicher und damit weniger ungleichheitsreproduzierend zu gestalten, finden sich im Gegenteil schon deutlich länger. Und gerade der letztgenannte Punkt schließt eng an soziale Ungleichheit als ein Kernthema des soziologischen Diskurses an. Die soziale und kulturelle Herkunft stellt eine stabile Einflussgröße in Bezug auf die Selektions- und Exklusionsmechanismen in der Studienwahl dar (Müller et al., 2017). Die Verheißung, über Digitalisierung sowohl den Zugang zum Studium für neue Zielgruppen als auch eine in höherem Maße diversitätsgerechte Lehre zu ermöglichen, fand jedoch in den letzten Jahren nur vereinzelt Widerhall in der Ausgestaltung der Hochschullandschaft (Getto, Hintze & Kerres, 2018, S. 19 f.). Dabei bieten gerade Fragen der räumlichen und zeitlichen Flexibilisierung wie auch der Individuation durch adaptive Lehre große Chancen für die Hochschullandschaft und ihre Bedeutung innerhalb der Gesellschaft.

Neben dieser organisationalen Betrachtung ist auch die Sicht auf den Lernprozess und dessen potenzielle Pfadabhängigkeiten für die Lehrgestalt der Hochschule bedeutsam. So zeigen Studierende ein relativ stabiles Verständnis von Lernen als individuelle Aneignung bereits bestimmten Wissens und der damit verwobenen Vermittlungsweise innerhalb bestehender Kulturen und Regelungen (Allert & Asmussen, 2017). Das gilt sicherlich in weiten Teilen auch für Lehrende, deren eigene Lernsozialisation auch für die spätere Lehrpraxis als konstitutiv oder zumindest prägend angesehen werden kann. Der digitalen Adaptivität der Hochschullehre werden dabei eher eingeschränkte Potenziale attestiert:

„Lehren und Lernen mit ihrer Charakteristik von komplexen motivationalen Wechselwirkungen, kognitiven und sozialen Rückkopplungen und Effekten setzen einer strukturellen Digitalisierung der Hochschulen deutliche Grenzen der Machbarkeit.“ (Schulmeister & Loviscach, 2017, S. 14)

Diese postulierten Einschränkungen, die empirischen Belege über Chancen und Grenzen der Digitalisierung und auch die Governance der Hochschullehre ruhen dabei aber maßgeblich auf einem fein austarierten Gleichgewicht der (Re-)Produktion von Lehre und den damit verknüpften Erfahrungen aller Beteiligten. Ob diese dargestellten Einschränkungen durch die Erfahrungen und Praktiken der Coronasemester neu bewertet werden müssen, ist eine wichtige Frage für die professionelle Selbstbeobachtung der Hochschule.

Dieses Editorial beleuchtet dabei Effekte der COVID-19-Pandemie auf digitale Lehr-Lern-Szenarien, -Materialien und -Praktiken in der Hochschullehre und berichtet über die variant gefassten Modalitäten digitalen Studierens und Lehrens. Im Anschluss werden das Konzept des Tagungsbandes und die Themen der einzelnen Beiträge vorgestellt, die aus der Tagung „Soziologische Betrachtungen zur Digitalisierung der Lehre (in der COVID-19-Pandemie)“ hervorgegangen sind. Zum Abschluss werden das Potenzial der Soziologie zur Analyse der Lehrgestalt sowie die Frage nach der Lehrgestalt in der Soziologie diskutiert.

2 Stadler (2016) beschreibt, wie sich Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität als Formen des Digitalen durch Technologien an der kulturellen Ordnungen des Sozialen beteiligen und diese transformieren.

2 COVID-19 als Turning Point der Hochschullehre?

Analysiert man die veränderten Rahmenbedingungen, so hat die COVID-19-Pandemie sicherlich einige Gewissheiten professioneller Handlungsmuster in der Hochschullehre infrage gestellt und neue Perspektiven eröffnet. Allein schon die unmissverständliche Botschaft, dass unverhoffte Herausforderungen in der, sich mitunter rasant wandelnden, Welt ein einfaches Fortführen bestehender Routinen in der Bildung kaum zulassen, zeigt sich anhand der Pandemie beispielhaft (Fischer, 2021). Handlungskompetenzen für unbekannte und unvorhergesehene Situationen zu entwickeln, wird als Anforderung an die Organisation Hochschule an Bedeutung gewinnen und damit auch ihre eigene Nachwuchsgenerierung über die Hochschullehre betreffen. Der Umgang mit Ungewissheit wird so ein zunehmend bedeutender Lerninhalt – auch der soziologischen Betrachtung der Gesellschaft. Konstruktivistische oder konnektivistische Lerntheorien, nach deren Verständnis Lernen nicht durch äußere Reize ausgelöst wird, sondern individuell bzw. durch die individuelle Vernetzung der Lernenden selbst konstruiert wird, führen dabei stärker zu adaptiv-individualisierten Lehrkonzepten oder andersartigen Rollenbildern in der Umsetzung von Hochschullehre.

Diese Gemengelage bei der Frage, wie Lehren und Lernen, Veranstaltungsformate und die Ausgestaltung des Studiums neu gedacht werden können, zwingt uns, dabei zwischen kurz- und langfristigen Strategien zu unterscheiden. So gilt es hier in der Analyse fein zu trennen zwischen (1) der initiierten notfallartigen Substitution der Lebenswelt Studium durch ein ad hoc notwendiges, verkürztes *Distanzlernen* und (2) der Frage nach der Neuausrichtung der Hochschullehre in der Kultur der Digitalität (Stadler, 2016). Für die Auseinandersetzung mit dem pandemiebedingten Emergency Remote Teaching muss daher sowohl auf die Reaktionsmuster der Lehrorganisation geblickt werden als auch auf die Erfahrungen und Limitationen der genutzten Lehr-Lern-Arrangements. Die zahlreichen, oft kurzfristig durchgeführten, Analysen zur Onlinelehre im Pandemiebetrieb (Crowford et al., 2020) zeichnen hier schon deutliche veränderte Konnotationen der Lehrangebote nach und lassen auch die Frage der Teilhabe an universitärer Lehre im Sinne von *agency*³ sowie die Chancen und Grenzen diskursiver Praktiken im virtuellen Raum offen zutage treten (Reitinger & Proyer, 2021, S. 118).

Einige Studien zeugen von durchaus positiven Entwicklungen in der Krise, wie einer gesteigerten Bereitschaft Studierender und Hochschullehrender, Innovationen zu implementieren (Zawacki-Richter, 2020). Ebenso sind Flexibilisierungen der Lehrorganisation und der Instruktionsformate, beispielsweise durch den Einsatz von Blended-Learning-Konzepten, Erklärvideos und asynchronen Lehrveranstaltungsanteilen, erkennbar. In der frühen Phase der Coronasemester wurden von den Hochschullehrenden und Studierenden beispielsweise die Flexibilisierung in räumlicher und zeitlicher Hinsicht sowie die Veränderung der Kursmaterialien und Einreichungsmöglichkeiten als potenzielle Vorteile in der soziologischen Lehre konstatiert (Prietl & Rami, 2021, S. 309; Kail & Sawert, 2021, S. 481). Auch Reitinger und Proyer (2021, S. 118) verweisen auf eine steigende Akzeptanz digitaler Lehre, plurale Instruktionskonzepte und eine Stärkung der studentischen Kompetenzen zur Selbstorganisation als positive Entwicklungsperspektiven.

Die optimistische Sichtweise auf die gegenseitige Verstärkung von Digitalisierung in der Hochschullehre als didaktisch unterstützende Struktur für den skizzierten Bildungsbegriff im Studium spiegelt sich in der Empirie jedoch nicht durchgängig wider. Auch einige kritische Befunde bedürfen einer sorgsamten Aufarbeitung. In der Lehrpraxis zeigte sich auch schon vor der Pandemie häufig eine verkürzte Anwendung digitaler Medien als reine Mittel medientechnischer Distribution und Produktion (Allert & Asmussen, 2017) und mit der besonderen Herausforderung der Coronasemester deuten die bisherigen Erkenntnisse auch auf eine starke Einschränkung der Interaktionsmöglichkeiten (Kail & Sawert, 2021), Motivationsprobleme und unbefriedigende Kollaborationsmöglich-

3 *Agency* (Emirbayer & Mische, 1998) bezieht sich hier auf die Frage, ob und wie handlungsfähig Lernende im gegebenen sozialen Rahmen auf Basis bestehender Erfahrungen und möglicher Alternativen tatsächlich sind.

keiten (Prietl & Rami, 2021) hin. Zusätzlich wird der Sozialraum Hochschule durch die notfallartige Ausgestaltung des Studiums in seiner Bedeutung deutlich geschwächt.

Fasst man diese Überlegungen zusammen, hat aus bildungstheoretischer Sicht die Hochschule gute Voraussetzungen für erfolgreiches *Distanzlernen*. Gleichzeitig sind jedoch auch hier die Probleme der fehlenden Ko-Präsenz für partizipative Strukturen zu beobachten. Auch die Mythen der Digitalisierung (Getto, Hintze & Kerres, 2021; Schulmeister & Loviscach, 2017), die eine geradezu automatische Qualität oder Lernerfolgssteigerung durch Technologieeinsatz herbeisehnen, lassen sich in der Lehrpraxis nicht beobachten.

Die Lehrtechniken, die didaktischen Ansätze und die methodischen Möglichkeiten aus der (hochschul-)didaktischen Perspektive treffen in Fragen der Digitalisierung auf eine stärker automatisierte und logisch ausgestaltete Struktur technischer Systeme. Mit der steigenden Bedeutung technischer Systeme bekommen pfadabhängige Logiken des Lernens gegenüber situativ-pädagogischen Ansätzen potenziell mehr Gewicht. Diese Ausdeutung eines Lernprozesses, welcher allenfalls in Ansätzen diversifiziert ist, keinesfalls jedoch eine Individuation von Bildung in den Blick nimmt, läuft dabei den gängigen Vorstellungen von gelingenden Lernprozessen eher entgegen. Lernmanagementsysteme sind ebenfalls nicht aus der Logik der Bildungsbedarfe heraus entwickelt, sondern aus deren Technologisierungsversuch. Der Frage nach dem Verhältnis von Technik und sozialem Lernprozess in der Kultur der Digitalität kommt daher besondere Bedeutung zu. Ob wir dabei dem Pfad der technischen Systeme folgen und eine Art „Metrik des Lernens“ gedanklich wieder stärker Einfluss auf Bildungsprozesse nimmt oder ob wir technische Artefakte als Mittel zur Umsetzung partizipativer Gelegenheiten des wissenschaftlichen und professionellen Unabhängig-Werdens (vgl. Reitinger & Proyer, 2021) verstehen, bleibt abzuwarten.

Zusammengefasst zeigen sich in der Krise Chancen für Wandel und Transformation der Hochschullehre, jedoch auch Einschränkungen und Entwicklungsfelder der Digitalisierung der Lehrpraxis. Anfangs wurden die Beharrungskräfte klassischer Lehrformate, wie Präsenzvorlesungen, oder der Restriktionen der Studienorganisation von den Bedarfen und Notwendigkeiten in der Pandemie überwunden. Die Früchte der Not, in Form von vielfältigen Erfahrungen und den didaktischen Möglichkeiten, bleiben als Teil des erweiterten Sets an Praktiken in den Köpfen der Lernenden und Lehrenden zurück. Das Nachdenken über didaktische Herausforderungen, wie eine adaptive Lehre, eine Steigerung der Problemlöse- und Diskursfähigkeit von Studierenden oder auch die Frage nach dem Erwerb von Handlungskompetenzen, kann so auf einen fruchtbareren Boden fallen. Die bislang bereitgestellten Katalysatoren der Lehrpraxis, wie hochschuldidaktische Zentren oder Medienzentren der Hochschulen, könnten in der Folge eine herausgehobenere Rolle in den Transformationsprozessen der Hochschulentwicklung erlangen.

3 Konzept der Tagung und des Tagungsbandes

Dieses Themenheft soll Raum bieten, unter anderem diesen genannten Fragestellungen nachzugehen, und erste Ansätze skizzieren, wie sozio-technische Blickwinkel und der Umgang mit Artefakten digitaler Lehr-Lern-Settings Lernen, Bildung und Kooperation in der digitalisierten Hochschullehre rahmen können. Das Themenheft geht dabei zurück auf die Onlinetagung „Soziologische Betrachtungen zur Digitalisierung der Lehre (in der COVID-19-Pandemie)“ der Arbeitsgruppe „Soziologische (digitale) Lehre“ in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie.

Ziel des Themenhefts ist daran anschließend, die veränderten Modalitäten der Lehre, die Bedingungen digitalen Studierens und die damit einhergehenden Routinen und Sozialitäten der Lehrenden und Lernenden aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten. Gleichzeitig ist es ebenso relevant, den Auftrag der Lehre für eine professionelle und wissenschaftliche Nachwuchsgenerierung der Hochschulen zu stärken. Dafür sind der Blick auf die organisationstheoretischen Diskurse, die macht- und ungleichheitstheoretischen Impulse und die strategischen Gestaltungsräume der Hochschulen enorm wichtig. Die COVID-19-Pandemie hat den Modus Operandi der Hochschulentwick-

lung eindeutig gestört und bietet dennoch, oder gerade deswegen, die Gelegenheit, den Diskurs zu erweitern und produktiv zu wenden.

Mit dem vorliegenden Themenheft sollen die Soziologie als Disziplin und auch interdisziplinäre Diskurse angeregt werden, sich mit Fragen der Hochschullehre in der Kultur der Digitalität auseinanderzusetzen. Das vorliegende Themenheft, wie auch die Tagung, bieten dabei Einblicke in Praxisforschung rund um das so wichtige Thema der Lehre. Die Beiträge decken dabei ein großes Spektrum an Lehr-Lern-Szenarien, Lehrforschungsbeispielen und Forschung zu Lehrbedingungen ab.

Geleitet durch diese Rahmung werden im ersten Teil des Themenhefts drei Beiträge zur soziologischen Betrachtung von Lehre vorangestellt. Tanja Jadin, Ursula Rami und Daniela Wetzelhütter adressieren in ihrem Beitrag die viel beachteten Aspekte der sozialen Präsenz und Interaktion und deren Relevanz für gute Onlinelehre im Rahmen einer empirischen Untersuchung. Hanna Haag und Daniel Kubiak ergänzen den Fokus des Themenhefts in ihrem Beitrag „Lost in Space? Längsschnittdaten zum studentischen Erleben digitaler Lehre während der Coronapandemie“ um eine reflexive Betrachtung von motivationalen und psychischen Auswirkungen der pandemischen Semester aus der Sicht der Lernenden. Im Mittelpunkt des Beitrags von Doreen Schwinger, Daniel Markgraf und Marianne Blumentritt steht der Blick auf das Rollenverständnis von Lehrenden und Studierenden im digitalen Fernstudium. Diese Studienform steht als Erfahrungsraum auch und gerade während der Coronasemester gesondert im Blickfeld und ermöglicht Einsichten in die veränderten Rollenerwartungen und -projektionen in digitalen Lehrkonzepten.

Im zweiten Teil des Themenhefts werden verschiedene Facetten relevanter Lehrbedingungen an Hochschulen einer genaueren Betrachtung unterzogen. Manuela Pötschke stellt dabei große Lehrveranstaltungen in den Fokus der Überlegungen und analysiert am Beispiel einer Statistikvorlesung die Frage, wie Lernbegleitung anders gedacht werden kann. Johannes Hiebl, Isabel Steinhardt und Michael Bigos fragen in ihrem Beitrag nach der Verfügbarkeit von und den vorhandenen Lernpraktiken mit offenen Bildungsmaterialien in der soziologischen Hochschullehre. Im letzten Beitrag „Atomisierung, Innovation und Organisation: Qualität der Lehre im ersten Digitalsemester“ fragen Moritz Timm, Bronwen Deacon, Melissa Laufer, Len Ole Schäfer und Tiana Tschache nach der Bedeutsamkeit und Rolle etablierter Qualitätssicherungsmaßnahmen im Hochschulsektor und nach den Friktionen, die im Zuge der Coronasemester durch die Unterbrechungen derselben entstanden sind.

4 Welchen Blickwinkel kann die Soziologie beisteuern?

Der Blick auf das Begriffspaar *Hochschullehre* und *Soziologie* in der COVID-19-Pandemie ist sicherlich vielschichtig. Einerseits gilt es, die interdisziplinär geschilderten Herausforderungen der digitalen Lehrpraktiken der vergangenen Semester auch in der disziplinären Fachgemeinschaft der Soziologie zu analysieren, also sich der Frage nach der Herausforderung der Digitalisierung für die Lehre von soziologischen Inhalten, Theorien und Methoden zu widmen. Andererseits lohnt auch der disziplinäre, durch die soziologische Reflexion eng geführte Blick auf die Krise der Hochschullehre aller Disziplinen. Die Krise ist für die Soziologie in mehrfacher Hinsicht ein Analyseobjekt und gleichzeitig auch eine Chance für Wandel, Reflexion und vernetzte Praktiken im professionellen Selbstverständnis.

Die Arbeitsgruppe „Soziologische (digitale) Lehre“ (AG SdL) innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Soziologie setzt an diesem Punkt an. Die Umstellung auf Onlinelehre hat gezeigt, wie dringlich Reflexionsbedarfe über Lehrpraktiken – auch im digitalen Raum – mittlerweile sind, die der (soziologischen) Lehre neue Relevanz attestieren.

4.1 Welchen Beitrag kann Digitalisierung zur soziologischen Lehre leisten?

Die disziplinäre „Lehrgestalt der Soziologie“ ist sicherlich kein neues Thema, jedoch eines, das bislang eher nur begrenzt Aufmerksamkeit erhalten hat. Dabei bleibt festzustellen, dass Soziologie in

einer zunehmend von Krisen, Wandel und Unsicherheit geprägten sozialen Ordnung zu lehren, eine komplexe Aufgabe darstellt. Auch die Reproduktion der eigenen Professionalität, der Diskursstrukturen und Methodiken zur Beobachtung der sozialen Wirklichkeit bedürfen einer reflektierten Lehrpraktik. Um dies zu erreichen, muss sich die soziologische Lehre mit ihren Figurationen und Praktiken, wie auch mit ihren strukturellen und institutionellen Rahmungen, aktiv auseinandersetzen. Als reflexive Wissenschaft muss die Soziologie eine kritische Selbstbetrachtung von Bedingungen und Formen universitärer soziologischer Wissensvermittlung und -aneignung leisten können und wollen. Dieser grundlegende Ansatz – zusätzlich aufgeladen durch die Coronasemester und die tiefgreifenden Veränderungen der Lehrmöglichkeiten – soll in diesem Themenheft Raum finden. Ein bedeutsamer Schwerpunkt widmet sich daher den Chancen und Grenzen der Digitalisierung für die soziologische Lehre. Da sich Strukturen zum Austausch und zur Unterstützung der wissenschaftlichen Community (auch) in der Soziologie eher der Forschung widmen und die Lehre weitgehend ausklammern, soll das vorliegende Themenheft zur selbstreferenziellen Vergewisserung der soziologischen Lehrprofessionalität dienen und es damit im positiven Sinne wagen, Existenz, Umfang und Bedeutung lehrkultureller Praktiken in der Soziologie zu diskutieren.

4.2 Perspektiven der (soziologischen) Analyse für die Hochschullehre

Die Soziologie als Wissenschaft analysiert soziale Praktiken, Wandlungsprozesse, Strukturen und Muster im Rahmen ihrer theoretischen und methodischen Grundlagen. Der disziplinäre Blick auf das interdisziplinäre Problem der Onlinelehre während der COVID-19-Pandemie wendet dabei den Blick auf die besonderen Facetten der sozialen Ungleichheit, des Umgangs mit sozio-technischen Artefakten oder der systemischen Steuerung der Hochschullandschaft. Zu den potenziellen Gegenständen der Analyse können dabei neben der Innenschau auch interdisziplinäre Ansätze der Lehrkonzepte oder der Rollenkonzepte Lehrender und Lernender oder die Friktionen der Interaktion oder des sozialen Lernens gehören. Auch jenseits der Lehrsituation bieten soziologische Zugänge die Möglichkeit, Rahmenbedingungen der Hochschulentwicklung oder Wirkungen der veränderten Interaktion in den Coronasemestern wirksam zu analysieren.

Für uns als Gastherausgebende bleibt abschließend die Hoffnung, dass wir mit diesem Themenheft einen Einblick in die Diskussionen rund um das Thema Digitalisierung der Hochschullehre geben können, insbesondere aus dem Zugang soziologischer Blickwinkel heraus und gleichzeitig auch für die kritische Selbstreflexion der Lehrgestalt in der disziplinären Gemeinschaft. Deutlich wird hoffentlich auch, dass es sich um ein spannendes und notwendiges Themenfeld handelt, das die Praktiken der Lehre und die Sozialisation des eigenen professionellen Nachwuchses an Hochschulen nachhaltig prägt. Die Gestaltung dieses Themenhefts zusammen mit den Autorinnen und Autoren war eine große Freude und wir bedanken uns für das vielfältige Echo.

Literatur

- Allert, H., & Asmussen, M. (2017). Bildung als produktive Verwicklung. In H. Allert, M. Asmussen, & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 27–68). transcript.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 1(3), 9–28.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Fischer, G. (2021). Challenges and Opportunities of COVID-19 for Rethinking and Reinventing Learning, Education and Collaboration in the Digital Age. *Merz | Zeitschrift für Medienpädagogik*, 2021(1), 30–36.
- Getto, B., Hintze, P., & Kerres, M. (2018). (Wie) kann Digitalisierung zur Hochschulentwicklung beitragen? In B. Getto, P., Hintze, & M. Kerres (Hrsg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V.* (S. 13–25). Waxmann.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, 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>
- Keil, M., & Sawert, T. (2021). Die ad hoc Digitalisierung der Lehre in der Corona-Pandemie. *SOZIOLOGIE*, 50(4), 473–491.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Means, B., Balkia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. Routledge.
- Müller, W., Pollak, R., Reimer, D., & Schindler, S. (2017). Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 309–358). Springer VS.
- Priehl, B., & Rami, U. (2021). Soziologie auf Distanz studieren. *SOZIOLOGIE*, 50(3), 295–312.
- Reitinger, J., & Proyer, M. (2021). Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang. Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie. In S. Krause, I. Breinbauer, & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 117–136). Julius Klinkhardt.
- Schulmeister, R., & Loviscach, J. (2017). Mythen der Digitalisierung mit Blick auf das Studium und Lernen. In C. Leineweber, & C. de Witt (Hrsg.), *Digitale Transformation im Diskurs* (S. 1–21). FernUniversität in Hagen.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Edition Suhrkamp.
- Zawacki-Richter, O. (2020). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Human Behavior and Emerging Technologies. Early View*, 3(1). <https://doi.org/10.1002/hbe2.238>

Autor:innen

Dr. Michael Bigos. Johannes Gutenberg-Universität, Zentrum für Lehrerbildung, Mainz, Deutschland; E-Mail: bigos@zfl.uni-mainz.de

Johannes Hiebl. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Informationszentrum Bildung, Frankfurt am Main, Deutschland; Orchid-ID: 0000-0002-1266-3042; E-Mail: hiebl@dipf.de

Prof. Dr. Isabel Steinhardt. Universität Paderborn, Institut für Humanwissenschaften, Paderborn, Deutschland; E-Mail: isabel.steinhardt@upb.de



Zitiervorschlag: Bigos, M., Hiebl, J. & Steinhardt, I. (2022). Soziologische Betrachtungen zur Digitalisierung der Lehre (in der COVID-19-Pandemie) – Editorial. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2222W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 8 – 2022 (23)

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

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

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2223W

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



Soziale Präsenz und Interaktion als Teilaspekte guter Onlinelehre

TANJA JADIN, URSULA RAMI & DANIELA WETZELHÜTTER

Zusammenfassung

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

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

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

Social presence and interaction as an aspect of good online teaching

Abstract

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

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

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

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

1 Einleitung

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

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

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

2 Soziale Präsenz und Interaktion in der Onlinelehre

Die plötzliche Umstellung von Präsenz- auf Onlinelehre¹ bedingte ab dem Sommersemester 2020 für Lehrende neben technischen vor allem didaktische und soziale Herausforderungen (Ferri et al., 2020). Bisherige Untersuchungen zu den erzwungenen Onlinesemestern zeigen vor allem die feh-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Empirisches Vorgehen und Datengrundlage

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

Befragt wurden 16 von insgesamt 255² hauptberuflich Lehrenden der Fachhochschule Oberösterreich (FH OÖ). Die FH OÖ setzt sich aus vier Fakultäten zusammen, Fakultät für Informatik, Kommunikation und Medien (Campus Hagenberg), Fakultät für Medizintechnik und Angewandte

2 Die Anzahl ergibt sich aus der Summe der Professor:innen und Assistenzprofessor:innen der vier Standorte – siehe: https://www.fh-ooe.at/fileadmin/user_upload/fhooe/ueber-uns/jahresberichte/FH_O%C3%96_Jahresbericht_2021.pdf.

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

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

4 Ergebnisse

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

4.1 Onlinelehre ist unzureichend für physische ko-präsente Interaktionen

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

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

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

„Wenn ich in den Hörsaal reingehe, dann komme ich ein paar Minuten früher, dann erlebe ich wie Leute sich verhalten, dann bekomme ich mit, was die aktuellen Themen sind. Das fällt weg [...]. Zu erkennen, was gerade das Thema ist, wie es ihnen geht, wo sie Schwierigkeiten haben, und da spielen natürlich private Dinge auch rein, da spielen Rahmenbedingungen rein.“ (Interview_12)

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

„[...] es ist schwer zu sagen. Ist die Gruppe anwesend oder nur eingeloggt, [...] hören sie zu, verstehen diese mich, ist es interessant oder sind sie eh schon geistig abwesend.“ (Interview_1)

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

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

„also die Mehrheit der Studierenden ist online weniger aktiv als in der Präsenzvariante [...]. Ich hör von zu vielen Seiten, dass der Onlineunterricht zu einer kompletten Einbahnstraße wird. Das stimmt natürlich, wenn die Leute einfach nur ins Kastl reinsprechen und keine Interaktion ist. Also man hört das von vielen Seiten. Ich kann es natürlich bestätigen, dass die Gefahr besteht.“ (Interview_9)

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

„Aber manchmal, wenn ich eine Frage stelle oder wenn ich frage, ob wir jetzt weitermachen können, da bitte ich die Studenten immer ein Emoji, das ich in den Chat poste, zu liken, wenn sie bereit sind weiterzumachen und ich habe im vorherigen Semester die Rückmeldung bekommen, dass ich zu lange gewartet habe und dass manche vergessen haben, das Emoji zu liken und dass dadurch Zeit vergeudet wurde. Jetzt habe ich es so gemacht, dass ich, wenn die Hälfte der Gruppe das Emoji gelikt hat, dann habe ich weitergemacht, habe nochmal nachgefragt und wenn niemand "nein" gesagt hat oder wenn ein oder zwei Personen "ja" gesagt haben, dann habe ich weitergemacht. Dann habe ich die Studierenden per E-Mail um Feedback gebeten und sie haben gesagt, dass ich viel zu schnell weitermache. Ich denke es ist schwierig das einzuschätzen“ (Interview_13)

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

4.2 Erfolgsfaktoren zur Herstellung von sozialer Präsenz und Interaktion

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

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

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

„Was ich auch angefangen habe ist, dass ich fast in jeder Lehrveranstaltung explizit Termine für Besprechung des Prüfungstoffes, Nachfragen ausgemacht habe.“ (Interview_1)

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

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

„Ich versuche wie gesagt regelmäßige interaktive Elemente einzubringen. Im Wesentlichen brauche ich das bei Kleingruppen nicht, weil die meist ein sehr gutes Gesprächsklima haben. Wichtig ist es eher bei Großgruppen. Da streue ich immer wieder mal eine Frage ein zum Diskutieren. Aber da reagieren die Studenten massiv unterschiedlich. Es gibt Gruppen, die reden so und so. Und andere Gruppen da kann man machen was man will und es kommt nichts.“ (Interview_1)

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

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

„Bewusst die Leute ansprechen. Wer angesprochen wird, soll die Kamera einschalten. Damit wieder mehr Leben reinkommt. Auch versuchen eine kleine Diskussionsrunde einzubauen. Das heißt, dass man auch mit anderen versucht, die Interaktion zu erhöhen. Und nicht einfach dahinfließen zu lassen, nach dem Motto, ich habe jetzt 3 Stunden Vorlesung und da rede ich einfach. Dann kann ich es gleich lassen.“ (Interview_5)

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

„Und ich mache aber meistens, auch wenn es eine Vorlesung ist, trotzdem nach einer bestimmten Zeit Gruppenübungen mit Breakout-Räumen und so weiter, die ich im Präsenzunterricht gar nicht so stark einbauen würde.“ (Interview_3)

Als ein weiterer Erfolgsfaktor für gelingende Onlinelehre wurden in den Gesprächen – in Form von Wünschen – die visuelle Präsenz der Studierenden (laufende Kamera) genannt: „Ich wünsche mir, dass alle die Kamera einschalten“ (Interview_1). Dies würde die Interaktion zwischen den Studierenden und Lehrenden verbessern und auch erleichtern, denn die Lehrenden können dadurch besser auf die Studierenden reagieren und sehen die bekanntlich fraglichen Gesichter, wenn etwas unklar ist, so wie es auch in einem Hörsaal bzw. Seminarraum der Fall ist. Dadurch sollte zumindest vermehrt soziale Präsenz hergestellt werden.

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

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

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

„Ich habe teilweise auch sowas wie Feedback-Gespräche mit Kleingruppen eingeführt. So eine Art von Sprechstunde. Das es sonst nicht so gegeben hat da die Übungen im Hörsaal also, wenn die Übungen gemacht worden sind, bin ich meine Runde gegangen und es hat Diskussionen gegeben und jetzt habe einfach dazwischen so Termine eingeplant. Also im Prinzip geht es in die Richtung zu überlegen wie kann man vielleicht diesen Austausch der Studierenden bewusster einplanen in die Lehre. Ich meine da ist noch Luft nach oben.“ (Interview_1)

Neu im Onlineformat war das Erstellen von Verhaltensregeln, eine Art „Code of Conduct“. Das Erstellen und gemeinsame Besprechen von Spielregeln wurden von den Lehrenden in den Onlineformaten (wieder) bewusster und mehr verwendet als in den Präsenzlehrveranstaltungen. Neben den bewusst vereinbarten Verhaltensregeln wie Kamera einschalten ergaben sich auch mehr Fragen zu Wohlbefinden und Stimmungslage. Im Onlinesetting werden z. B. am Beginn der Lehrveranstaltung viel öfter Fragen informeller Art gestellt – etwa „Wie geht es euch denn heute?“ (Interview_7).

„Es werden die Spielregeln sozusagen für diesen Umgang in Teams miteinander vereinbart.“ (Interview_3)

„[...] doch immer wieder in einer sehr wertschätzenden Art und Weise mit Studierenden umzugehen und umgekehrt.“ (Interview_2)

5 Zusammenfassung und Diskussion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

Autor:innen

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

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

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



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

die hochschullehre – Jahrgang 8 – 2022 (24)

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/HSL2224W

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



Lost in space? Längsschnittdaten zum studentischen Erleben digitaler Lehre während der Coronapandemie

HANNA HAAG & DANIEL KUBIAK

Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert die Frage, wie Studierende die digitale Lehre während der Pandemie erleben und welche Herausforderungen sich für den weiteren Studienverlauf ergeben. Grundlage bildet eine qualitative Längsschnittstudie, für die im Zeitraum von April 2020 bis November 2021 in drei Erhebungswellen onlinebasierte Gruppendiskussionen und Einzelinterviews geführt wurden. Größtenteils handelt es sich dabei um dieselben Untersuchungspersonen, die somit unter einer Art „Dauerbeobachtung“ die pandemischen Semester im Zeitverlauf reflektieren. Die Interviews lassen eine deutliche „Abwärtsspirale“ im Hinblick auf das Erleben der digitalen Lehre erkennen, was sich in erster Linie auf die Studienmotivation sowie das psychische Wohlbefinden der Betroffenen auswirkt. Vorteile wie wegfallende Wegzeiten oder eine gestiegene Flexibilität etwa im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Studium und Privatleben treten hinter Vereinsamung und Demotivation zurück.

Schlüsselwörter: Digitale Lehre; Covid-19; Längsschnittstudie; soziale Interaktion; Resonanz

Lost in space? Longitudinal data of student's experiences with digital teaching during the Corona Pandemic

Abstract

The article focuses on the question of how students experience digital teaching during the pandemic and what challenges arise for the further course of studies. The basis is a qualitative longitudinal study, for which online-based group discussions and individual interviews were conducted in three survey waves between April 2020 and November 2021. For the most part, these are the same interview persons, who thus reflect on the pandemic semesters over time under a kind of “continuous observation”. The interviews reveal a clear “downward spiral” with regard to the experience of digital teaching, which primarily affects the motivation to study and the psychological well-being of those affected. Advantages such as no travel time or increased flexibility, for example with regard to the compatibility of study and private life, take second place to loneliness and demotivation.

Keywords: Digital teaching; Covid-19; longitudinal study; Interaction; resonance

1 Einleitung

Seit Beginn der Pandemie im Frühjahr 2020 standen Hochschulen vor der Entscheidung, wie ein Pandemiesemester in Abwägung aller Risiken und Bedürfnisse geplant werden kann. Ein Unterfangen, mit dem die Hochschulverwaltungen von Semester zu Semester konfrontiert waren. Es bildeten sich neue Routinen aus. Obgleich mit dem Sommersemester 2022 die Rückkehr in die Präsenzlehre nahezu überall erfolgt war, hat sich manches durch vier Semester digitale Lehre verändert. Wie sich die pandemische Lehrpraxis auf soziale Interaktionen und das Resonanz- und Raumerleben für Studierende ausgewirkt hat, gilt es zu reflektieren.

Blicken wir noch einmal zurück auf den Startpunkt der Pandemie, die „Stunde null“, wie sie einer unserer Interviewten nannte: Zweifelsohne stellt die rapide und nahezu vollumfängliche Digitalisierung der Lehre an deutschen Hochschulen die wohl weitreichendste Veränderung in den vergangenen zwei Jahren dar. Aus einem allmählichen Wandel zu einem „Mehr an“ wurde ein „Zwang zu“ umfassender Digitalisierung. Was seit Jahren im Schrittempo begonnen hatte, erfuhr in einer Krisen- und Ausnahmesituation einen ersten Testlauf, jedoch nahezu ohne Vorlauf. Daraus ergaben sich folgende Forschungsfragen für diesen Beitrag: Wie haben Studierende das digitale Lernen erlebt? Welche Herausforderungen ergaben sich im Studienalltag und durch den Wegfall der vielen sozialen Interaktionen im sozialen Raum Hochschule? Wie hat sich das Erleben der inzwischen vier Pandemiesemester im Laufe der Zeit verändert? Wie ist es Studierenden gelungen, die neue Verzahnung von privatem Raum und Studium zu vereinbaren? Unter welchen Umständen nehmen Studierende die neue Digitalität des Studiums als Chance oder als Barriere wahr? Diese Fragen greifen wir im vorliegenden Beitrag auf, der auf den Ergebnissen einer Längsschnittstudie beruht.¹

In den folgenden Abschnitten stellen wir zunächst (2) den Forschungsstand zur Digitalisierung der Hochschullehre unter den Bedingungen der Pandemie und der Auswirkungen auf Studierende vor und (3) diskutieren die theoretischen Vorannahmen sowie den methodischen Zugang (4). Im Anschluss zeigen wir (5) anhand der empirischen Ergebnisse unserer Untersuchung, wie sich diese Umstellung auf das Erleben von Bildung und Raumerfahrungen, die Veränderungen routinierter Praktiken des Studierens und die Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf/Studium aus Sicht der Studierenden auswirkte. Dabei greifen wir auf die Resonanztheorie von Hartmut Rosa zurück, die einen geeigneten Analyserahmen vorgibt. Es zeigt sich, dass die Befragten nach anfänglicher Aufgeschlossenheit zunehmend in eine Abwärtsspirale geraten, was sich in erster Linie auf ein sich verändertes Erleben des kollektiven Miteinanders zurückführen lässt und auf den Studienverlauf sowie die damit verbundenen Zukunftsvorstellungen niederschlägt.

2 Digitale Lehre in der Pandemie – Erste Einblicke in den Forschungsstand

Inzwischen gibt es zahlreiche Befunde, die sich auf die Veränderungen und Herausforderungen für die Lehrsituation an Hochschulen unter den Bedingungen der COVID-19-Pandemie beziehen (Autor:innengruppe AEDiL, 2021; Breitenbach, 2021; Kreulich et al., 2020; Niemiets, 2020).² Die meisten Arbeiten konzentrieren sich dabei auf die Veränderungen für Lehrende und Studierende durch den vermehrten Einsatz digitaler Techniken (Arndt et al., 2020; Berghoff et al., 2021; Dittler et al., 2021; Getto et al., 2021; Goertz et al., 2021; Kreulich et al., 2021; Müller, 2021; Neiske et al., 2021). Die Autor:innen kommen zu ähnlichen Ergebnissen: Der Lehrbetrieb konnte in den pandemischen Semestern weitgehend aufrechterhalten bleiben, es lief also, obgleich etwa in Bezug auf die infrastrukturu-

1 Die Daten beruhen auf dem Forschungsprojekt „Hochschule in krisenhaften Zeiten. Eine qualitativ-explorative Studie zum Erleben der COVID-19-Pandemie unter Hochschullehrenden und Studierenden“ (September 2020–März 2022), das von der Max-Träger-Stiftung gefördert wird. Die Projektleitung hatte Dr. Hanna Haag inne.

2 In einem weiteren Beitrag gehen wir vertieft auch auf die Ausgangsbedingungen, mit denen Hochschulen in die Digitalisierungswelle durch Covid-19 starteten, sowie die Auswirkungen der zunehmenden Digitalisierung etwa auf die Kommunikation zwischen Hochschulen und Lehrenden ein (Haag et al., 2022).

relle Ausstattung sowie die Qualität der Lehrveranstaltungen teilweise Abstriche zu verzeichnen sind (Berghoff et al., 2021). Dies verwundert nicht, wenn wir in Betracht ziehen, mit welchen Voraussetzungen deutsche Hochschulen 2020 in das erste digitale Pandemiesemester starteten: Nur wenige waren drauf vorbereitet, verfügten über entsprechende technische Ausstattung und das entsprechende Know-how durch dezidierte E-Learning-Zentren sowie gut ausgebildete Lehrkräfte mit digitaler Lehrerfahrung (Arnold et al., 2018; Gilch et al., 2019; Gloerfeld, 2020). So überrascht es ebenso wenig, dass mit der rasch einsetzenden und zugleich „totalen Digitalisierung“ im Zuge der Covid-19-Pandemie der Workload für Studierende und Lehrende gestiegen ist (Kamarinaos et al., 2020; Lörz et al., 2020; Müller, 2021, S. 198; Sahu, 2020). Die bereits bestehenden Digitalisierungsbestrebungen vieler Hochschulen haben durch die Krise eine Beschleunigung erfahren, was zur Ausweitung und Differenzierung der bestehenden Lernkonzepte führt, sodass Digitalisierung auch in andere Arbeitsprozesse integriert wird (Goerz et al., 2021).

Gegenwärtig gibt es eine Vielzahl an Ergebnissen über den Einfluss der Pandemie auf das Studium bzw. auf Studierende als Statusgruppe. Aristovnik et al. (2020) befragten bereits sehr frühzeitig 30.383 Studierende aus 62 Ländern zu ihren Erfahrungen während des weltweiten ersten Lockdowns. 86 % der Befragten gaben an, dass ihre Präsenzveranstaltungen in digitale Formate übertragen wurden, darunter machten synchrone Videokonferenzen mit 59 % den größten Anteil aus. Betrachtet man in diesem Zusammenhang die private technische Infrastruktur, so zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden einen Zugang zu Endgeräten wie Notebooks und Computern hat, die Internetversorgung aber nur von 59 % der Befragten als gut eingestuft wird (wobei hier die länderspezifischen Unterschiede sehr groß sind). Generell ist der Zugang zu digitalen Formaten unter Studierenden ein Problem, das Schmölz et al. (2020) als „digitale Kluft“ beschreiben.

Darüber hinaus spielen soziale Folgen der Pandemie für Studierende eine Rolle, die durch die soziale Isolation und die veränderten Bedingungen des Studierens zahlreiche negative Emotionen wie Frustration, Angst oder Unsicherheit zeigen (Aristovnik et al., 2020; Elmer et al., 2020; Islam et al., 2020). In den beiden Befragungswellen der StudiCo (Besa et al., 2021; Traus et al., 2020), einer der wenigen Längsschnitzzugänge, zeigt sich, dass die Studierenden zwar mit der Zeit deutlich besser mit der digitalen Umsetzung der Lehre zurechtkommen, das soziale Miteinander allerdings stark darunter leidet. Insgesamt sei das Belastungsempfinden unter den Befragten angestiegen, wobei hier ein deutlicher Zusammenhang zum sozialen Status erkennbar ist. Studierende aus nichtakademischen Haushalten zeigen deutlich höhere Belastungssymptome und denken infolgedessen häufiger über eine vorzeitige Beendigung des Studiums nach. Gerade Studierende aus bildungsfernen Haushalten seien zudem schwerer durch digitale Medien erreichbar, hier ist also ein Zusammenhang zum Bildungshabitus erkennbar (Breitenbach, 2021; Keil et al., 2021, S. 488).

Entscheidend für die Interpretation der jeweiligen Ergebnisse scheint insbesondere der Zeitpunkt der Erhebung zu sein. Während sich ein Großteil der Studien auf die ersten pandemischen Semester 2020/21 bzw. auf einzelne Erhebungszeitpunkte bezieht (vgl. Arndt et al., 2020), gibt es bislang kaum Längsschnittdaten³, die eine Veränderung über die Zeit abbilden. Diese Lücke schließen wir mit unserer Studie, in der wir über einen Zeitraum von April 2020 bis November 2021 drei Erhebungswellen durchgeführt haben.

Weitgehend unberücksichtigt scheint trotz der Fülle an Daten die Auswirkung der Pandemie auf das unmittelbare Erleben des Studierens im Sinne der Erosion habituellem Praktiken verbunden mit der Frage nach räumlicher und körperlich-sinnlicher Wahrnehmung zu sein. Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Stelle an und setzt sich mit der Frage auseinander, wie sich die Verlagerung der Lehrsituation in den digitalen Raum auf das Erleben der Lehrsituation bzw. umfassender der

3 Zwar sprechen die Autor:innen der Gruppe AEDiL (2021) von ihrer ethnografischen Studie in Ergänzung zu den Momentaufnahmen der zahlreichen Befragungen von „Langzeitselbstbeobachtungen“ (S. 260), doch auch hier handelt es sich „nur“ um eine Reflexion des Sommersemesters 2020, wenn auch mit einem dezidiert qualitativen Zugang in Form der kollaborativ-ethnografischen Selbstbeobachtung.

Rahmenbedingungen des Studiums unter den Studierenden auswirkt und welche Erkenntnisse sich daraus für die Umsetzung digitaler Lehre schließen lassen.

3 Theoretische Vorannahmen zur Resonanz und zum Raumerleben

Im Laufe der Forschung, die wir als lehrende Forscher:innen mit unseren eigenen pandemischen Lehrerfahrungen im Sinne eines Metablicks begleitet haben, hat sich immer deutlicher herauskristallisiert, dass das Erleben der Pandemie aus studentischer Sicht weniger an die Frage der technischen Ausstattung der Hochschulen oder an digitale Kompetenzen der Lehrenden gebunden ist. Vielmehr spielen Aspekte des kommunikativen und interaktiven Miteinanders im Setting der Lehre eine entscheidende Rolle. Die Studierenden gehen, wie wir nachfolgend sehen werden, in den Interviews insbesondere auf Aspekte sozialer Nähe und Distanz bzw. auf die Unmittelbarkeit im Erleben von Gemeinschaft respektive die vermittelte Kommunikation im digitalen Raum ein. Hartmut Rosa (2016) bietet mit seiner Resonanztheorie und den Ausführungen zur Beschleunigung eine theoretische Rahmung an, die jene Aspekte aus sozialwissenschaftlicher Perspektive aufgreift. Resonanz versteht der Soziologe als „Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren“ (Rosa, 2016, S. 298). Rosa spricht im Zusammenhang mit dem World Wide Web von der „buchstäblichen Ortlosigkeit“ (2008, S. 29). Die Ortlosigkeit können wir für uns als fehlende räumliche Koordinaten wie den Seminarraum, den Hörsaal oder das Rednerpult übersetzen. Keine Bank knarzt, kein Fenster wird geöffnet, keine Stühle werden gerückt. Eng verwoben ist Rosas Resonanztheorie mit seiner Vorstellung einer beschleunigten Moderne (Rosa, 2016). In der Pandemie war zwar etwa durch den Wegfall von Wegzeiten immer wieder die Rede von einer entschleunigenden Wirkung, wenn wir an überfüllte S-Bahnen oder das viele Pendeln denken. Zugleich erleben wir jedoch im Zuge der Coronamaßnahmen eine immer schneller fortschreitende digitale Beschleunigung. Beschleunigte Vorgänge sollen zu Zeitersparnis und Effizienzsteigerung sowie der Optimierung von Tätigkeiten und Handlungsabläufen führen, tragen aber faktisch ebenso zu Prozessen der Entfremdung bei, so Rosas These (2009). Immer dann, wenn Entfremdungstendenzen offenbar werden, sind Resonanzstrategien gefragt, die durch „Affizierung und Emotion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung“ eine Weltbeziehung ermöglichen, „in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren“ (Rosa, 2016, S. 298, zitiert nach Wienberg et al., 2022). Ebenso, wie sich durch digitalisierte Beschleunigung und Ortlosigkeit neue Resonanzstrategien ausbilden müssen, verändert sich auch das Verhältnis zum Raum. Die Verlagerung eines zuvor real stattfindenden Settings in den virtuellen Raum bedeutet eine Veränderung des Raumgefühls. Mit Rückgriff auf Martina Löws (2001) sozialkonstruktivistisches Verständnis des sozialen Raumes, den es sich anzueignen gilt, der also nicht per se gegeben ist, lässt sich zwischen einem materiellen Raum, der Grenzen aufweist, und dem digitalen Raum, der ohne wirkliches materielles Substrat auskommt, differenzieren (Becker, 2004, S. 2). „Erst der (kollektive) Herstellungsprozess macht den Raum des Internets – wie alle anderen Räume – real“ (Becker, 2004, S. 4). Wie wir in unserem Material sehen können, befinden sich die Studierenden durch den abrupten Wechsel in den digitalen Raum noch im unmittelbaren Prozess der Aneignung des digitalen Raumes, was für sie jedoch während der Pandemie in eine Auseinandersetzung mit habituellen Praktiken der physischen Präsenz und des gemeinsamen Erlebens mündet.

4 Methodisches Design

Die Studie wurde aufgrund des explorativen Vorgehens mit einem qualitativen Forschungsdesign realisiert. Für die Datengewinnung fiel die Wahl auf das Verfahren der Gruppendiskussion (Bohnsack, 2000) als primäre und auf leitfadengestützte Einzelinterviews (Helfferrich, 2014) als sekundäre Erhebungsform. In Gruppendiskussionen lassen sich kollektive Erfahrungen abbilden, die auf

Strukturidentitäten im Sinne der Gleichförmigkeit des Erlebens schließen lassen. Wir begreifen die Studierenden⁴ als eine Gruppe, die von der Pandemie auf eine bestimmte Weise betroffen war und folglich einem kollektiven Erfahrungsraum angehört (Mannheim, 1964). Nach einer kurzen Vorstellungsrunde baten wir die Teilnehmenden darum, sich über die Veränderungen auszutauschen, die sich durch die Coronakrise für sie besonders in Bezug auf das Studieren ergeben haben (Erhebung I), bzw. darüber zu diskutieren, woran sie sich aus dem ersten Semester (Erhebung II) bzw. den drei pandemischen Semestern (Erhebung III) erinnern und welche Konsequenzen sich daraus für sie ergeben haben. Aufgrund der pandemischen Bedingungen fanden die Gespräche online statt und wurden mithilfe eines Onlinedienstes aufgezeichnet. Die digitale Durchführung brachte einige Besonderheiten mit sich, was sich auch auf den Gesprächsfluss unter den Befragten ausgewirkt hat.

Die Diskussionen wurden in drei Zeiträumen mit Personen geführt, die zum Zeitpunkt der Erhebung an Universitäten und Hochschulen angewandter Wissenschaften in drei Bundesländern (Berlin, Sachsen und Hessen) eingeschrieben waren. Die drei Zeiträume umfassen (I) April/Mai 2020, (II) September 2020 und (III) September-November 2021. Die Erhebungen haben größtenteils mit den gleichen Interviewpersonen stattgefunden (wobei anzumerken ist, dass an der zweiten und dritten Erhebung weniger Personen teilgenommen haben als an der ersten Erhebung). Für die dritte Befragung haben wir eine neue Gruppe Studierender hinzugezogen, die wir im laufenden Wintersemester 2021/22 – unmittelbar nach der erneuten Umstellung von der Präsenz- auf die Onlinelehre – befragt haben.

Tabelle 1: Verteilung nach Erhebungsform (Quelle: eigene Darstellung)

	[Erhebung I]	[Erhebung II]	[Erhebung III]
Gruppendiskussionen	3 (12 EP ⁵)	2 (5 EP)	3 (9 EP)
Einzelinterviews	---	2 (2 EP)	3 (3 EP)

Durch das gewählte Längsschnittdesign (Witzel, 2020; Thiersch, 2020) – gemeint ist damit die Erhebung zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten – war es möglich, Veränderungen während der Zeit der Pandemie bezogen auf das Erleben der Krise abzubilden. Die Pandemie gestaltet sich selbst als dynamischer Prozess, weshalb davon auszugehen ist, dass sich auch die Erfahrungen der Interviewten und respektive die retrospektive Betrachtung bestimmter Ereignisse und Erlebnisse mit der Zeit ebenso verändern wie auch die Vorstellungen einer nahen und fernen Zukunft. Die Auswertung der Daten wurde mithilfe der Auswertungssoftware MAXQDA durchgeführt. Als Auswertungsmethode nutzten wir das Codierverfahren und orientierten uns dabei an der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2007).

5 Studierende blicken auf vier Semester Pandemie

Zu den weitreichendsten Veränderungen des Hochschulalltags im Zuge der Coronakrise zählt zweifelsohne die Digitalisierung der nahezu gesamten Lehrpraxis. Im Folgenden gehen wir auf unterschiedliche Aspekte der getroffenen Maßnahmen einerseits sowie andererseits auf die daraus resultierenden Konsequenzen und Herausforderungen für Studierende ein (vgl. auch Haag et al., 2022). Im Forschungsprojekt wurden auch Lehrende befragt; dennoch legen wir den Fokus hier ganz bewusst auf die Sicht der Studierenden, da wir eine deutliche Veränderung im Erleben der digitalen Lehre im Zeitverlauf von vier Semestern unter dieser Befragungsgruppe erkennen können.

⁴ An der Untersuchung haben Studierende unterschiedlicher Fächer teilgenommen, aber vor allem der Sozialwissenschaften und der Sozialen Arbeit.

⁵ Anzahl an Einzelpersonen (EP)

Schleichende Veränderungen zu Beginn der Pandemie

Wie bereits erwähnt, waren die Hochschulen grundsätzlich nicht ausreichend auf eine „vollumfängliche Digitalisierung“ vorbereitet, die aber für den Aspekt der Hochschullehre innerhalb weniger Wochen umgesetzt werden musste. In den Gruppendiskussionen findet sich insbesondere zu Beginn der Pandemie eine Wahrnehmung der Ad-hoc-Implementierung neuer Strukturen nach dem „Top-down“-Prinzip. Studierende nehmen diesen administrativen Prozess zwar wahr, für sie gestaltet sich Lehre aber vor allem im direkten Erleben mit den Dozent:innen.

In der ersten Erhebung im April und Mai 2020 merken die Studierenden, dass sich das Studieren für sie als Praxis verändert – vor allem dann, wenn sie bereits vor der Pandemie ihr Studium begonnen haben oder ein anderes Studium abgeschlossen hatten. Sie sind diesen Veränderungen gegenüber aber mehrheitlich aufgeschlossen und sehen viele Vorteile der digitalen Lehrpraxis. Dabei thematisieren die Befragten vor allem das wegfallende Pendeln sowie die Möglichkeit, Onlineangebote ergänzend zur regulären Lehre für ein umfassenderes Lernen nutzen zu können:

„Zu der momentanen Vorlesungssituation muss ich eigentlich sagen, dass ich gut zurechtkomme, also es ist zwar anstrengend über Zoom muss ich sagen, aber ich sehe da Vorteile drin, zum Beispiel muss ich nicht pendeln.“ (GD2_I_S)⁶

„Also ich finde es klappt besser als gedacht, und dadurch, dass ich jetzt auch eher was Technisches studiere, hatte ich sowie im Studium, also wo ich mir vorstellen könnte, dass es Probleme gibt, wenn man viel Gruppenarbeiten macht oder sowieso viel Diskussionsanteil hat. Das gibt es bei mir jetzt nicht so, und ich arbeite noch zwei Tage die Woche, und gewinne eigentlich Zeit dadurch, dass ich nicht die ganze Zeit pendeln muss zwischen Uni, zu Hause und Arbeit.“ (GD5_I_S)

Wahrnehmungsänderung im Zeitverlauf – Abwärtsspirale

Aber auch bereits während des ersten Coronasemesters bringen die Befragten einige Aspekte in die Gespräche mit ein, die sie gerade im Vergleich zu analoger Lehre an der digitalen Lehrpraxis kritisieren:

„Also ich finde, es kommt nicht auf den Stand einer persönlichen Face to Face Interaktion quasi im Zoom-Meeting, einfach weil dann wieder so viele Regeln eingehalten werden müssen, dass mich das schon wieder aus dem Argumentationsfluss rausbringt. Oder ich auch stellenweise dann resigniere, weil ich mir denke, ja, ich habe mich jetzt schon viermal gemeldet, dann lasse ich es jetzt halt einfach sein.“ (GD2_I_S)

„Ansonsten zur online Lehre, wir haben, also ich habe jetzt nur Kurse, in denen wir bisher einmal einen Zoom-Chat hatten, und ansonsten ist es tatsächlich bislang nur Eigenstudium. Und das fällt mir tatsächlich sehr, sehr schwer, weil mir der Austausch total fehlt, also wir lesen unfassbar viele Texte, wie eigentlich in jedem Semester, was auch gut und spannend ist, aber es findet gerade gar kein Austausch dazu statt.“ (GD5_I_S)

Was hier thematisiert wird, lässt sich über die oben beschriebene Resonanztheorie interpretieren: Die Studierenden beobachten ein Wegbrechen der unmittelbaren Subjekt-Welt-Beziehung, hier versinnbildlicht durch die Face-to-Face-Kommunikation in Onlinerräumen. Die Resignation kann als Reaktion auf fehlende Resonanz im Sinne einer ausgebliebenen Sichtbarkeit der eigenen Beteiligung – die Meldung per Chatfunktion oder durch das Handhebesymbol wird als weniger sichtbar empfunden als die erhobene Hand im Seminarraum – angesehen werden. Eine andere Teilnehmerin aus der Diskussion differenziert zwischen der totalen Umstellung auf Digitalität und der unterstützenden digitalen Lehre:

⁶ Die Angaben in Klammern sind wie folgt zu lesen: GD = Gruppendiskussion, EI = Einzelinterview; I = erste Erhebung usw.; S = Studierende

„Es ist sicherlich gut, dass es die digitalen Optionen gibt und dass vielleicht daran jetzt auch weitergearbeitet werden kann, dass die mehr in den Alltag integriert werden und normalisiert werden. Aber die absolute Reduzierung der Lehrangebote auf das Digitale ist glaube ich eher das, was gerade belastend und eine große Herausforderung ist.“ (GD2_I_S)

Vor allem ab der zweiten Erhebung im Herbst 2020, in der bereits ein reflektierender Blick auf die digitale Lehre im Sommersemester 2020 möglich ist, greifen die Studierenden vermehrt die Schwachstellen der didaktisch nicht gut aufbereiteten Lehrveranstaltungen auf. Sie tun dies vor allem dann, wenn sie nicht von Videokonferenzen und dadurch von Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden begleitet waren:

„Ja, ich habe da auch oft drüber nachgedacht, besonders in den Veranstaltungen selbst, weil es eben schon sehr oft so war, dass irgendwie, ja, sage ich mal 60 Prozent der Teilnehmenden gar keine Kamera anhatten. Bei vielen war das bestimmt auch aus technischen Gründen, also bei mir war das Internet so fürchterlich langsam, dass ich das auch manchmal machen musste, aber man weiß wahrscheinlich als Lehrender einfach gar nicht, wie viele Menschen sitzen jetzt überhaupt vorm PC, welche hören zu, welche laufen gerade eigentlich durch die Wohnung und haben nur den PC an, also – und die Diskussionen sind auf Zoom auch sehr zäh gewesen, also man hat dann schon hier und da einen Austausch gehabt, aber es ist eben sehr schwer, in so einem Setting dann eine – ja, eine Diskussionskultur entstehen zu lassen und das auch irgendwie dynamisch zu gestalten.“ (GD11_II_S)

An dem obigen Gesprächsausschnitt kommt eine Grundverunsicherung zum Ausdruck, die sich auch im Raumempfinden niederschlägt. Der digitale Lehrraum ist nicht vollständig erfassbar, entscheidende Fragen an den Raum können nicht wie in einer Präsenzlehre selbstständig beantwortet werden: Wer ist da, wer nicht, wer hört mir zu, wer ist mein Gegenüber? Die Unsichtbarkeit in der digitalen Lehrpraxis wirkt sich auch auf die Dynamik untereinander sowie auf kulturelle Praktiken des Miteinanders wie das Diskutieren aus, wie wir auch im folgenden Gesprächsausschnitt eines Masterstudenten wahrnehmen können:

„Ich fand, dass mir das letzte Semester so absolut gar nichts gebracht hat tatsächlich, weil diese Zoom-Sessions mit irgendwie 20 Leuten oder mehr für mich schwierig sind und ich glaube auch für ganz viele andere, weil tatsächlich keine Diskussion zustande kommt. Also ich bin an so einem Punkt im Studium, wo ich einfach nur noch Seminare habe und keine Vorlesungen, die ja quasi von dieser Diskussion und diesem Austausch leben und das kam tatsächlich nicht zustande, sondern es war eher so ‚Ja, wir haben jetzt eine Stunde und jeder trägt kurz fünf Minuten vor, was er oder sie quasi vorbereitet hat‘ und das war es dann.“ (EI_II_S)

Was hier deutlich zum Tragen kommt, ist das Narrativ der Hochschule als Ort der Begegnung, an dem Menschen zusammenkommen, die miteinander interagieren:

„Uni ist eben nicht nur Vorlesung, sondern Uni ist auch eine Diskussion führen in einem Seminar, Uni ist zusammen in die Mensa zu gehen, Uni ist im Lesesaal sich auszutauschen.“ (EI_II_S)

In den Interviews mischen sich unterschiedliche Aspekte dieser räumlichen Erfahrung. Einerseits geht es um die reale Begegnung unter Anwesenden und damit das Gefühl, zu einer Gruppe zu gehören, die im Räumlichen durch die physische Anwesenheit erfahrbar ist. Viele erleben in der digitalen Lehre die wechselseitige Unsichtbarkeit unter Anwesenden, da sich die Studierenden mehrheitlich ohne Kamera an den Lehrveranstaltungen beteiligen. Die „schwarzen Kacheln“ sind das Sinnbild für die vorherrschende Anonymität digitaler Interaktion und verweisen auf fehlende Nähe und damit auch fehlende Resonanz. Das Nichtwissen darüber, wer da ist, mit wem man kommuniziert, und infolgedessen auch das Ausbleiben von Reaktionen. Keine Tür geht mehr auf und zu, stattdessen „[...] schleicht man sich so weg und das ist ja auch eine komische Form des Umgangs, würde man ja in echt auch nicht machen“ (GD8_II_S). Digitale Räume verringern Verbindlichkeit oder man

könnte auch sagen, sie schaffen neue Freiräume, zu entscheiden, wann man kommt und wann man geht, wann man sich zeigen und wann man lieber unsichtbar bleiben möchte.

Ein ganz wichtiger Aspekt bei der Reflexion der Coronasemester im Zeitverlauf ist die abfallende Motivation. An dieser Stelle zeigt sich besonders deutlich, dass es wichtig war, unsere Forschung auch im Längsschnitt anzulegen: Wie oben beschrieben, gab es nach dem ersten Semester noch die Wahrnehmung, dass man es eigentlich ganz gut geschafft hätte. Nach dem dritten Semester lässt diese Empfindung unter den Studierenden stark nach. Sie beschreiben in mehreren Diskussionsausschnitten und auch in Einzelinterviews dieses langsame Sinken der eigenen Motivation. So etwa in der Gruppendiskussion, die wir mit einer Seminargruppe geführt haben, deren Lehrveranstaltung im laufenden Wintersemester 2021/22 aus der anfänglichen Präsenzlehre wieder zurück in die Onlinelehre wechseln musste:

„Präsenzlehre hat mir sehr viel Spaß gemacht, online das erste Semester ging ganz gut, ich habe viele Leute kennengelernt. Im zweiten Semester war dann ein bisschen anstrengender und im dritten Semester war jetzt einfach die Luft raus und ich merke jetzt, wie ich aus der Präsenz komme und wieder in Onlineunterricht gehe, das ist für mich eine Katastrophe, weil ich kann mich nicht so gut konzentrieren.“ (GD4_III_S)

Besonders prägnant beschreibt der zuvor zitierte Masterstudent die Abwärtsspirale, dem schon das erste Semester in seiner Wahrnehmung nichts gebracht hat:

„[...] am Anfang hatte man so gedacht, ja, das kann besser werden, das wird so bald vorbei sein und so, und dann irgendwie ging es nicht weiter, das ist nur schlimmer und schlimmer und schlimmer geworden, und dann kam es irgendwann zu einem Punkt, dass ich extrem unmotiviert war, die Seminare weiterzumachen, die Lehrenden waren auch sehr unmotiviert, keiner wollte die Kamera mehr aufmachen und dann ist die zweite Welle gekommen.“ (E11_III_S)

Verlust der Interaktionen und psychische Belastungen

Eng damit verbunden ist das sogenannte „distant socializing“. Zunächst einmal nennen die Studierenden in der ersten Erhebung die digitale Lehrsituation, die sie als fern, distanziert und entfremdet erleben. Vielen, gerade denjenigen, die sich in neuen Studiensituationen befinden, fehlt zu Beginn der Pandemie die Möglichkeit, sich gegenseitig kennenzulernen, sich auszutauschen, Freundschaften zu schließen, sich zu vernetzen – auch über den Studienalltag hinaus:

„Also im ersten Semester, man versucht natürlich sich einzufinden, seine Kommilitonen kennenzulernen, und das ist jetzt eben aufgrund der aktuellen Situation sehr, sehr schwer.“ (GD2_I_S)

„Ich habe jetzt ja gerade frisch angefangen den Master zu studieren, und hatte vier Tage Zeit, mein Matrikel⁷ kennenzulernen, und danach sind wir quasi schon, also dann war Wochenende und dann war schon vorbei.“ (GD3_I_S)

In der Retrospektion wird vielen die psychische Belastung durch das bewusst, was ein Student mit den Worten „sehr, sehr, sehr viel Allein-Zeit“ (E1_II_S) umschreibt. Es ist eine Zeit, die sie über Monate hinweg vor ihren Bildschirmen, in ihren WG-Zimmern und bei Spaziergängen verbracht haben. Nicht wenige fallen in ein „Loch“, weil die äußere Struktur und der soziale Kontakt fehlen. Eine Studentin berichtet von Anrufen einer Beratungsstelle, die sie mit einem Professor an ihrem Fachbereich angeboten hat. Immer wieder begegnen uns Erzählungen von einer Art Desorientierung bedingt durch fehlende Rhythmen und die Gleichförmigkeit der Tagesabläufe ohne Ortswechsel:

⁷ Das Zitat stammt von einer Studentin, die an einer sehr kleinen Hochschule studiert. Die dortige Matrikelstruktur ist vergleichbar mit Jahrgangsstufen; vor der Pandemie herrschte unter den Angehörigen eines Matrikels meist ein starker Zusammenhalt, alle besuchen die gleichen Seminare und durchlaufen als Gruppe das gesamte Studium.

„Ich glaube, das war für mich auch so ein Punkt, der es mir teilweise schwer gemacht hat, überhaupt zu wissen, welcher Tag gerade ist, also dass dann alles in so einen monotonen – in so eine monotonen Masse übergegangen ist, meine Woche, die gar nicht mehr voneinander zu differenzieren war, also ich habe dann zwar vielleicht am Tag verschiedene Aufgaben am PC bearbeitet, aber abgesehen davon hat es sich nicht großartig unterschieden und das – ja, war sehr gewöhnungsbedürftig.“ (G11_II_S)

Hier zeigt sich, wie so oft beschrieben, dass Corona als Katalysator oder Brandbeschleuniger für Probleme funktioniert, die auch schon vorher bekannt waren. Denn Studieren war schon immer davon begleitet, dass es sich gerade im „Strukturgeben“ von Schule unterscheidet. Eine der Kompetenzen, die in vielen (vor allem geistes- und sozialwissenschaftlichen) Studiengängen ausgebildet werden, ist es, sich selbst eben durch die wissenschaftliche Arbeitsweise Struktur zu geben. Dies entsteht aber neben der Wissensvermittlung insbesondere auch durch das Arbeiten in der eigenen Peergroup. Wissenschaftliches Arbeiten kommt teilweise einer eigens herbeigeführten Evolution gleich, mit dem Ziel, sich selbst Wissen aneignen und strukturieren zu können. Dazu braucht es genau die oben beschriebenen Interaktionen, die über Videokonferenzen nicht genauso entstehen können, wie durch in Präsenz geführte Diskussionen, Auseinandersetzungen, die damit verbundene Face-to-Face-Interaktion und damit Resonanz im Miteinander. Dies alles findet im Studium vermehrt nicht in den strukturgebenden Lehrveranstaltungen statt, sondern in den spontanen und zeitlich unbegrenzten Interaktionen, die sich im Unialltag immer wieder allein durch die Begegnung im hochschulöffentlichen Raum ergeben können. Der digitale Raum ist dafür bisher noch nicht ausgebaut.

Vereinbarkeit digitale Lehre und Privatleben

Die Wahrnehmung, dass die Lehre am Laufen gehalten werden konnte und insgesamt „gut lief“ – ein Narrativ, das wir vor allem für die Lehrenden identifizieren konnten, das aber gleichzeitig auf die sekundäre Rolle der Lehre im Hochschulwesen hindeutet (Haag et al., 2022) – trifft für die von uns befragten Studierenden offenbar nur teilweise zu; allzu oft sind es eher die Unzulänglichkeiten, die insbesondere im Zeitverlauf durchschlagen. Diese Unzufriedenheit der Studierenden über die Qualität der digitalen Lehrangebote hat sich im dritten Erhebungszeitraum im Herbst 2021 weiter verstärkt, unter den von uns befragten Studierenden ist eine starke Ernüchterung zu erkennen. Dies zeigt sich auch im Abwägen der Vor- und Nachteile, wenn beispielsweise davon gesprochen wird, dass die Lehrsituation insgesamt „ermüdend“ sei, auch wenn durchaus Vorteile zu sehen sind.

Als vorteilhaft wird die digitale Lehre nur dann eingeschätzt, wenn es um das Thema Vereinbarkeit von Studium und Privatleben bzw. Care-Arbeit geht:

„Eigentlich fand ich das gar nicht so schlecht, also mir ging das so, dass ich dachte, das ist halt flexibler, wenn es digital ist und ich muss keine Wege auf mich nehmen, sondern ich gehe halt hin, und auch, wenn das vielleicht für Lehrende und Kommilitonen mal blöd ist, aber ich kann auch mal die Kamera kurz aus machen und keine Ahnung, mal schnell zur Tür gehen und ein Paket holen oder so, aber ja, also es geht halt auf jeden Fall was verloren in dem Moment, wo man zu Hause sitzt.“ (GD2_III_S)

„Diese Flexibilität ist super, ne? Also vor einem Jahr konnte ich – also jetzt vor einem Jahr nicht, aber bald vor einem Jahr, konnte ich einfach liegen, das Kind stillen und teilnehmen, das ist auf jeden Fall wahn-sinnig schön, aber Kraft gibt mir das eben nicht. Da mache ich eben mein Ding. Ich mache meine Arbeit und ich mache die denke ich auch ganz gut und ich finde es schön, dass ich nicht einen Weg habe, ich meine, habe ich auch so nicht, ich wohne zwei Minuten von der Hochschule weg.“ (GD2_III_S)

Neben diesen eher pragmatischen Herangehensweisen an die digitale Lehre finden sich aber auch viele Aussagen, die betonen, wie schwer die digitale Lehre den Studierenden gefallen ist und dass auch die nicht vorhandene Trennung zwischen privatem Haushalt und Studium zu einer großen Belastung werden kann. Die Konzentration in den eigenen vier Wänden, in denen nicht immer störungsfrei gearbeitet werden kann, litt bei vielen an der fehlenden räumlichen Trennung:

„[...] Es war schwierig, das Privatleben hier zu Hause und das Studentenleben, was auch zu Hause sich abgespielt hat, unter einen Hut zu bringen [...]“ (GD4_III_S)

Auswirkungen der Pandemie auf Lernerfolg, Studienplan und Noten

In der dritten Erhebung können wir bei vielen der Befragten erste Auswirkungen der Pandemie bzw. der digitalen Lehre auf ihren Studienplan erkennen. So berichten Studierende uns davon, dass sie Seminare aufgeschoben haben, weil sie nicht mehr in der Lage waren, diese gut zu besuchen:

„[...] ich habe gesehen, wie sich das ausgewirkt hat im zweiten und dritten Semester, ich habe vieles aufgeschoben, ich habe mich von Prüfungen abgemeldet, es hat irgendwie keinen Sinn mehr gemacht, ich war immatrikuliert, aber irgendwie habe ich auch nix gemacht für das Studium, und das wollte ich jetzt nicht nochmal machen jetzt im vierten Semester, ich wollte nicht in das gleiche Muster hineinverfallen wie eben davor.“ (GD4_III_S)

Viele haben Zeit verloren und mussten eine Verlängerung des Studiums in Kauf nehmen. Zusätzlich ist der Studienalltag allgemein durchbrochen worden. Dazu gehört der Weg zur Uni, die Zeit zwischen den Seminaren – ein allgemeiner Verlust von Alltagsstruktur:

„Die letzten drei Semester, also ich weiß nicht, ich habe mich sehr aus dem ich sage mal Studentenalltag herausgerissen gefühlt und hatte irgendwie, ja, nicht so Motivation wirklich viele Kurse zu besuchen und, ja, weil halt dieses ganze Gefühl des Studierens, dieses Zusammensein mit Kommilitonen und gemeinsam irgendwie an Dingen arbeiten und so, ist halt irgendwie komplett verloren gegangen und, ja, dadurch habe ich eigentlich, ja, meistens nur so zwei, drei Kurse im Schnitt pro Semester besucht und ja, die ga- das Ganze halt – das ganze Volumen einfach ein bisschen heruntergefahren sage ich mal.“ (GDIII_S)

Ein Aspekt, der bei den Studierenden große Unsicherheit bringt, ist die Frage nach der Notenvergabe und dem Lernerfolg. Die Studierenden stellen selbst fest, dass sich ihre Leistungen in den Pandemiesemestern verschlechtert haben. Sie begründen dies vor allem mit der eigenen Demotivation bei der Bearbeitung der gestellten Aufgaben:

„Ich denke nämlich auch, dass meine Noten und Leistungen besser gewesen wären, wenn es noch in Präsenz wäre, weil dann eben halt mehr Motivation da wäre. Und, ja, jetzt war meine Einstellung so Hauptsache fertig machen und ob es jetzt [unv] ist, ist erstmal egal, Hauptsache die Aufgabe wurde erledigt so.“ (GD4_III_S)

Einige der von uns Befragten artikulieren darüber hinaus Ängste dahingehend, ob sie in der Pandemiesituation wirklich genug gelernt haben, um ihre Profession im Anschluss gut ausführen zu können. Wir haben im obigen Abschnitt sehr viel darüber geschrieben, dass die Lehrsituation für die Studierenden immer schwieriger wurde, dass sie vermehrt demotiviert waren und immer mehr dazu übergegangen sind, nur noch das Nötigste zu tun. Gleichzeitig konnten sie das Gelernte viel weniger mit ihren Kommiliton:innen diskutieren.

„Ich habe in den ersten drei Semestern nicht – ich habe den Eindruck, dass ich nicht genug gelernt habe, und es fehlen nur noch drei Semester und dann ist auch schon vorbei und ich – das war einfach zu wenig Inhalt, ich habe – ich sage nicht, dass es nur an der Hochschule liegt, überhaupt nicht, es liegt auch an mir, weil eben die Motivation einfach nicht da war, aber ich habe wirklich Angst, dass es nicht ausreicht für danach, um den Beruf auch auszuüben.“ (GD_III_S)

Diese formulierte Unsicherheit ergibt sich für Studierende der Sozialen Arbeit auch stark daraus, dass sie die üblichen und für den eigenen Studienerfolg wichtigen Praktika aufgrund der Pandemie nur sehr eingeschränkt oder gar nicht durchführen konnten, weil es anfangs kaum erlaubt war, Praktikant:innen aufzunehmen, und später auf die wenigen Plätze sehr viele Bewerbungen einge-

schickt wurden. Hier zeigt sich, wie sehr sich die Pandemie auch auf sozialstrukturelle Aspekte ausgewirkt hat.

6 Zusammenfassung und Ausblick

In unserem Beitrag haben wir das Erleben der Pandemie und darunter insbesondere der digitalen Lehre unter Studierenden in einer Längsschnittperspektive diskutiert. Über den Zeitverlauf von vier Semestern konnten wir eine Abwärtsspirale hinsichtlich der Erfahrungen unter den Interviewpersonen beobachten: Der gewisse Neuheitseffekt, der noch in den ersten Erhebungen wahrzunehmen war und mit dem einiges entschuldigt werden konnte, ist später dem Gefühl der Ermüdung und Demotivation gewichen. Die Vorteile, die Studierende der digitalen Lehre abgewinnen können, beziehen sich größtenteils auf ein Mehr an Flexibilität durch das Wegfallen von Wegzeiten oder das Lernen in der eigenen Geschwindigkeit. Diese Vorteile treten in den Gesprächen aber hinter den Nachteilen zurück. Hierbei geht es um Fragen der Motivation, Einsamkeit oder der Stringenz im Studienverlauf. Es wird deutlich, dass digitale Lehre in der Pandemie vor allem in ihrer Absolutheit an der Präsenzlehre gemessen wird. Es fehlt an einem austarierten und ausgewogenen Verhältnis beider Lehrformen. Die Studierenden sprechen der Präsenzlehre mehrheitlich eine große Bedeutung zu, die über die eigentliche Lehre hinausgeht, und betonen dabei vor allem das Beisammensein auf dem Campus, welches schwer zu ersetzen ist. Digitale Hochschullehre während der Pandemie hat somit eher die an den Dozent:innen orientierte Lehre verstärkt und das Lernen mit der eigenen Peergroup vermindert. Viele fühlen sich „lost in space“, beklagen den Anschluss an eine Gruppe – das Matrikel/den Jahrgang, den Studiengang, die Seminargruppe –, mit der sie sich identifizieren, der sie sich zugehörig fühlen und von der sie oft nicht wissen, wer ihre Mitglieder sind. Die weitgehende Unerfahrenheit im Umgang mit digitaler Lehre auf beiden Seiten führt dazu, dass die auf Resonanz und Wechselseitigkeit angewiesenen Lehrszenarien unter den Studierenden mehrheitlich eine Abwertung gerade im Vergleich zur analogen Lehre erfahren. Neue Resonanzstrategien müssen als Teil eines digitalen Lernprozesses ausgebildet werden. Lehrende und Studierende müssen lernen, dass sich soziales Miteinander in digitalen Räumen verändert und dafür neue Formen der Interaktion erforderlich sind. Gerade die Auswirkungen auf die Motivation der Studierenden sollten ein alarmierendes Signal sein.

Inwiefern sich diese Erfahrung auf eine ganze Generation Studierender auswirkt, kann nur durch eine Langzeitbeobachtung eingefangen werden. Mit unserer Längsschnittperspektive konnten wir dennoch zeigen, dass sich das Studieren bereits in einem Zeitraum von anderthalb Jahren erheblich verändert hat und es nun gilt, diese Veränderungen hinsichtlich Studienverlauf und -erfolg sowie mit Blick auf das psychische Wohlbefinden der Studierenden zu untersuchen. Aufgrund unseres kleinen Samples war es uns nicht möglich, intersektionale Ungleichheitsfaktoren wie Gender, Race oder Class stärker zu berücksichtigen. Schon jetzt weisen Studienergebnisse aber darauf hin, dass die Pandemie auch im Hinblick auf den Zugang zum Studium bzw. den Studienverlauf bestehende Ungleichheiten verstärkt. Künftige Studien sollten also verstärkt intersektionale Perspektiven mit einbeziehen, um einer sozialen Abwärtsspirale der Studierenden und damit einer erhöhten Segregation entgegenzuwirken.

Literatur

- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, D., & Umek, D. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.
- Arndt, Ch., Ladwig, T., & Knutzen, S. (2020). *Zwischen Neugier und Verunsicherung. Interne Hochschulbefragung von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020*. Technische Universität Hamburg. https://tore.tuhh.de/bitstream/11420/7892/1/bridging_bericht_hochschulbefragung_201120.pdf
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. M., & Zimmer, G. M. (2018). *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. utb.
- Autor:innengruppe AEDiL (2021). *Corona-Semester reflektiert. Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie*. wbv Publikation.
- Berghoff, S., Horstmann, N., Hüsch, M., & Müller, K. (2021). *Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Sicht von Studierenden und Lehrenden*. CHE Impulse 3. CHE.
- Besa, K.-S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W., & Thomas, S. (2021). *Stu.di.Co II. Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Bohnsack, R. (2000). Gruppendiskussion. In I. v. Kardorff, & U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 369–384). Rowohlt.
- Breitenbach, A. (2021). *Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen*. https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21274/pdf/Breitenbach_2021_Digitale_Lehre_in_Zeiten.pdf
- Dittler, U., & Kreidl, Ch. (2021). *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Springer VS. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-32609-8.pdf>
- Elmer, T. & Mephram, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLoS ONE*, 15(7), 1–22.
- Getto, B., & Zellweger, F. (2021). Entwicklung von Studium und Lehre in der Pandemie. Strategische Diskurse im Kontext der Digitalisierung. In H.-W Wollersheim (Hrsg.), *Bildung in der digitalen Transformation* (S. 173–178). Waxmann.
- Gilch, H., Beise, A., Kremppow, R., Müller, M., Stratmann, F., & Wannemacher, K. (2019). *Digitalisierung der Hochschulen. Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation. Studien zum deutschen Innovationssystem*. Herausgegeben von der Expertenkommission Forschung und Innovation. Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI).
- Gloerfeld, C. (2020). *Auswirkungen von Digitalisierung auf Lehr- und Lernprozesse. Didaktische Veränderungen am Beispiel der Fernuniversität Hagen*. Reihe: Medienbildung und Gesellschaft Bd 43. Springer VS.
- Goertz, L., & Hense, L. (2021). *Studie zu Veränderungsprozessen in Unterstützungsstrukturen für Lehre an deutschen Hochschulen in der Corona-Krise*. Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_56_Support-Strukturen_Lehre_Corona_mmb.pdf
- Haag, H., & Kubiak, D. (2022). Hochschulen in der Pandemie. Die Digitalisierung der Lehre in Zeiten der Corona-Krise. In C. Onnen, R. Stein-Redent, B. Blattel-Mink, T. Noack, M. Opielka, & K. Spate (Hrsg.), *Organisationen in Zeiten der Digitalisierung. Sozialwissenschaften und Berufspraxis* (S. 301–320). Springer VS.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer VS.
- Islam, A., Barna, S. D., Raihan, H., Khan, N. A., & Hossain, T. (2020). Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. *PLoS ONE*, 15(8), 1–12.
- Kamarinaos, I., Adamopoulou, A., Lambropoulos, H., & Stamelos, G. (2020). Towards and understanding of university students' response in times of pandemic crisis (COVID-19). *European Journal of Education Studies*, 7(7), 20–40.
- Keil, M., & Sawert, T. (2021). Die ad hoc Digitalisierung der Lehre in der Corona-Pandemie. Vorteile, Nachteile und offene Fragen. *Soziologie*, 50(4), 473–491.
- Kreulich, K., Zitzmann, C., & Zinger, B. (2021). *Corona-Bilanz. Studieren. Lehren. Prüfen. Verändern*. FIDL – Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre. <https://opus4.kobv.de/opus4-ohm/frontdoor/index/index/docId/793>

- Kreulich, K., Lichtlein, M., Zitzmann, Ch., Bröker, T., Schwab, R., & Zinger, B. (2020). *Hochschullehre in der Post-Corona-Zeit. Studie der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften Sommersemester 2020*. Forschungs- und Innovationslabor digitale Lehre. https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/baukasten/img_2/fidl/dokumente_121/FIDLStudiePostCoronaGesamt.pdf
- Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F., & Buchholz, S. (2020). *Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester*. *DZHW Brief* 5/2020. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie*. Luchterhand.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. utb.
- Müller, S. (2021). Workload in Zeiten digitaler Lehre. Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden. *Medien Pädagogik*, 40 (CoViD-19), 177–205.
- Neiske, I., Osthusenrich, J., Schaper, N., Trier, U., & Vöing, N. (2021). *Hochschule auf Abstand. Ein multiperspektivischer Zugang zur digitalen Lehre*. <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5690-9/hochschule-auf-abstand/?number=978-3-8394-5690-3>
- Niemietz, J. (2020). *Studieren während der Covid 19-Pandemie. Bericht und erste Ergebnisse*. https://jusohochschulgruppen.de/content/uploads/2020/07/Studieren-w%C3%A4hrend-der-Covid19-Pandemie_Analyse.pdf
- Rosa, H. (2008). Immer mehr verpasste Optionen: Zeitstrukturen in der Beschleunigungsgesellschaft. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 15(1), 28–31.
- Rosa, H. (2009). Kritik der Zeitverhältnisse. Beschleunigung und Entfremdung als Schlüsselbegriffe der Sozialkritik. In R. Jaeggi, & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 23–54). Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12(4), 7541.
- Schmölz, A., Geppert, C., & Barberi, A. (2020). Digitale Kluft: Teilhabebarrrieren für Studierende durch universitäres „home-learning“. *Medienimpulse*, 58(2), 1–26.
- Thiersch, S. (2020). *Qualitativer Längsschnitt*. Budrich.
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K., & Schröer, W. (2020). *Stu.di.CO. Studieren digital in Zeiten von Corona*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Wienberg, J., Beißner, J., & Redmer, A. (2022). Resonanzerleben aus TrainerInnensicht in digitalisierten Lehrsituationen zu Zeiten von COVID-19. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 44–45.
- Witzel, A. (2020). Qualitative Längsschnittstudien. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–19). Springer VS.

Autorin und Autor

Dr. Hanna Haag, gFFZ – Gender- und Frauenforschungszentrum der hessischen Hochschulen, Frankfurt am Main, Deutschland; E-Mail: haag.h@gffz.de

Dr. Daniel Kubiak, Humboldt-Universität zu Berlin, Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Berlin, Deutschland; E-Mail: daniel.kubiak@hu-berlin.de



Zitiervorschlag: Haag, H. & Kubiak, D. (2022). Lost in space? Längsschnittdaten zum studentischen Erleben digitaler Lehre während der Corona-Pandemie. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2224W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 8 – 2022 (25)

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/HSL2225W

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



Das Rollenverständnis von Lehrenden und Studierenden im digitalen Fernstudium

DOREEN SCHWINGER, DANIEL MARKGRAF & MARIANNE BLUMENTRITT

Zusammenfassung

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

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

Understanding the roles of teachers and students in digital distance learning

Summary

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

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

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

1 Einführung

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

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

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

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

2 Digitales Studieren im Fernstudium

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

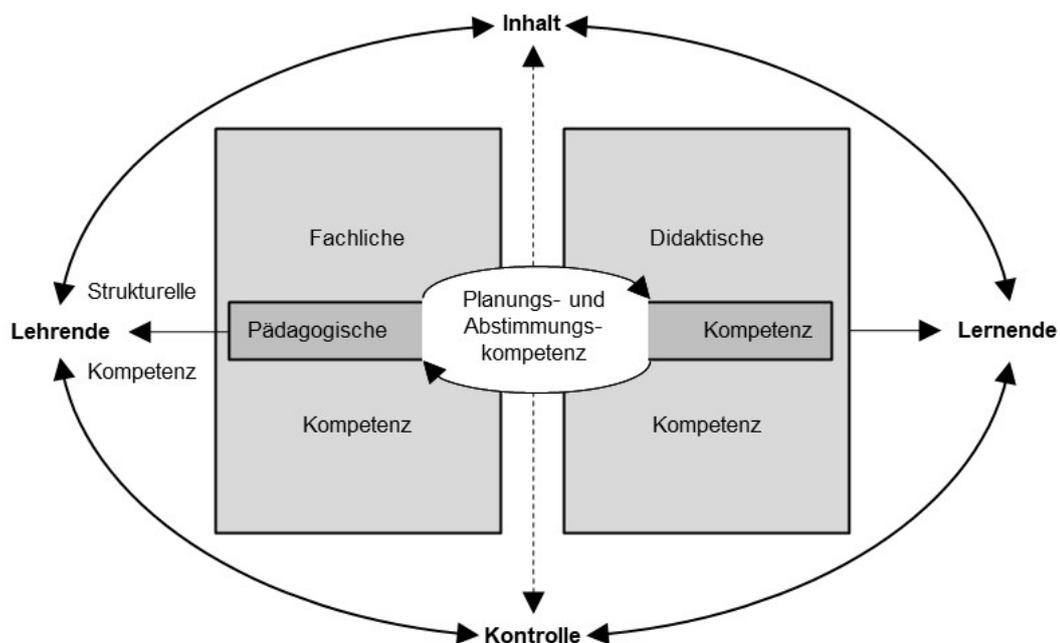


Abbildung 1: Didaktisches Viereck im digitalen Studium

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

Im Einzelnen gestaltet sich der Lehr- und Lernprozess im Verlauf eines digitalen Fernstudiums anhand des didaktischen Vierecks wie folgt (vgl. auch Abb. 2):

Die Lehrenden stellen die Lerninhalte eines Moduls für die Studierenden zusammen und bieten, ausgehend von vorgegebenen Vorkenntnissen, verschiedene Einstiegspunkte für unterschiedliche Lerntypen an. Die Lehrenden kuratieren dabei anhand der Lehrmaterialien unterschiedliche asynchrone Lernelemente zu einer inhaltlichen Einheit (C). Die Studierenden können diese Lernelemente eigenständig asynchron bearbeiten. Durch integrierte Lernfortschrittskontrollen erhalten sie direktes Feedback zu ihrem Lernfortschritt (E). Kontrollfragen und Aufgabenstellungen sind dabei so zu gestalten, dass die Lernenden eigene Problemstellungen in den Lernprozess integrieren können. Bei Fragen oder Abstimmungsbedarf bietet die Lernumgebung verschiedene Möglichkeiten zur anlassbezogenen Kommunikation mit Lehrenden und Mitstudierenden. Die Kommunikation kann asynchron oder synchron sowie auf Individual- als auch auf Gruppenebene (I und GI) erfolgen. Der Einsatz von Learning-Analytics- und Deep-Learning-Instrumenten ermöglicht hierbei künftig automatisierte und individualisierte Empfehlungen im Lernprozess. Zukünftig wird also auch eine Interaktion zwischen dem Content sowie den unterschiedlichen Übungs- und Evaluationselementen erfolgen, ohne dass darin zwangsläufig Lehrende direkt eingebunden sind.

**Effektive Zusammenstellung asynchroner Lernelemente,
anlassbezogene individuelle Kommunikation**

**Effiziente asynchrone Einzelarbeit,
anlassbezogene individuelle Kommunikation**

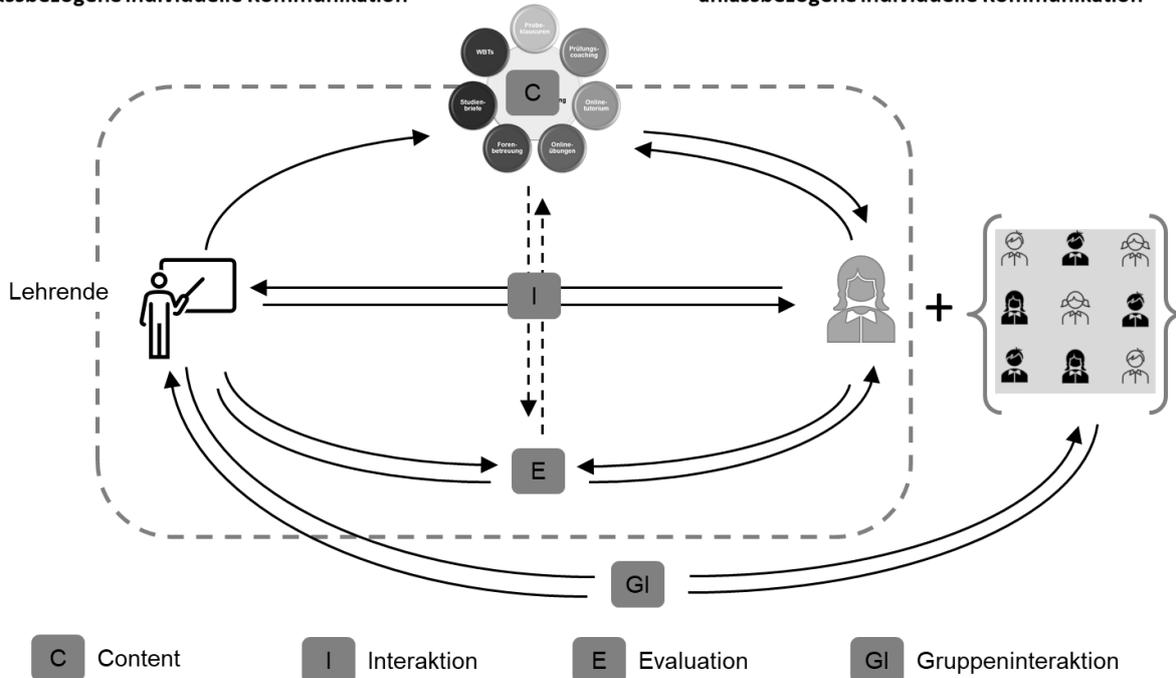


Abbildung 2: Beispielhafter Interaktionsverlauf des didaktischen Vierecks im digitalen Studium

3 Theoretische Betrachtung der Rollen im Studienprozess

Im synchronen Präsenzunterricht übernehmen Hochschullehrende vorwiegend die Rollen im Bereich der Wissensvermittlung und Forschung, aber auch der Motivation und des Vorbilds für Lernende (Reusser, 2000, S. 86; Weil, 2020, S. 86 f.). Dieses klassische Rollenbild Präsenzlehrender ist jedoch schon seit einiger Zeit in der Diskussion (Blumentritt et al., 2020; Reusser, 2000, S. 86; Weil, 2020, S. 89). In digitalen Studienmodellen, die vor allem zeitlich, örtlich und individuell unabhängige Lernprozesse fördern und weit weniger auf eine direkte personenbezogene Interaktion fokussieren, finden Lernprozesse vor allem durch Lernelemente statt, die für das Selbststudium mit individuellen Interaktions- und Kooperationsanlässen entwickelt wurden. Entsprechend muss bereits

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

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

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

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

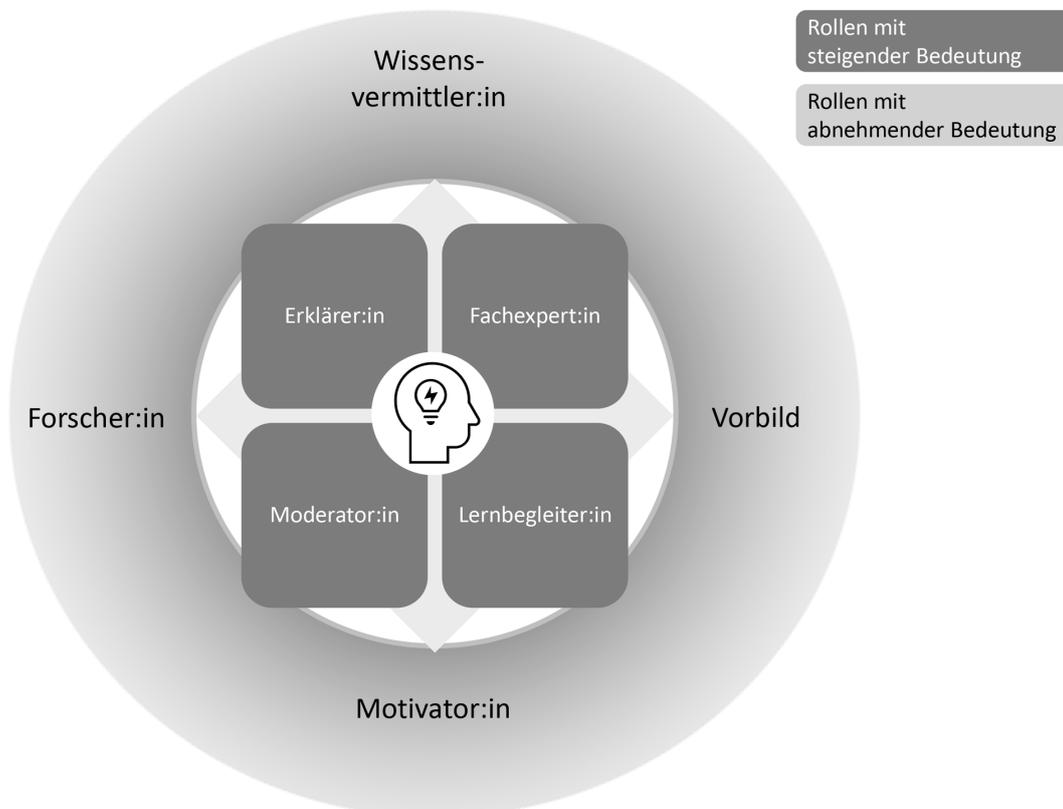


Abbildung 3: Annahmen zum Rollenverständnis der Lehrenden im digitalen Fernstudium (Quelle: Ergebnisse eines Workshops zum Rollenverständnis von Lehrenden im Fernstudium am 21.05.2019, Stuttgart)

4 Forschungsfragen und Methodik der empirischen Untersuchung

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

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

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

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

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

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

Mithilfe des Fragebogens wurden insbesondere Informationen zu folgenden Themenbereichen erhoben:

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

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

5 Auswirkungen der Pandemie auf Studieren und Lehren

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

5.1 Die Sicht der Studierenden

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Die Sicht der Lehrenden

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

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

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

6 Vergleich: Rollenvorstellungen und Erwartungen von Lehrenden und Studierenden

6.1 Rollenverständnis der Lehrenden (Selbstbild)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2 Sicht der Studierenden auf die Rolle der Lehrenden

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

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

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

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

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

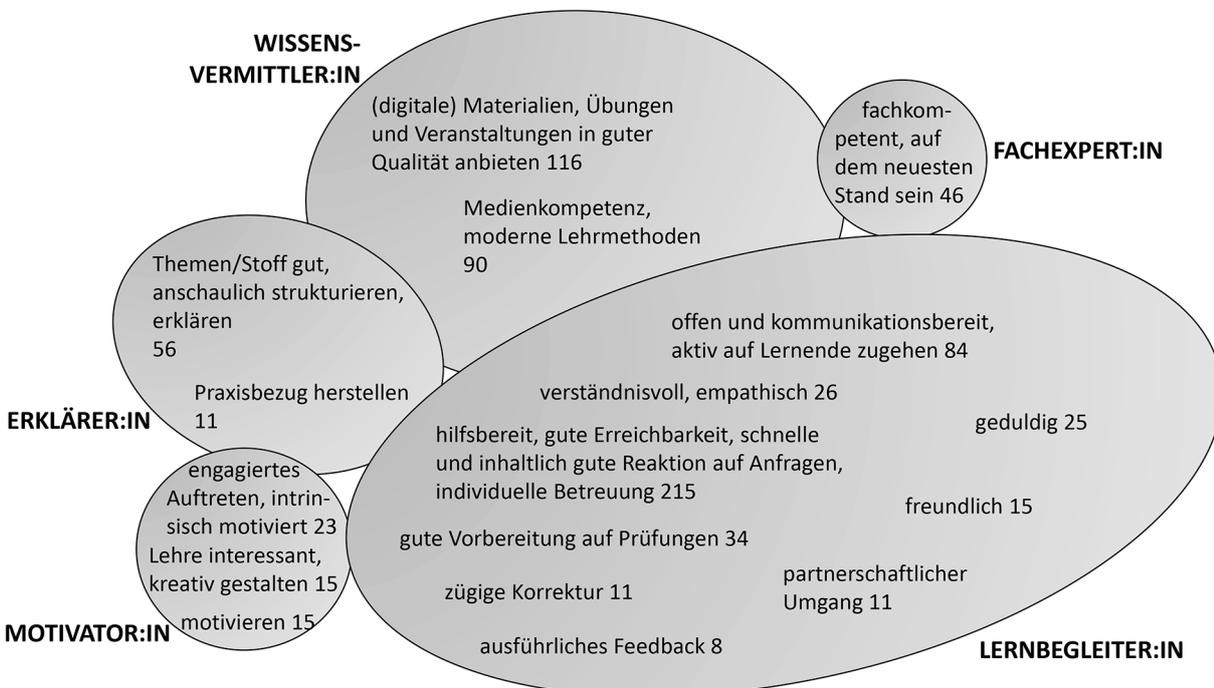


Abbildung 4: Erwartungen der Studierenden an Lehrende im Fernstudium (Mehrfachnennungen möglich)

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

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

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

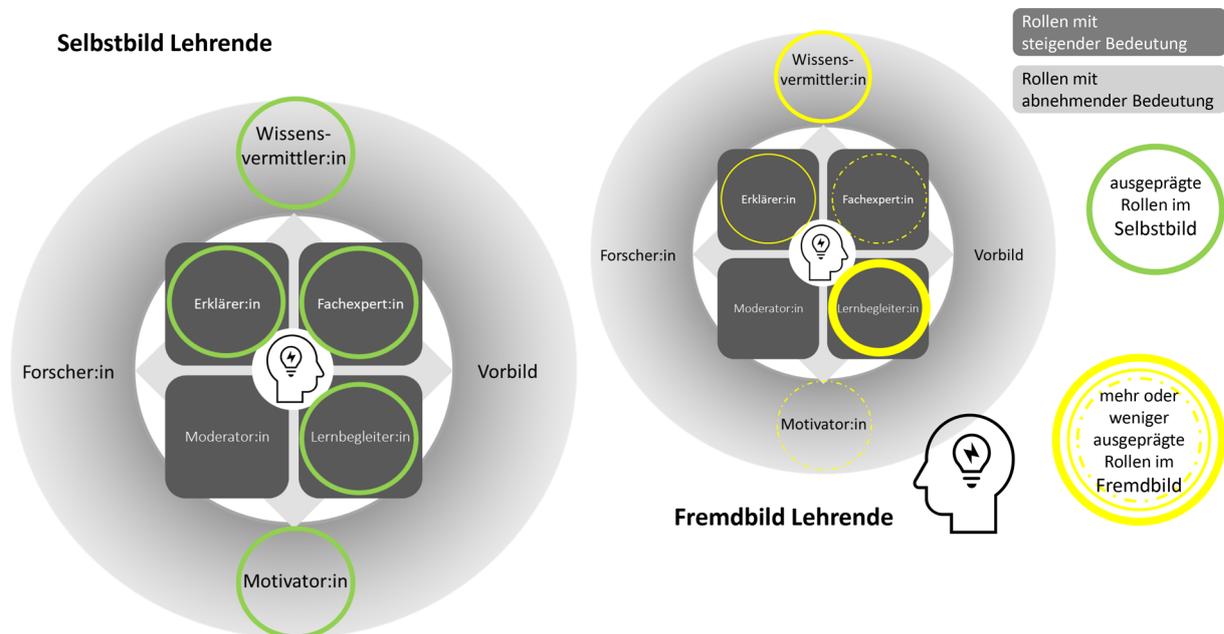


Abbildung 5: Rollen der Lehrenden: Selbstbild und Fremdbild

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

6.3 Selbst- und Fremdbild der Studierenden im Vergleich

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

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

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

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

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

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

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

7 Handlungsbedarf und Perspektiven

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

- Fürst, R. A. (2020). Zukunftsagenda und 10 Thesen zur Digitalen Bildung in Deutschland. In R. A. Fürst (Hrsg.), *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland*, (S. 301–347). Springer.
- Horstmann, N. (2022). *CHECK – Informatik, Mathematik, Physik: Studienbedingungen an deutschen Hochschulen im zweiten Jahr der Corona-Pandemie*. CHE.
- Husemann, B., & Müller, R. (2018). Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie: Implikationen für die Gestaltung von Studienstrukturen. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn, & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen* (S. 255–275). Springer.
- IU. (2021). *Trendstudie Fernstudium*. <https://www.iu.de/news/trendstudie-fernstudium-bildung-2021/>
- Kirschten, U. (2021). *Work-Life-Balance. Konzepte und Umsetzung im Studium und Berufsalltag* (2. überarb. Aufl.). UVK.
- Köhler, T., Schoop, E., & Kahnwald, N. (2020). *Communities in New Media. From hybrid realities to hybrid communities*. Proceedings of 23rd Conference GeNeMe; TUDPress, Dresden. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-728085>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Beltz.
- Nikodemus, P. (2017). *Lernprozessorientiertes Wissensmanagement und kooperatives Lernen*. Springer.
- Ortmann-Welp, E. (2021). Digitale Kompetenzen für Lehrende und Lernende. *Pflegezeitschrift*, 74, 40–44. <https://doi.org/10.1007/s41906-021-0999-5>
- Pauli, C., & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(3), 421–442.
- Reusser, K. (2000). *Weiterentwicklung der fachpädagogischen Rolle von Lehrpersonen*. <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffc3176b3c/Lehrerrolle.pdf>
- Rohs, M., & Bolten, R. (2020). Einstellungen von Erwachsenenbildner*innen zur digitalen Transformation der Weiterbildung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden, & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. (S. 77–88). Barbara Budrich.
- Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, J. (2018). *Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Bertelsmannstiftung.
- Senkbeil, M., Ihme, J. M., & Schöber, C. (2020). Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt: Über welche digitalen Kompetenzen verfügen angehende Lehrkräfte? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67, 1–19.
- Sgier, I., Haberzeth, E., & Schüepp, Ph. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern* (Weiterbildungsstudie 2017/2018). SVEAB & PHZH.
- Simonson, M. (2009). Distance learning. In *The 2009 book of the year* (S. 231). Encyclopaedia Britannica.
- Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2011). Distance education research: a review of the literature. *J Comput High Educ*, 23, 124. <https://doi-org.gw.akad-d.de/10.1007/s12528-011-9045-8>
- Tremp, P. (2020). Was heißt „akademisch tätig sein“? Überlegungen zur Lehrtätigkeit an Hochschulen. In S. Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre. Doing Higher Education* (S. 7–18). Springer.
- Weil M. (2020). Rollengestaltung in der Hochschullehre. In S. Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre. Doing Higher Education* (S. 83–108). Springer.
- Wernke, S., & Zierer, K. (Hrsg.). (2017). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Julius Klinkhardt.
- Winde, M., Werner, S. D., Gumbmann, B., & Hieronimus, S. (2021). *Hochschulen, Corona und jetzt? Future Skills Diskussionspapier 4*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. <https://www.future-skills.net/analysen/hochschulen-corona-und-jetzt>
- Wipper, A., & Schulz, A. (2021). *Digitale Lehre an der Hochschule. Kompetent lehren*. Band 11. utb.
- Zawacki-Richter, O. (2013). Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In M. Ebner, & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Aufl., S. 65–74). Epubli.
- Zawacki-Richter O., & Stöter J. (2020). Angebotsformen des Fernstudiums mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte, & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 299–314). Springer.

Autorinnen und Autor

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

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

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



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

die hochschullehre – Jahrgang 8 – 2022 (26)

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/HSL2226W

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



Vom Vortrag zur Lernbegleitung

MANUELA PÖTSCHKE

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt das Veränderungspotenzial für die Lehre in großen Veranstaltungen durch den Einsatz digitaler Medien. Aus empirischen Ergebnissen in Veranstaltungen zu Methoden der Datenanalyse werden Schlussfolgerungen für die Konzeption von akademischer Lehre unter Bedingungen einer fortschreitenden Digitalisierung des Lernprozesses abgeleitet.

Schlüsselwörter: Flipped Classroom; Digitalisierung der Lehre; große Veranstaltungen

From lecture to learning support

Abstract

The article describes the potential for change in teaching in large lectures by digital media. Conclusions for the conception of academic teaching under conditions of a progressive digitalisation of the learning process are derived from empirical results in courses on methods of data analysis.

Keywords: Flipped Classroom; Digitalisation of teaching; large lectures

1 Einführung¹

Die Lockdownsituationen seit 2020 haben zu einer unmittelbaren, umfassenden Veränderung der Kommunikationsmedien in der akademischen Lehre geführt. Von heute auf morgen wurden Angebote, die ursprünglich auf persönlicher Kommunikation basierten, in ein für viele Beteiligte fremdes Terrain überführt und über das Internet bereitgestellt. Verbunden mit einer allgemeinen Verunsicherung über die gesellschaftliche und individuelle Situation stellte der abrupte Wechsel alle Lehrenden und Studierenden im Frühjahr 2020 vor eine große Herausforderung.

Mehr als zwei Jahre nach dieser Umstellung ist die Sehnsucht nach Veranstaltungen in Präsenz groß. Vielfach werden Stimmen laut, dass alsbald zur „Normalität“ gefunden werden soll. Normalität meint dabei oft eine Rückkehr zur Lehr- und Lernpraxis vor der Pandemie. Dabei bleiben die Erfahrungen der letzten Jahre häufig einseitig als Verluste oder Erschwernisse durch eine andere, technisch vermittelte und deshalb auch beschränkte Kommunikation bewertet.²

¹ Ein herzlicher Dank geht an zwei anonyme Gutachtende für wertschätzende und inspirierende Gutachten einer Vorfassung des Beitrages.

² Es lassen sich aber auch elaborierte wissenschaftliche Reflexionen finden, die die Krise als Chance verstehen, um die akademische Lehre insgesamt weiterzuentwickeln (z. B. Ackermann et al., 2021). In der Lehrpraxis ist die Neuorientierung jedoch noch nicht umfänglich angekommen (auch die Einschätzung von Handke, 2020, S. 26–44).

In diesem Beitrag soll der Fokus dagegen auf den Nutzungsmöglichkeiten digital vermittelter Lehre in einem anderen didaktischen Lehrkonzept liegen. Denn alle Belastungen durch digitale Lehre und alle Einschränkungen der Kommunikation dürfen nicht vergessen lassen, dass einige Praxen in großen Veranstaltungen bereits vor der Pandemie kritisch zu hinterfragen waren, Veränderungsprozesse in Gang gesetzt wurden (Persike, 2019) und es DIE Lehre in großen Veranstaltungen nicht gab oder gibt. Vielmehr waren neben klassischen Formaten vielfältige Anstrengungen zur Veränderung der Lehre zu konstatieren. Auf der einen Seite stehen Beispiele für eine vollständige Umstellung von großen Veranstaltungen auf „ein Inverted-Classroom-Modell“ (Persike, 2019, S. 68). Auf der anderen Seite kann bei allen Anstrengungen aus meiner Sicht nicht davon gesprochen werden, dass die akademische Lehre insgesamt auf dem Weg zu neuen Lehrkonzepten unter Ausnutzung digitaler Chancen wäre. Die Prognose Peter Druckers von 1997 „Thirty years from now the big university campuses will be relicts. Universities won't survive.“ erfüllte sich bisher genauso wenig wie empirisch fundierte Erwartungen nach Ersetzung der traditionellen Lehre (Kumar et al., 2001). Zwar wird seit Längerem erheblicher Innovationsdruck auf die akademische Lehre konstatiert (Handke, 2014), aber die Beharrungskräfte sind ebenfalls nicht von der Hand zu weisen: „Das Festhalten an bisherigen Strukturen und Vorgehensweisen sowie eine latente Resistenz gegenüber Innovation in der Lehre dominieren die Einstellung der meisten Hochschullehrer“ (Handke, 2020, S. 29). Das gilt selbst vor dem Hintergrund der Erfahrung der letzten digitalen Semester. Denn die Anforderungen an Blended-Learning-Konzepte, die neben der Bereitstellung digitaler Lerninhalte auch die geplante Förderung studentischen Engagements einbeziehen, werden noch nicht ausreichend erfüllt.

Im zweiten Abschnitt soll es um die Veränderungsprozesse der etablierten Lehre in der vorpandemischen Zeit und daraus folgend um die Einordnung der besonderen didaktischen Situation während der Pandemielehre und danach gehen. Daran anschließend werden im dritten Abschnitt die konkrete Lehrveranstaltung und die Datenbasis für die folgenden empirischen Untersuchungen (Abschnitt 4) präsentiert. Die Analysen beziehen die latenten Konstrukte Lernergebnisse und Lerngewohnheiten der Studierenden vergleichend ein. Ergänzt werden sie um die ersten Erfahrungen mit einem anderen Zugang zur Erarbeitung von Inhalten und eine Reflexion der Lehrendenposition. Auf dieser Basis werden Schlussfolgerungen für eine nachpandemische akademische Lehre gezogen.

2 Zur Integration digitaler Lehr- und Lernformen in großen Veranstaltungen

2.1 Klassische Vorlesungen

Ausgangspunkt der Überlegungen sind die Vorstellungen über klassische Vorlesungen zum Ende des letzten Jahrhunderts.³ Die meisten Menschen haben dazu Bilder von großen Hörsälen, vielen Zuhörenden und einer referierenden Person vor Augen. Je nach Anlass der Vorlesung sind damit Gefühle wie Spannung, Langeweile, Kampf gegen die zufallenden Augen oder auch Frustration über die fehlende Möglichkeit der Gegenrede verbunden.

Dabei entspricht das vorgestellte Setting der früheren Praxis in vielen Bereichen. Die Begründung für die Beibehaltung dieser Form der Präsentation fachspezifischer Inhalte lag zum einen in veralteten Vorstellungen über das Lernen und zum anderen in praktischen Überlegungen. Wenn Lernen vordergründig als Prozess der Aufnahme von Gehörtem verstanden wird, richten sich didak-

3 Vgl. für eine sehr anschauliche Beschreibung klassischer Lehre Handke (2020, S. 45–50). Allerdings beschreibt Handke bereits die Begleitung eines Kurses durch Hausaufgaben. In diesem Beitrag werden Anwendungsaufgaben im Bereich des Selbststudiums verortet, weil in großen Veranstaltungen eine kleinschrittige, vollständige, individuelle, zeitnahe Rückmeldung aufgrund der Fallzahlen an Studierenden nicht realistisch ist. Die Bereitstellung von Anwendungsaufgaben wird deshalb hier als Angebot für Studierende verstanden, das sie selbstverantwortlich nutzen können und dessen Ergebnissicherung vielfältig ausfallen kann. Beispielsweise können Lösungen in Tutorien besprochen werden oder Studierende sich gegenseitig überprüfen. Das individuelle Feedback der Lehrperson erfolgt punktuell.

tische Überlegungen auf den Vortrag und die Lehrenden. Gestaltungsempfehlungen beziehen sich dann häufig auf rhetorische Aspekte und Fragen der Performance. Mit dieser Form der Präsenzveranstaltung übernehmen die Institution und die Lehrenden die Verantwortung für die Strukturierung der Inputphase: Die Dauer einer Veranstaltung ist vorgegeben, die Rollenverteilung weist den Lehrenden im Kern die Sprecherrolle und den Studierenden meist eine Zuhörendenrolle zu. Die Räumlichkeiten sind lehrendenzentriert ausgerichtet, Hörsäle unterstützen durch ihre Architektur die klare Zuordnung der Rollen, Gleiches gilt für Ausstattung mit Mikrofonen usw. Studierende entlastet dieses Setting von der Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt teilweise, denn schon der „Veranstaltungsbesuch“ scheint das Studieren zu sichern. Eine individuelle Aneignung von Inhalten und eine heterogene Lernförderung sind dadurch freilich nicht zu bewerkstelligen.

Praktische Überlegungen beziehen sich häufig auf die Studierendenzahlen. Wenn hunderte Erstsemester ein Studium beginnen, scheint die vorgetragene Facheinführung für alle gemeinsam durch eine Lehrperson effizient zu sein.⁴ Als Innovation wurden dann bereits digitale Präsentationen von PowerPoint-Folien über Computer und Beamer angesehen. Diese neue Art der Präsentation hat sicher das Lernen und Verstehen in Veranstaltungen verändert und insbesondere Strukturen klarer werden lassen. Am generellen Lehrverständnis „Lernen durch Zuhören“ änderte es aber selbst dann nichts, wenn analoges Begleitmaterial zur Unterstützung eines umfassenden Fachverständnisses bei den Studierenden eingesetzt wurde.⁵ Lehrdefizite wurden wenig thematisiert und der teilweise ausbleibende Lernerfolg eher den Studierenden angelastet.

2.2 Digitale Lernelemente als Veranstaltungsbegleitung

Mit der weiteren Verbreitung digitaler Arbeitsmittel gewann die Frage nach unterstützender Begleitung durch digitale Lernelemente in großen Veranstaltungen an Bedeutung. Diskutiert wurden vor allem die Rolle von Lernplattformen (Schulmeister, 2005), Visualisierungen spezifischer Inhalte (Preuß & Kauffeld, 2019) und Web Based Trainings (WBTs): „Web-based training presents live content, as fresh as the moment and modified at will, in a structure allowing self-directed, self-paced instruction in any topic“ (Kilby, 2001). Sie erlauben in ihrer Asynchronität die eigenständige Erarbeitung von thematischen Einheiten und sind häufig in einen Erläuterungs- und einen Übungsteil gegliedert. Auch wenn sie im Kern digitalisierten Lehrbüchern mit integrierten Übungsaufgaben ähneln, bleiben als Vorteile die Interaktivität, die Möglichkeit permanenter Aktualisierung und die deutlichere Hyperstruktur bestehen.⁶ Als Vorteil wurde ursprünglich vor allem die Unabhängigkeit des Lernprozesses vom Lernort und von gemeinsamer Lernzeit genannt. Mittlerweile stehen auch das besondere Potenzial, heterogenen Lernvoraussetzungen und Lernprozessen angemessen zu begegnen, und die mögliche Individualisierung der Lehr-Lern-Situation im Mittelpunkt der Auseinandersetzung (Persike, 2019). Solange die Veranstaltung selbst aber ihre lehrendenzentrierte Form nicht ändert, sind digitale Lernangebote häufig defizitorientiert und für die Nacharbeitung nicht verstandener Konzepte im Selbststudium gedacht. Eine erneute Anbindung an die Veranstaltung ist in der Regel nicht institutionalisiert.⁷

Ab dem Jahr 2000 wurden interaktive Elemente in Präsenzveranstaltungen stärker eingefordert und dafür auch zunehmend auf digitale Angebote wie Audience-Response-Systeme gesetzt (Wipper

4 Diese Annahme wurde vielfach kritisiert. Beispielsweise weisen Schimank und Stölting (2001, S. 11) darauf hin, dass die wachsende Zahl an Studierenden dazu führe, dass „Studierende orientierungslos durchs Studium“ trieben, das akademische Niveau sinke und die Verschulung zunehme.

5 Von Handke werden beispielsweise Handouts und Worksheets als Hausaufgaben beschrieben (2020, S. 51–53).

6 Bücher werden üblicherweise linear und chronologisch zur Kenntnis genommen. Die parallel angebotene Hyperstruktur von WBTs erlaubt das einfache und direkte Hin- und Herwechseln zwischen den Sites und erweitert den Nutzen der Angebote als Nachschlagewerk für fortgeschrittene Nutzer:innen.

7 Handke schreibt in seinen Ausführungen über solche digitale Begleitung: „Ein solches ‚Anreicherungsmodell‘ verändert die klassische Lehre nur geringfügig. [...] zentrale Mängel der Lehre [bleiben] nach wie vor unverändert: Fehlende Individualisierung im Lernprozess (Phase 1), nicht zufriedenstellende Betreuung in beiden Phasen und eine sukzessive Entwertung der Präsenzphase (Phase 2) durch Digitalisierung der Begleitmaterialien“ (2020, S. 66). Diese Einschätzung wird hier nicht vollständig geteilt. Dass die Vorteile aus dieser Asynchronität noch stärker zu Geltung kommen können, wenn der gesamte Lernprozess digitalisiert wird, bleibt aber unbenommen. „Wir benötigen also nicht digital angereicherte Kurse, sondern Kurse, in denen die digitalen Elemente und Szenarien vollständig in das Lehr- und Lerngeschehen integriert und zu unverzichtbaren Bestandteilen werden.“ (Handke, 2020, S. 66)

& Schulz, 2021). Die Bedeutung der digitalen Elemente im Sinne einer Lernunterstützung nahm also weiter zu, der Schwerpunkt der fachlichen Inputs blieb aber lehrendenzentriert. Das änderte sich mit der Pandemie durch die notwendige Verlagerung der Lernaktivitäten in die Eigenverantwortung der Studierenden und das Selbststudium.

2.3 Studieren in der Pandemie

Die dritte Phase begann mit der Pandemie und dem Lockdown 2020 in Deutschland. Plötzlich war die gewohnte Präsenzlehre aufgrund der Beschränkungen nicht mehr möglich. Lehrende waren von heute auf morgen vor die Aufgabe gestellt, Lehrveranstaltungen digital anzubieten. Studierende waren gezwungen, ihr Arbeiten auf zu Hause zu beschränken und für einen Zugang zu den digitalen Lehrangeboten zu sorgen. In der Praxis sah das oft so aus, dass Vorlesungen wie gehabt gehalten, aber in Videokonferenzsystemen übertragen wurden. Oder die Vorlesungen wurden als Foliensatz mit Audio in Filme umgewandelt und als Videos bereitgestellt. Das bedeutet, dass sich an der Didaktik der Veranstaltungen zumeist nichts änderte, lediglich die Kommunikationswege erwiesen sich digital vermittelt als schwieriger.

Der plötzliche Zwang für alle, sich mit digitalen Tools auseinanderzusetzen zu müssen, führte zu Beginn des ersten Lockdowns zu einem Übergewicht technischer Fragen und Auseinandersetzungen bzgl. des Einsatzes spezifischer Tools. Kommunikationsregeln wie das Melden über den Chat, Verhaltensweisen wie „Kamera an/ Kamera aus“ oder das Handling des Mikrofons waren zentralen Bestandteile der Aneignung technischer Kompetenzen und von Kommunikationserfahrungen, die neue Praxen der Lehre und des Lernens erforderten und hervorbrachten.⁸ Erst nach einiger Zeit rückten didaktische Fragen der Lehre wieder in den Vordergrund.

Von Anfang an wurde die Situation mit Forschung begleitet. Dabei waren alle spezifischen Zeiten (Semesterstart, Semesterverlauf und Semesterabschluss) oder verschiedene inhaltliche Schwerpunkte wie Strukturen von Veranstaltungen (Kosslyn, 2021), Arbeitsbelastung und Motivation in digitalen Lernumgebungen (Universität Potsdam, 2020; Wipper & Schulz, 2021), technische Ausstattung und Kompetenz (Lörz et al., 2020), Selbststudium, digitale Praxen (Steinhardt, 2021), soziale Kontakte (Marczuk et al., 2021) oder Prüfungen (Pötschke, 2021) im Fokus der Untersuchungen. In einigen Publikationen gingen die Gedanken bereits früh über die Coronazeit hinaus (Kreulich et al., 2020).

Im Zentrum soziologischer Perspektiven standen zu Beginn besonders häufig Fragen der Benachteiligung Studierender durch ungleiche technische Ausstattung oder Kompetenzen (z. B. Lörz et al., 2020; Breitenbach, 2021).⁹ Und auch die Lebens- und Arbeitssituation von Studierenden (z. B. Becker & Lörz, 2021) sowie Aspekte sozialer Ungleichheit, die durch die Digitalisierung verstärkt oder vermindert werden können (Breitenbach, 2021), wurden zu Gegenständen der fachlichen Analyse. So schreibt z. B. Isabel Steinhardt (2021, S. 223): „Bei der Rekonstruktion der Praktiken zeigen sich Unterschiede zwischen den Studierenden, die darauf hindeuten, dass soziale Ungleichheiten durch die vermehrte Nutzung digitaler Technologien gefestigt werden können.“ Daraus leitet sie die Forderung nach individueller Unterstützung der Studierenden ab, die in die Lehrplanung aufzunehmen sei (Steinhardt, 2021, S. 224).

Mit dem Wintersemester 2020/2021 ist eine gewisse Routinisierung zu beobachten gewesen, die wieder zu stärker lernorientierten Auseinandersetzungen führte. Das zeigte sich auch in der zunehmend verbreiteten Differenzierung zwischen der kritischen Reflexion der digitalen Kommunikation und des eher positiv honorierten Einsatzes digitaler Lehrangebote.

Mit Blick auf das Lernen und Studieren bestehen die gravierenden Veränderungen seit dem SoSe 2020 in einer Verlagerung hin zum Selbststudium, das sich für Lehrende als Blackbox präsen-

⁸ Vgl. für die Beschreibung spezifischer Praxen und der Schwierigkeiten damit Steinhardt (2021).

⁹ Auch in den hier untersuchten Veranstaltungen zur Datenanalyse war die technische Ausstattung im Wintersemester 2020/2021 für einen nicht unbeachtlichen Teil der Studierendenschaft unzureichend, im Sommersemester 2021 gab noch ein Drittel an, dass es wegen technischer Probleme nicht vollständig an den Angeboten der digitalen Lehre partizipieren konnte. Und im vierten „Coronasemester“ im Winter 2021/2022 hat sich an dem generellen Befund keine grundlegende Änderung ergeben.

tiert. Die Linearität im gemeinsamen Voranschreiten „durch ein Thema“ musste weitgehend aufgegeben werden. Studierende konnten unter den neuen Bedingungen die Angebote punktuell und wiederholt nutzen und so ihren individuellen Lernbedürfnissen Raum geben. Dadurch konnte der Eindruck eines Kontrollverlustes bei Lehrenden entstehen.¹⁰

Gleichzeitig stellte das digitale Angebot die Studierenden vor neue Herausforderungen. Denn die Organisation der Inputprozesse lastete nun vollständig auf ihren Schultern. Sie mussten selbstständig für eine lernunterstützende Umgebung sorgen, durften Ablenkung durch andere Menschen, Tiere oder Medien nicht zulassen und mussten nicht zuletzt die Lernsituation auch emotional allein bewältigen. Diesen Prozess konnten Lehrende z. B. durch Vorschläge für einen sinnvollen Wochenplan und das zeitgerechte Einstellen von Lernmaterial unterstützen. Realisieren mussten es aber die Studierenden.

2.4 Digitale Lehre als Werkzeug didaktischer Konzepte

Vor dem Hintergrund der vergangenen Semester bleibt heute zu konstatieren, dass die Studierenden diese Herausforderungen angenommen und gemeistert haben. Aus dieser Erfahrung sollten nun die Lehrenden den Mut schöpfen, die Konzepte für große Veranstaltungen insgesamt neu zu denken. Denn die Präsenzuniversität steht vor der Aufgabe, ihre Stärken und ihre Bedeutung neu zu begründen. Es muss argumentiert werden, worin genau der Mehrwert von räumlich und zeitlich gemeinsamen Lernzeiten in großen Veranstaltungen besteht. Es kann sich dabei nicht um den fachlichen Inhalt handeln, denn den konnten sich die Studierenden in der Pandemie sehr gut aneignen. Problematisch war die fehlende individuelle Kommunikation über die gelernten Inhalte. Veranstaltungen werden zukünftig also stärker Orte der Diskussion und Beispielanwendungen sein. Für große Veranstaltungen mit vielen Teilnehmenden wird die Aufgabe darin bestehen, in begrenzter Zeit jeder/jedem Teilnehmenden qualitativ hochwertige Kommunikationsangebote zu eröffnen. Dafür eignet sich das Konzept des Blended Learning besonders gut. Erste Erfahrungen wurden dazu bereits gemacht (Persike, 2019) und empirische Ergebnisse formuliert (Becker et al., 2021).

Dabei bedarf es noch zahlreicher Anstrengungen, um die akademische Lehre in die Welt der Digitalität (Schier, 2018) zu überführen. Aber erste übergreifende empirische Ergebnisse (z. B. Bosse et al., 2020; Becker et al., 2021; Traus et al., 2020) weisen einen möglichen Weg zur Ausnutzung der Potenziale digitaler Angebote für individuelle und fordernde Lernprozesse.¹¹ Für die Umsetzung in konkrete Veranstaltungen sollten Fachkulturen, regionale Gegebenheiten und veranstaltungsspezifische Aspekte evidenzbasiert einfließen. Die folgenden Analysen sollen dazu einen Beitrag leisten. Sie stellen Antworten auf zwei Forschungsfragen in den Mittelpunkt:

- a) Wie gelang das Lernen in Zeiten der Pandemie im Vergleich zu der Zeit davor?
- b) Vor welchen besonderen Herausforderungen standen Studierende seit dem SoSe 2020 und wie bewerten sie das digitale Lehrangebot in einer großen Veranstaltung?

Daraus sollen Schlüsse für die akademische Lehre in großen Veranstaltungen für die Zeit nach der Pandemie gezogen werden.

3 Datenbasis

3.1 Die Veranstaltungen und ihre didaktischen Konzepte

Die empirischen Untersuchungen und die weiteren Überlegungen zur Gestaltung von Lehre beziehen sich auf die grundlegenden Veranstaltungen zu Methoden der Datenanalyse I und II für Sozio-

¹⁰ Das gilt, obwohl die Kontrollwahrnehmung über den Lernprozess bei Lehrenden in einer Präsenzveranstaltung eine Illusion ist. Dort ist jedenfalls sichergestellt, dass Studierende anwesend sind, und es bleibt die Möglichkeit einer Interpretation verbaler und nonverbaler Kommunikation.

¹¹ Das gilt mit dem Hinweis auf die unterschiedliche methodische Qualität der angegebenen Studien. Dem Versprechen zu differenzierten Analysen in Traus et al. (2020) ist angesichts der Stichprobengenerierung mit deutlicher Skepsis zu begegnen.

log:innen und Politikwissenschaftler:innen an der Universität Kassel. Die Veranstaltungen sind insofern typisch für die sozialwissenschaftliche Methodenausbildung als sie einen üblichen Themenkanon bearbeiten. Sie sind typisch für große Veranstaltungen durch die verpflichtende Eigenschaft im Studienverlauf und durch die ursprüngliche Verknüpfung von Input der Lehrperson mit Übungsteilen. Es ist deshalb davon auszugehen, dass die Schlussfolgerungen in diesem Beitrag auch für andere Standorte und andere Lehrinhalte inspirierend sein können. Darüber hinaus sind die Veranstaltungen spezifisch. Sie richten sich an Gesellschaftswissenschaftler:innen mit ihrem expliziten Fachhabitus. Und die Inhalte werden von vielen Studierenden als schwierig angesehen.

Alle bisher entwickelten didaktischen Konzepte gingen von den beiden Zielen der Ausbildung in Datenanalyse insgesamt aus. Studierende sollen nach der Ausbildung in der Lage sein, a) eigene Analyseprojekte eigenständig, korrekt und begründet durchzuführen und b) die empirischen Analysen anderer Forscher:innen nachzuvollziehen und kritisch zu würdigen.

3.1.1 Umsetzung in der vorpandemischen Zeit

In der vorpandemischen Zeit bestand die Umsetzung in der Grundidee, dass den Studierenden ein vielfältiges Angebot im klassischen Dreiklang aus Veranstaltung, Tutorium und Softwarekursen unterbreitet wurde. In der Veranstaltungszeit mit der Lehrperson wechselten sich kurze Input- und direkte Anwendungsphasen ab. Der Schwerpunkt lag dabei auf der exemplarischen Interpretation statistischer Konzepte aus spezifischen Softwareoutputs. In den begleitenden Tutorien wurden diese Interpretationen auf der Basis eigener Softwareanwendungen weiter eingeübt. Das Konzept zur Veranstaltung wurde für die fixen Teile um didaktische Prinzipien erweitert. Sie beinhalten die Bausteine „Beispielbezogene Einführung methodischer Konzepte“, „Zugang über Herausforderung“¹², „Problemorientierung“, „Reaktion auf Heterogenität“ und „Evidenzbasierte Weiterentwicklung des Konzeptes“ (Pötschke, 2018).

Flankiert wurden die zeitlich fixen Veranstaltungselemente durch Metahilfen zum Lernen generell und digitales Begleitmaterial, wie multimediale Szenarien,¹³ Web Based Trainings (WBTs) und Videos zu fachlichen Inhalten.¹⁴ Die digitalen Angebote sollten vorrangig das Selbststudium unterstützen und den individuellen Lernbedürfnissen von Studierenden mit fachlichen Problemen gerecht werden. Ernüchterndes Ergebnis der Evaluation digitaler Elemente war: „Insgesamt auffällig ist der für jede Hilfe relativ große Anteil an Befragten, denen das entsprechende Angebot bekannt ist, die es aber nicht nutzen“ (Pötschke, 2015, S. 8). Auch wenn die Nutzenden die Angebote durchaus als hilfreich eingeschätzt hatten, konnte das Ergebnis insgesamt nicht zufriedenstellen.

Der hohe Anteil an Studierenden, die über ein Smartphone verfügen, erlaubte später auch den Einsatz von ARSnova als Audience-Response-System in der Veranstaltung, das ebenfalls auf die Lernwirksamkeit getestet wurde (Pötschke et al., 2019).

3.1.2 Umsetzung in der Zeit der Pandemie

Im SoSe 2020 war die Veranstaltung vollständig auf die Lernplattform gezogen. Das hieß, dass alle Kommunikation zwischen Lehrender und Studierenden und zwischen Tutor:innen und Studierenden schriftlich erfolgte. Die genutzten Tools waren dabei vielfältig. So wurde wöchentlich ein Chat angeboten, der aber zunehmend an Attraktivität verlor. Die Anwendungsaufgaben, die jede Woche gelöst werden konnten, wurden von den Tutor:innen individuell kommentiert. Die Kommentierung erfolgte dabei unter dem Prinzip der minimalen Hilfe und umfasste neben der motivierenden Bestandsaufnahme des bisher Erreichten auch Hinweise zur Selbsthilfe, Unterstützung bei fehlerhaften Teillösungen oder Verweise auf grundlegende Konzepte, die noch einmal wiederholt werden müssten.

Die Situation im SoSe 2021 unterschied sich insofern vom ersten digitalen Semester, als dass nicht mehr ausschließlich schriftlich oder per Video miteinander kommuniziert wurde. Vielmehr

12 Vgl. dazu die Einzelaspekte in Lipowsky et al. (2015).

13 Vgl. zu einer theoretischen Grundlegung bereits Mandl et al. (1995).

14 Für die ausführliche Beschreibung der digitalen Elemente und Ergebnisse ihrer Evaluation vgl. Pötschke (2015).

waren 14-tägige Zoom-Sitzungen konzipiert, in denen die Themen der vergangenen zwei Wochen aufgegriffen, Anwendungsbeispiele gezeigt und Fragen beantwortet werden konnten. Die Sozialformen waren genauso abwechslungsreich wie in der Präsenzveranstaltung. Die Studierenden bearbeiteten Aufgaben in Einzelarbeit (eher weniger, weil das Selbststudium bereits so stark verankert war), in verschiedenen Gruppen und im Plenum. Auch das Tutorienangebot war wieder eine direkte, wenn auch digitale Kommunikation über Zoom.

3.1.3 Umsetzung in der nachpandemischen Zeit

Als entscheidender Schritt bei der Digitalisierung der Lehre ist der Perspektivenwechsel von einer defizitorientierten Sicht auf den Lernfortschritt hin zur prinzipiellen Frage der Funktion von Präsenzzeiten in diesem Prozess anzusehen. Werden beide Aspekte und die Erfahrungen der Pandemie zusammengebracht, ist ein Konzept naheliegend, das die Vorteile digitaler Angebote in der Inputphase mit den Potenzialen direkter persönlicher Kommunikation über Probleme und Anwendungen dieser Inhalte in der Veranstaltung verbindet. Veranstaltung und Selbststudium werden also auf die Füße gestellt und damit wird sowohl der Individualität des Lernprozesses als auch der Selbstverantwortung der Studierenden entsprochen.

Die Umsetzung erfolgt im SoSe 2022 so, dass für die inhaltliche Erarbeitung der wöchentlichen Themen unterschiedliche Inputangebote unterbreitet werden. Diese reichen von Fachtexten über alte Vorlesungsvideos bis zu knappen Lernvideos, die im Internet verfügbar sind. In der Veranstaltungszeit werden Beispiele zu den statistischen Konzepten mit konkreten Daten und softwaregestützt berechnet und interpretiert. Das wird in den Tutorien weiter vertieft. In der Veranstaltung unterstützen Tutor:innen die individuelle Begleitung.

3.2 Die Befragungen

Die zu berichtenden empirischen Ergebnisse basieren auf Erhebungen im Rahmen des Befragungskonzeptes im Projekt „Statistik lernen“, das seit 2010 am Lehrgebiet Angewandte Statistik am Fachbereich 05 der Universität Kassel kontinuierlich durchgeführt wird (zu einer ausführlichen Projektbeschreibung siehe Pötschke, 2019). In die Analysen hier gehen Informationen aus den Evaluationsbefragungen zum Ende der SoSe 2018 (N = 127), 2019 (N = 151), 2020 (N = 36), 2021 (N = 30) und des WS 2020/2021 (N = 38) sowie aus den Registern über die Studien- und Prüfungsleistungen in den SoSe 2018 (N = 103), 2019 (N = 135), 2020 (N = 111) und 2021 (N = 83) ein.

Es handelt sich mit einer Ausnahme um Daten aus den Veranstaltungen zur Einführung in die Datenanalyse I. Die Evaluationsbefragung aus dem WS 2020/2021 fließt mit ein, um die Erfahrungen mit der Flipped-Classroom-Methode zu thematisieren. Die Analyse wird um erste Erkenntnisse aus der Zwischenevaluation des neuen Konzeptes im aktuellen SoSe 2022 ergänzt.

Die Angaben der Studierenden wurden vor der Pandemie handschriftlich in der Präsenzveranstaltung erhoben. In den Veranstaltungen ab SoSe 2020 waren die Befragungen online organisiert. Die Bereitschaft, an den Befragungen teilzunehmen, sank deutlich ab. Diese Beobachtung ordnet sich in die generelle Erfahrung ein, dass die Herstellung von Verbindlichkeit in Onlineveranstaltungen deutlich schwieriger ist als in der persönlichen Kommunikation.

4 Empirische Ergebnisse

4.1 Studieren in der Pandemie

Ein erstes Ergebnis aus den Befragungen bezieht sich auf die kognitive Verarbeitung von Videos im Unterschied zur Anwesenheit in einer Präsenzveranstaltung. „Ich habe mich beim Anschauen der Videos deutlich leichter ablenken lassen und öfter Pausen gemacht, als das bei einer Präsenzveranstaltung der Fall gewesen wäre. Dadurch habe ich glaube ich insgesamt mehr Zeit für diese Veranstaltung aufgewendet, weil ich sie eben nicht immer so effizient genutzt habe“. Dieses Zitat zeigt zwei Aspekte sehr deutlich: Die Auseinandersetzung mit den fachlichen Gegenständen ist über das

Video deutlich intensiver. Gleichzeitig gehen Aufnahme und Nachbearbeitungsphase im Lernprozess ohne Pause ineinander über. Ob damit tatsächlich Einschränkungen in der Effizienz des Lernprozesses einhergehen, wie von der befragten Person angenommen, bleibt weiterer Forschung zum fachlichen Lernerfolg vorbehalten.

Betrachten wir den Shift zum Selbststudium vor dem Hintergrund der spezifischen Realisation der Veranstaltungen im SoSe 2020 und SoSe 2021 in Abbildung 1 genauer. Im ersten digitalen Semester war der Anteil der Studierenden, die mehr als zwei Stunden für das Selbststudium aufwandten, mehr als zweieinhalbmals so groß wie 2019. Erklärt wird dieser besonders hohe Wert mit der Spezifik des ersten digitalen Semesters.

In der Einschätzung der Studierenden stachen dabei vor allem zwei Probleme hervor. Zum einen wurde der soziale Umgang miteinander sehr stark vermisst („Der mangelnde Austausch mit den Kommiliton:innen“). Zum anderen verlangte die fehlende Studienstruktur den Studierenden einiges an Selbstdisziplin und Engagement ab. Nach den Herausforderungen beim Studium gefragt, nannten die Studierenden folgende Schwierigkeiten: „Eine feste zeitliche Struktur für das Selbststudium zu schaffen und sich dann auch konsequent zu diesen selbst festgelegten Zeiten mit den Studieninhalten auseinanderzusetzen.“, „Die Studieninhalte in einem angemessenen Zeitrahmen abzuarbeiten. Der Zeitaufwand im Selbststudium ist für mich höher als im Präsenzstudium und es war für mich auch eine etwas größere Hemmschwelle, bei Fragen den Tutor per Mail zu kontaktieren.“

Aber auch das Potenzial der digitalisierten Lehre für das Zeitmanagement wurde gesehen: „Außerdem konnte ich jede Woche alle Inhalte abarbeiten, was im Präsenzstudium so in der Form nicht möglich ist, da es immer wieder Gründe gibt, warum man eine Veranstaltung mal nicht besuchen kann. Es macht einen großen Unterschied, ob man sich nur die Folien ansehen kann oder die Vorlesung mit allen Anmerkungen und Erklärungen anhören kann (in diesem Semester eben in Form der Videos).“

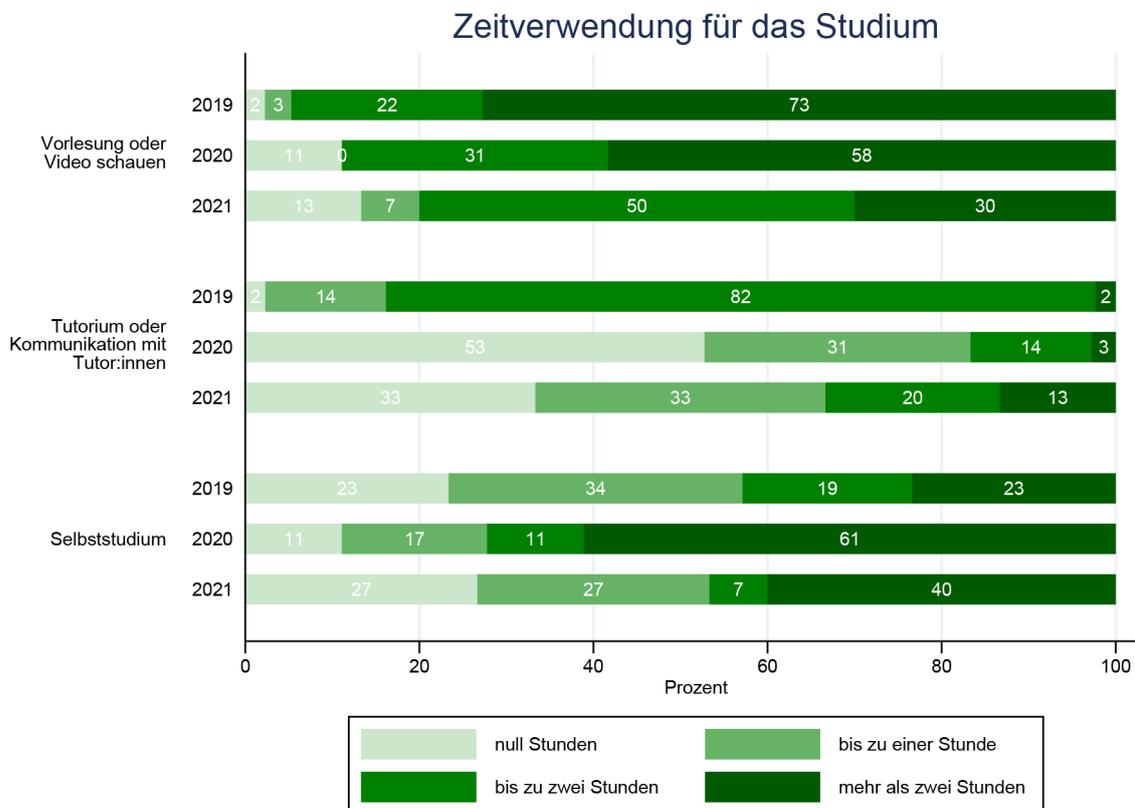


Abbildung 1: Zeitverwendung im Vergleich

Mit Blick auf die Tutorien, denen wesentliche Funktionen im Veranstaltungskonzept zukommen, ist ein weiterer Bedeutungsverlust für die Studierenden durch die digitale Lehre zu konstatieren. Das im SoSe 2020 mehr als die Hälfte überhaupt keinen Kontakt zu den Tutor:innen hatte, hängt damit zusammen, dass die Studierenden nur sehr eingeschränkt das Angebot schriftlicher Feedbacks zu eigenen Lösungen der Anwendungsaufgaben nutzten. Aus der Analyse weiterer Daten der Evaluationsbefragung wird deutlich, dass Studierende die Funktionen von eigenen Anwendungen und von Feedback dazu für den Lernprozess zu einem großen Teil unterschätzen. Wir leiten daraus ab, dass die Reflexionskompetenz über den eigenen Lernprozess ebenso thematisiert gehört wie die fachlichen Inhalte. Gerade dafür eignen sich auch Tutorien.

Im zweiten digitalen SoSe 2021 war der Anteil derer, die mehr als zwei Stunden für das Selbststudium aufwandten, um drei Viertel größer als im letzten Präsenzsemester 2019. Das war deshalb zu erwarten, weil die Videozeiten für die Hälfte der Befragten unter der Zeit der Dauer der Videos lagen. Offensichtlich haben viele Studierende auf andere Materialien zur Erarbeitung der Themen zurückgegriffen. Die Studierenden honorierten das durchaus: „Die Tutorien haben mir geholfen, den Lernstoff besser zu verstehen, der Austausch mit Kommilitonen hat mir eher weniger gefehlt, da ich besser alleine lerne. Die Unterstützung, die wir bekommen haben, reicht meiner Meinung nach völlig aus.“ Allerdings wurden die Tutorien nur von wenigen Studierenden angenommen. In Abbildung 1 zeigt sich, dass ein Drittel der befragten Studierenden die Tutorien nicht wahrnahm. Weitere Studierende besuchten die Tutorien eher sporadisch. Ein Grund dafür wird darin gesehen, dass es in der über Zoom vermittelten Kommunikation in großen Veranstaltungen sehr schwer ist, Verbindlichkeit auch für die Erwartungen von Lehrenden an die Studierenden herzustellen. Ein zweiter Grund kann darin gesehen werden, dass Studierende das Potenzial von Tutorien unterschätzen und gleichzeitig die Kommunikationen mit anderen Kommiliton:innen vermissen. „Ich hätte es gut gefunden, wenn Lerngruppen organisiert wären. Ich bin gar nicht in Kontakt getreten mit meinen Mitstudierenden und mir fehlt der persönliche und fachliche Austausch.“ Damit die Tutorien ihr Potenzial entfalten können, müssen deshalb weitere Wege der Teilnahmemotivation gesucht werden. Das galt besonders für den Übergang in die Präsenzlehre und für die Studierenden, die bis dahin nur Erfahrungen mit digitaler Lehre machten.

Interessanterweise war die Erwartung, dass Lerngruppen durch Lehrende organisiert werden, weit verbreitet. Diese Forderung wird jedoch nicht als „neue Unselbstständigkeit“ der Studierenden interpretiert. Vielmehr muss beachtet werden, dass im Sommersemester 2021 Studierende in den Veranstaltungen waren, die im bisherigen Studium noch keine Präsenzerfahrung machen konnten. Das bedeutet auch, dass die üblichen Wege, Kommiliton:innen näher kennenzulernen entfielen. Die meisten Studierenden waren nicht in der Stadt, sodass auch nach der Wiederöffnung der Versorgungseinrichtungen auf dem Campus nur eingeschränkt persönliche Begegnungen passierten.

Bei aller Besonderheit der Lehr-Lern-Situation im SoSe 2020 zeigten sich die sonst üblichen Probleme beim Studium. So wünschten sich einige Teilnehmenden eine verpflichtende Abgabe der Übungsaufgaben, weil das ihre Motivation gestärkt und eine klarere äußere Struktur vorgegeben hätte. Auch die Schwierigkeiten, in der Präsentationssituation zwischen wichtigem und weniger aufschreibenswertem Inhalt zu entscheiden, ist mit einem Videoangebot nicht anders als in der mündlichen Veranstaltung („Nicht jedes Wort bei den Videos mitzuschreiben, also zu differenzieren, was sehr relevant und was eher nicht so relevant ist“). Das Video offeriert hier jedoch die Möglichkeit, bei falscher Entscheidung noch einmal „im Text zurückzugehen“. Die größte Herausforderung steckt nach wie vor in der Selbstorganisation und -strukturierung. Für die Planungen der Nach-Corona-Lehre und der Nutzung digitaler Medien in der Lehre ist diesem Problem besonders Rechnung zu tragen. Studierende schreiben: „Sobald ich mal auf mich allein gestellt war, bin ich wieder in alte Muster zurückgefallen und habe die kontinuierliche Arbeit an den Aufgaben schleifen lassen.“ Oder: „Da kein Kontakt mit Studis möglich war und auch das Leben auf dem Campus nicht möglich war, hatte ich große Motivationsprobleme.“ Aus den Ergebnissen zeigt sich, dass Zeitmanagement und Motivation die beiden Aspekte sind, die auch in digitalen Lehrarrangements besonderer Unterstützung bedürfen.

Die Änderungen in der Zeitverwendung gehen mit einer Zunahme an Zufriedenheit über den eigenen Lernzuwachs im SoSe 2021 einher (Abbildung 2). Im Vergleich zu den Zeiten vor der Pandemie verschiebt sich die Bewertung deutlich in den positiven Bereich. Schienen die Studierenden sich im ersten digitalen Semester 2020 noch sehr unsicher über ihre eigenen Studienleistungen zu sein, war in den nachfolgenden Semestern eine Professionalisierung im Umgang mit digitalen Materialien und digitalen Veranstaltungen zu beobachten.

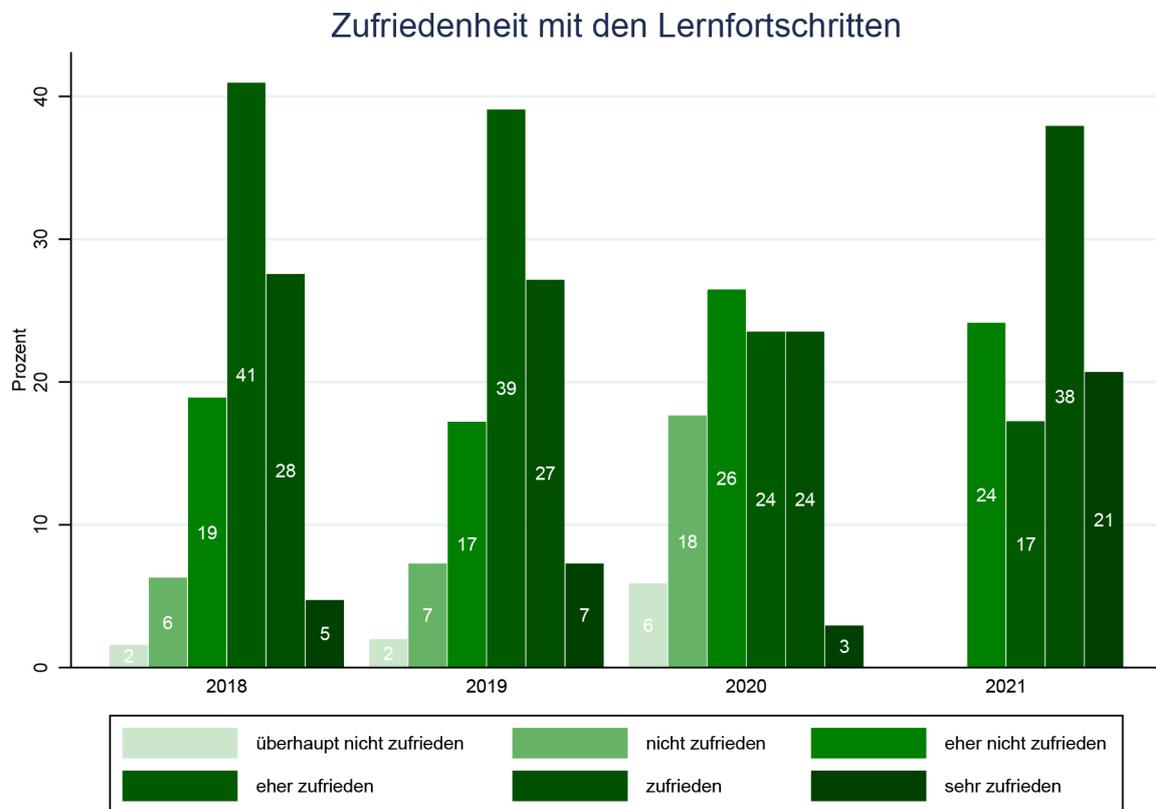


Abbildung 2: Zufriedenheit mit den Lernfortschritten in Datenanalyse I

Gleichzeitig waren die Studierenden stolz, sich den Herausforderungen zu stellen und sie zu bewältigen. Auf die Frage, was ihnen im digitalen SoSe 2021 gut gelungen sei, sagten die Studierenden z. B.: „Die Freude am Studieren nicht zu verlieren.“, „Dieses Semester ist es mir deutlich besser gelungen, mich zu organisieren und mir meine Aufgaben einzuteilen.“ oder „Komischerweise habe ich deutlich mehr und regelmäßiger gelernt und gearbeitet, als ich es jemals vor Corona getan habe.“

Der selbst eingeschätzte Lernfortschritt findet seinen Niederschlag auch in den tatsächlichen Leistungen (Abbildung 3). Der Anteil an Studierenden mit sehr guten Ergebnissen steigt deutlich an. Gleichzeitig vergrößern sich die Anteile der eher als befriedigend oder gerade noch akzeptabel anzusehenden Leistungen. Die mittleren Bewertungen werden in den digitalen Semestern etwas weniger vergeben. Die üblichen Verteilungsmaße, die zur Beschreibung von Klausurergebnissen herangezogen werden, wie der Durchschnitt oder der Modus, verändern sich nicht bedeutsam. Auch die Bestehensquoten bleiben stabil.

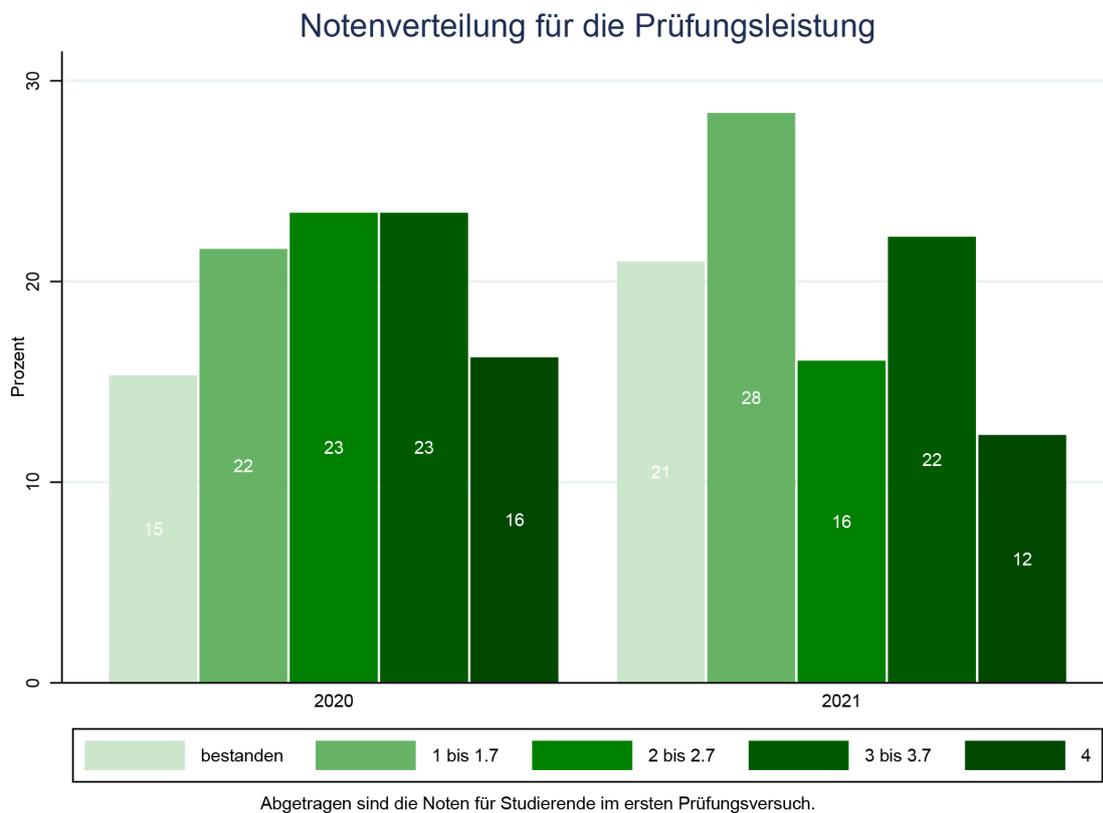
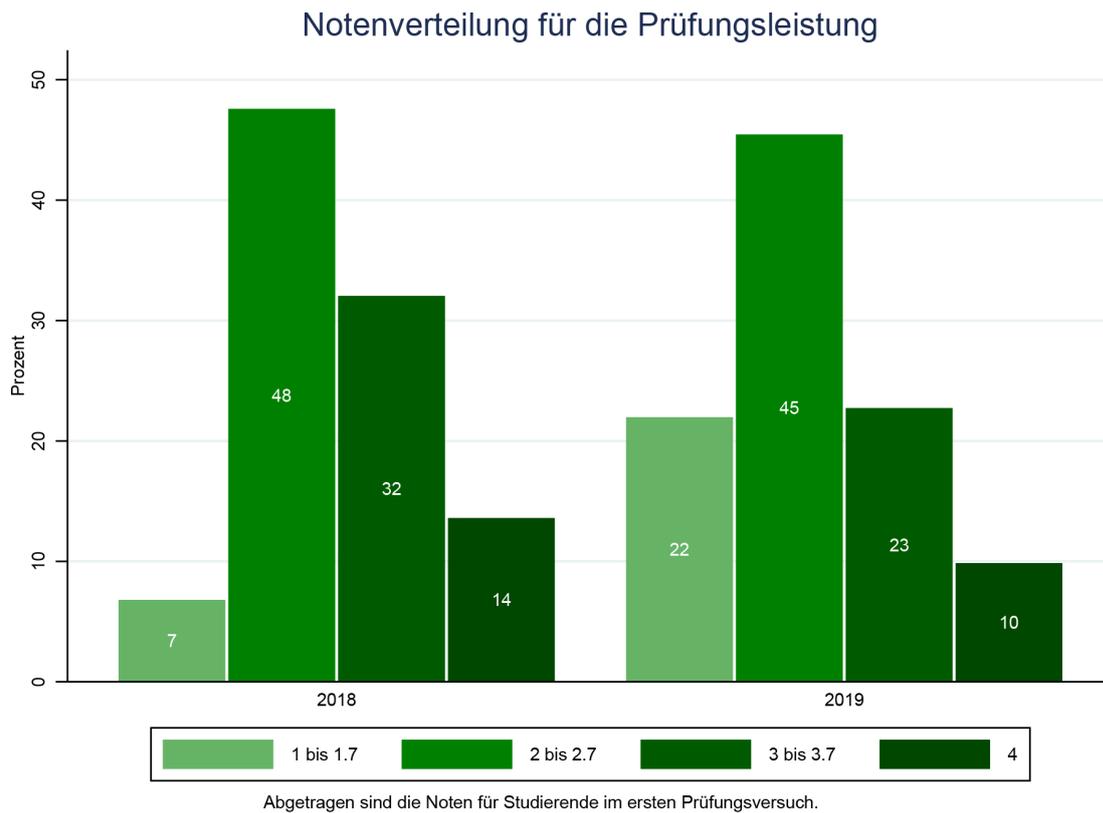


Abbildung 3: Verteilung der Noten vor den digitalen und während der digitalen Semester(n)

Hinweis: In den digitalen Semestern wurde den Studierenden der Soziologie eine alternative Studienleistung angeboten. Sie konnten anstelle der Klausur auch einen Lehrfilm zu einem vorgegebenen Thema erstellen. Diese Lehrfilme wurden nur mit bestanden/nicht bestanden und nicht mit Noten bewertet.

4.2 Ausblick auf neue Wege

Unabhängig von der Coronapandemie gab es bereits länger Überlegungen, zu einer neuen Inputkonzeption in den Veranstaltungen zur Datenanalyse zu kommen. Im Sommersemester 2019 waren die Studierenden gebeten worden, ihre Gedanken zu einem bis dahin nicht angewandten didaktischen Konzept mitzuteilen. Der Stimulus im Fragebogen lautete: „In der akademischen Lehrforschung wird auch ein Konzept untersucht, bei dem die Studierenden sich neue Themen auf der Basis von Fachliteratur erarbeiten und in der Veranstaltung dann (nur) offen gebliebene Fragen dazu besprochen werden. Wäre das aus Ihrer Sicht auch ein guter Ansatz für die Lehre zur Datenanalyse?“ Fast die Hälfte der Studierende konnte sich das nicht als gutes Konzept vorstellen, zwei Fünftel konnten sich keine Meinung bilden. Lediglich ein Zehntel der befragten Studierenden konnte sich die Methode auch in der Veranstaltung zur Datenanalyse vorstellen.

Die Befürchtungen mit Blick auf die neue Methode waren breit gestreut. Bei genauer Betrachtung kreisten die Aussagen aber im Kern um die Sorge, dass der sowieso schon schwere Stoff der Veranstaltung („Alles schwer genug. Guter alter Frontalunterricht“) in Kombination mit ungewohnter und schwer zu verstehender Literatur („Literatur zu Datenanalyse kann zu schwer sein!“) zu Frustration führt und die Studierenden die Inhalte nicht verstehen. Ein Studierender beschreibt seine ablehnende Haltung so: „Hohes Frustrationslevel, wenn man was nicht versteht. Oft sind Dinge sehr kompliziert geschrieben, die man in 2 Minuten erklären könnte.“

Diese Beurteilungen der Fachtexte waren deshalb recht interessant, weil knapp die Hälfte der Studierenden die Anwendungstexte in der Veranstaltung gar nicht gelesen hatte. Von denen, die sie gelesen hatten, beurteilten sie zwei Drittel durchaus als hilfreich. Die Ergebnisse werden so interpretiert, dass die Einstellungen und Vorbehalte dem Fach gegenüber sich ebenfalls in Vorurteilen gegenüber dem Material zur Erarbeitung niederschlagen. Diese Vorurteile basieren nicht auf den Erfahrungen in der Veranstaltung, sondern auf Vorerfahrungen aus der Schulausbildung. Beim Einsatz einer Flipped-Classroom-Strategie¹⁵ muss das in die Vorbereitung und Planung mit eingearbeitet werden.

Neben den ablehnenden Haltungen gab es aber auch die Erwartung von positiven Effekten der Flipped-Classroom-Methode: „[E]igenständiges Arbeiten führt zu expliziteren Fragen“. Dabei standen sowohl die Lernprozesse („das eigene Selbststudium vermittelt die Gedanken und Komplexität des Themas besser, da man selber draufkommen muss“) als auch die veränderten Funktionen der Präsenzzeit im Fokus. Zusammengefasst findet sich der Zusammenhang in folgendem Zitat aus der Befragung: „Komplexe Themen, meist einfacher zu verstehen, wenn selbst bearbeitet und Literatur benutzt wird. Fragen beantworten hilfreich, um individueller auf Studenten einzugehen.“

Die Interpretation über die Wirkung von Vorurteilen wird durch die Befragungsbefunde aus dem Wintersemester 2020/2021 bestärkt. In dem Semester wurden in zwei Wochen die jeweiligen Themen (Missing Values und Qualitative Comparative Analysis (QCA)) im auf die digitale Lehre angepassten Flipped-Classroom-Format behandelt. Das Prozedere sah vor, dass die Studierenden sich auf der Basis ausgewählter Fachtexte die Grundüberlegungen zu den Themen aneignen. Zur besseren Selbstkontrolle und Strukturierung waren Lesefragen gestellt worden. Die Beantwortung der Lesefragen konnte in der Lernplattform eingestellt werden und wurde von den Tutor:innen mit Feedback versehen. Außerdem bestand die Möglichkeit, noch offen gebliebene Fragen einzustellen. Sie wurden für die QCA im Rahmen eines Lehrvideos behandelt und beantwortet. Für das Missing-Value-Thema gab es eine Zoom-Sitzung, in der ein vertiefendes Anwendungsbeispiel vorgestellt und die eingestellten Fragen live beantwortet wurden.

Wie bereits im Sommer 2019 waren die Studierenden auch im WS 2020/2021 nach der eigenen Erfahrung mit der Methode skeptisch. Deutlich wird hier vor allem das fehlende Vertrauen in die eigene Aneignungskompetenz. Obwohl die Bearbeitung der Lesefragen insgesamt sehr gut ausfiel und alle Studierenden ein entsprechendes Feedback zu den eigenen Lösungen erhielten, fürchteten

15 In Anlehnung an Carabaugh und Doubet (2016) wurden die Lerneinheiten später entwickelt und die Bezeichnung Flipped Classroom weiterverwendet.

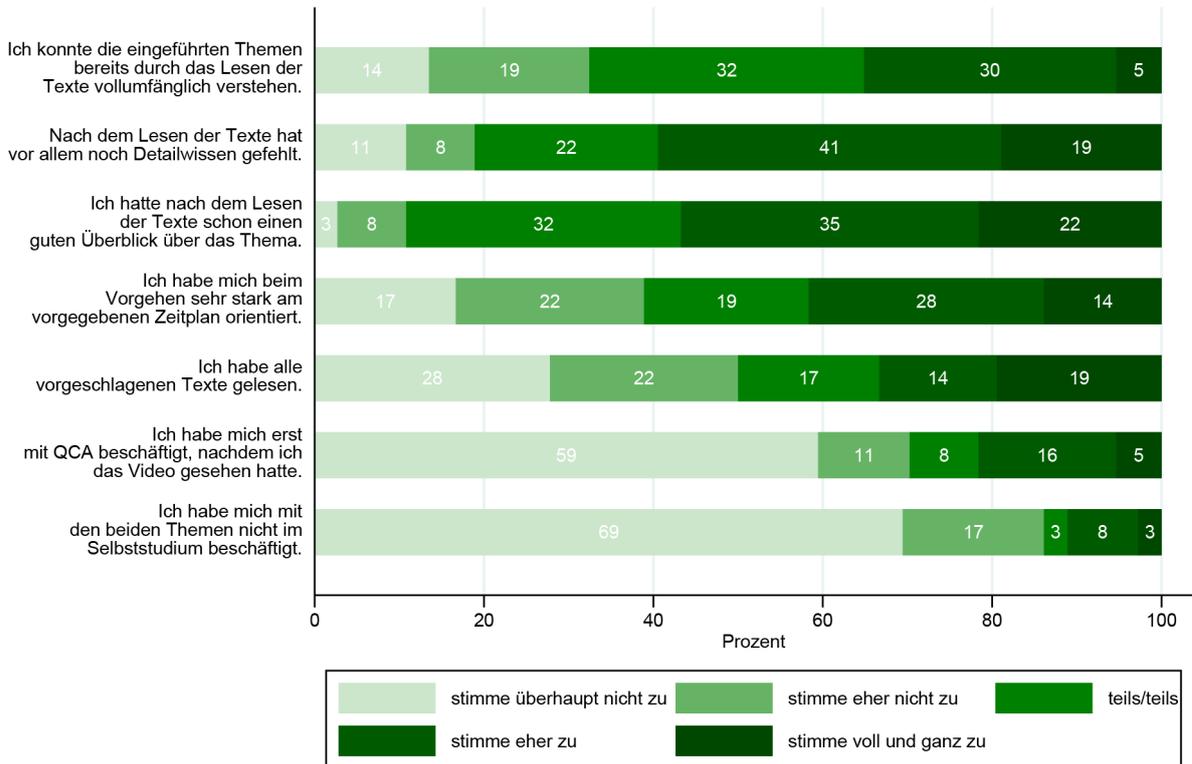
nicht wenige, dass sie Wesentliches übersehen oder nicht richtig verstanden hätten. In Kombination mit der Skepsis über die Parallelität von Lese- und Klausurfragen entstand das Gefühl, bei den beiden Themen eher nicht gut auf die Klausur vorbereitet gewesen zu sein. Das hat sich in den tatsächlichen Klausurergebnissen nicht gezeigt: Ungefähr zwei Drittel der Studierenden haben hier vollständige (50 Prozent der Studierenden) oder anteilige Klausurpunkte für die Aufgabe generiert. Diese Verteilung entsprach den Ergebnissen vorangegangener Jahre.

In Abbildung 4 sind die Verteilungen für die Lerngewohnheiten der Studierenden im Flipped-Classroom-Format und die Beurteilung von Unterstützungsleistungen abgetragen. Dabei zeigt sich, dass nur ein sehr kleiner Anteil überhaupt nicht im Selbststudium gearbeitet hat. Allerdings hat ein Fünftel das Konzept für die QCA unterlaufen, indem es das Antwortenvideo zuerst gesehen hat und dann eventuell noch den Text las. Wichtig ist, dass knapp zwei Drittel der Befragten einschätzen, dass sie den Inhalt nach der Lektüre im Großen und Ganzen verstanden hatten und dass lediglich Detailwissen nachzuholen war.

Allerdings heißt das auch, dass ein Drittel mit der Methode nicht gut erreicht werden konnte. Die Angebote, die Erkenntnisse aus dem Literaturstudium gemeinsam weiter zu bearbeiten und Fragen zu klären, werden von der großen Mehrheit der befragten Studierenden geschätzt und als hilfreich angesehen. Lediglich die Lesefragen konnten ihre Wirkung noch nicht wie gedacht entfalten. Über die Formulierungen dieser Lesefragen sollte also einerseits neu nachgedacht werden. Andererseits ist aus anderer Forschung am Lehrgebiet bekannt, dass die Kenntnis von Lesestrategien bei Studierenden ausgebaut werden muss. Es sollte also mehr Kapazität in die Begründung der Aufgaben mit ihrer Orientierungsfunktion investiert werden.

Im aktuellen SoSe 2022 wurde das Flipped-Classroom-Format nach zwei Eingangssitzungen, in denen unter anderem das Konzept erläutert wurde, umgesetzt. Eine erste Zwischenevaluation zeigte eine besonders hohe Motivation der Studierenden, sich selbstständig in die Themen einzuarbeiten, und die Anerkennung der besonderen Arbeitsatmosphäre in der Veranstaltung selbst. Die Studierenden schätzen die direkten Softwareanwendungen und problemorientierte Bearbeitung von Anwendungen. Nach der Zwischenevaluation wird das Konzept in einigen Punkten weiter justiert und am Ende des SoSe 2022 dann umfassend evaluiert. In die Evaluation wird dann auch eine detaillierte Selbstreflexion der Lehrperson eingehen. Für den Augenblick können mit Blick darauf zwei Aspekte festgehalten werden. Zum einen ist die Erarbeitung eines flexiblen Konzeptes mit deutlich mehr Arbeit verbunden als die Vorbereitung einer (auch sehr guten) Vorlesung im Vortragsstil. Das hängt damit zusammen, dass im neuen Konzept die vielfältigen Angebote, die unterschiedliche Zugangswege zum Inhalt ermöglichen, jeweils auf ihre Eignung hin ausgesucht und angepasst werden müssen. Darüber hinaus ist die Lehrsituation in der Veranstaltung deutlich weniger berechenbar. Softwareanwendungen auf unterschiedlichen Rechnern und die differenten inhaltlichen Zugänge fördern sehr unterschiedliche Anforderungen an die Lehrperson, die ad hoc erfüllt werden müssen. Zum anderen liegt gerade hierin auch eine große Befreiung. Je nach der konkreten Situation können Erläuterungen oder das Vorgehen an die spezifische Situation und die konkreten Studierenden angepasst werden, ohne dass vorbereitete Folien die Lehrperson in ein Korsett zwängen würden. Insbesondere die Besinnung auf die Tafel als Mittel der Demonstration von Entwicklungen und fachlichen Zusammenhängen passt in diese fundierte, aber spontan erscheinende Lehre. Und das motiviert alle Beteiligten sehr.

Lernen mit Flipped Classroom



Unterstützung für Flipped Classroom

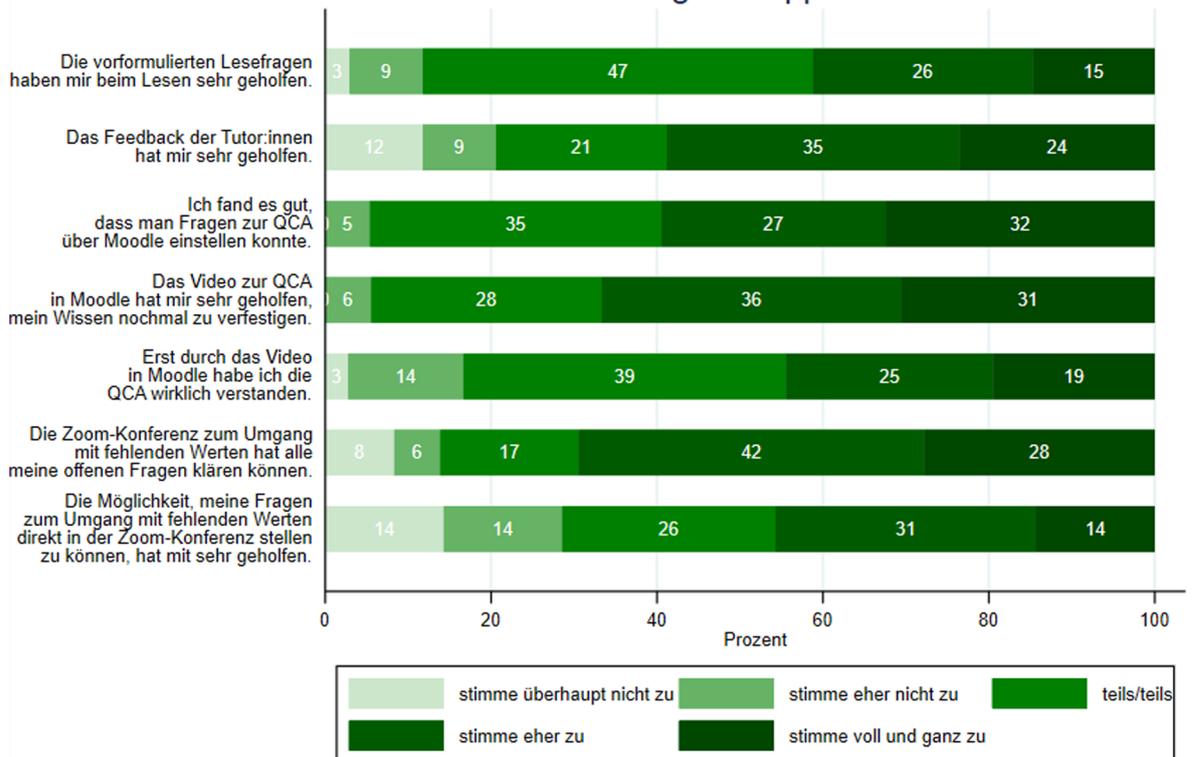


Abbildung 4: Lernen im Flipped-Classroom-Format

5 Schlussfolgerungen

Die Pandemie wird die Zeit und die Erinnerungen möglicherweise langfristig in ein „Davor“ und ein „Danach“ einteilen. Die Zeit während der Pandemie wird verblassen und es könnte der Eindruck entstehen, dass die Pandemie selbst der Auslöser von Veränderungsprozessen ist. Diese Perspektive ist jedoch zu überdenken. Forderungen nach der Neukonzeption didaktischer Ansätze und der Ingangsetzung von Prozessen der Digitalisierung akademischer Lehre gab es bereits vor der Pandemie. Die Erkenntnis, dass Lernprozesse nicht besonders günstig durch Vorträge in großen Veranstaltungen angestoßen werden, ist nicht erst durch die Pandemie gereift. Diese besondere Zeit ist eher als Beschleuniger eines bereits begonnenen Prozesses zu verstehen. Durch die erzwungenen äußeren Umstände konnte längerfristig und umfassend mit digitalem Lernen und Lehren experimentiert werden. Jetzt ist es die Aufgabe, die Erfahrungen so zu evaluieren, dass sie zu nutzbringenden Veränderungen der Lehre nach der Pandemie führen. Ein Zurück zu alten Lehrgewohnheiten kann nicht das Ziel sein.

Was heißt das aber für die Neukonzeption der Ausbildung in Datenanalyse in Kassel?

1. Das didaktische Konzept ist auf ein Flipped-Classroom-Format umgestellt und wird im WS 2022/2023 auch für Datenanalyse II erprobt werden. Neben den Überlegungen für geeignete Inputformate außerhalb der Veranstaltung soll der Lernprozess als solcher stärker thematisiert werden. Das Ziel besteht darin, die Reflexionskompetenzen über den Lernprozess bei den Studierenden zu stärken. Wenn Lernen zum Gegenstand gemacht wird, können Studierende die Funktionen von Unterstützungsangeboten besser deuten.
Das könnte die strukturierte Selbsterarbeitung weiter stärken und die Verbindlichkeit der einzelnen Veranstaltungsteile erhöhen. Insbesondere die Tutorien benötigen eine für die Studierenden klar erkennbare und eigenständige Funktion.
2. Die Digitalisierung von Fachinhalten soll auch durch die Entwicklung interaktiver Tools weiter vorangebracht werden. Dabei sind die Studierenden in digitalen Praxen zu unterstützen, die den individuellen Lernfortschritt befördern. Darüber hinaus werden auch öffentlich zugängliche, bestehende Angebote weiter geprüft und integriert. Die Digitalisierung der Lehre erfordert eine Neuorganisation der gemeinsamen Kommunikation und der selbstständigen Erarbeitung. Inspiriert durch die Konzeption, die Persike (2019) vorstellt, werden die Veranstaltungszeiten weiter stärker in kleineren Gruppen für die Anwendung von Analyse-softwares an Beispielen und die ausführliche Diskussion von Fragen genutzt. Das bedeutet in der Praxis, dass durch die/den Einzelnen weniger Zeit qualitativ intensiver genutzt werden kann.
3. Die begleitende Lernforschung ist als Deskription von Studienbedingungen, Lernprozessen und Lernerfolg fortzuführen. Darüber hinaus sind Lücken zu bearbeiten. Im Fokus steht dabei ungeachtet der Veränderungen durch digitale Lehre die Frage der Einstellungen zu Statistik und der Konsequenzen daraus für die Lehre und den Lehrerfolg.

Literatur

- Ackermann, L., Lamprecht, M., & Müller-Vogt, I. (2021). Die Präsenzlehre ist tot, es lebe die Präsenzlehre! In I. Neiske, J. Osthusenrich, N. Schaper, U. Trier, & N. Vöing (Hrsg.), *Hochschule auf Abstand. Ein multiperspektivischer Zugang zur digitalen Lehre* (S. 41–59). transcript.
- Becker, K., & Lörz, M. (2020). Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium. *DZHW Brief*, 9. https://doi.org/10.34878/2020.09.dzhw_brief
- Becker, M., Fank, J., Gerlach, T., Leßke, F., Liedke, E., Horneber, J., Huyeng, T., Minasyan, S., Ohnesorge, H., Scheit, Y., & Schmitz, D. (2021). Digitale Vorlesungsformate. Ergebnisse einer semesterbegleitenden Untersuchung der Task Force Digitale Lehre des Instituts für Politische Wissenschaft und Soziologie der Universität Bonn. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 31, 643–660.

- Bosse, E., Lübcke, M., Book, Astrid., & Würmseer, G. (2020). *Corona@Hochschule. Befragung von Hochschulleitungen zur (digitalen) Lehre*. https://medien.his-he.de/index.php?eID=tx_securedownload&p=553&u=o&g=o&t=1645036614&hash=beb2579adece3358f7a4ece2d8d46c861b1159a&file=/fileadmin/user_upload/Publikationen/Medium/Medium_2020-07.pdf
- Breitenbach, A. (2021). *Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen*. https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21274/pdf/Breitenbach_2021_Digitale_Lehre_in_Zeiten.pdf
- DGS. (2002). *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Methodenausbildung*. <https://soziologie.de/aktuell/stellungnahmen/news/empfehlungen-der-deutschen-gesellschaft-fuer-soziologie-zur-methodenausbildung>
- Drucker, P. (1997). *Seeing things as they really are*. *Forbes* vom 10. März 1997. <https://www.forbes.com>
- Handke, J. (2014). *Patient Hochschullehre – Vorschläge für eine zeitgemäße Lehre im 21. Jahrhundert*. Tectum.
- Handke, J. (2019). Nicht Anreichern, sondern Integrieren. Neue Mehrwerte durch Digitalisierung. In S. Kaufmann, & J. Othmer (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 53–63). Springer.
- Handke, J., (2020). *Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. Tectum.
- Kilby, T. (2001). *The Direction of Web-Based Training: A Practitioner's View*. Reprint. http://wbtic.com/archive_direction.aspx
- Kosslyn, S. M. (2021). *Active Learning Online*. Alinea.
- Kreulich, K., Lichtlein, M., Zitzmann, C., Bröker, T., Schwab, R., & Zinger, B. (2020). *Hochschullehre in der Post-Corona-Zeit. Studie der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften*. <https://opus4.kobv.de/opus4-ohm/frontdoor/index/index/docId/777>
- Kumar, A., Kumar, P., & Basu, S., (2001). Student Perceptions of Virtual Education: An Exploratory Study. In M. Khosrow-Pour (Hrsg.), *Web-Based Instructional Learning* (S. 132–141). IRM Press. <https://doi-org-1ngogaqiw0289.han.ub.uni-kassel.de/10.4018/978-1-931777-04-9.ch010>
- Lipowsky, F., Richter, T., Borromeo Ferri, R., Ebersbach, M., & Hänze, M. (2015). Wünschenswerte Erschwernisse beim Lernen. *Schulpädagogik Heute*, 11. <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/12528>
- Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F., & Buchholz, S. (2020). Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester. *DZHW Brief*, 05/2020. https://doi.org/10.34878/2020.05.dzhw_brief
- Mandl, H., Gruber, H., & Renkl, A. (1995). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. J. Issing, & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (167–178). Beltz.
- Marczuk, A., Multrus, F., & Lörz, M. (2021). Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden. *DZHW Brief*, 01/2021. https://doi.org/10.34878/2021.01.dzhw_brief
- Persike, M. (2019). Denn sie wissen, was sie tun: Blended Learning in Großveranstaltungen. In S. Kauffeld, & J. Othmer (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 65–86). Springer.
- Pötschke, M. (2015). *E-Learning im Fach Statistik. Nutzloser Hype oder Hypernutzen?* <https://www.uni-kassel.de/fb05/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=589&token=5f960ce2ae2c7ade45876262cbdcc9bc9289e951>
- Pötschke, M. (2018). *Konzept zur Veranstaltung Datenanalyse I*. <https://www.uni-kassel.de/fb05/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=477&token=b2ccf4ae66408185ec79383ee8f6b4cc766d61b4>
- Pötschke, M. (2019). *Datenanalyse verstehen: Konzept der Lernforschung*. <https://www.uni-kassel.de/fb05/fachgruppen-und-institute/soziologie/fachgebiete/angewandte-statistik/forschung/statistik-lernen-und-lehren>
- Pötschke, M. (2021). *Und plötzlich nur noch Video. Auswirkungen der digitalen Lehre auf den Lernerfolg von Studierenden*. Vortrag auf dem DGS/ÖGS-Kongress, 25. August 2021.
- Pötschke, M., Krumbein, N., & Moosdorf, S. (2019). *Datenanalyse verstehen: Zur Rolle digitaler Medien in der Veranstaltung*. <https://www.uni-kassel.de/fb05/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=588&token=a48e3a2940fc3dee1146ecea8ec7d32d701dbde9>
- Preuß, P., Kauffeld, S. (2019). Visualisierung in der Lehre. In S. Kauffeld, & J. Othmer (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 403–408). Springer.
- Schier, A. (2018). *Identitäten in Digitalität vom „digital lifestyle“ zu „design your life“*. *Generation und politische Kultur im Zeichen gewandelter Lebenswelten in Deutschland im Digitalitäts-Diskurs in Werbung*. Dr. Kovac.
- Schimank, U., & Stölting, E. (2001). Einleitung. In E. Stölting, & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten* (S. 7–26). Westdeutscher Verlag.
- Schulmeister, R. (2005). Zur Didaktik des Einsatzes von Lernplattformen. In M. Franzen (Hrsg.), *Lernplattformen. Optimierung der Ausbildung oder didaktischer Rückschritt?* (S. 11–19). Empä-Akademie.

- Steinhardt, I., (2021). Digitale Praktiken und das Studium. In A. Lange-Vester, & H. Bremer (Hrsg.), *Entwicklungen im Feld der Hochschule* (S. 213–226). Beltz-Juventa.
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold K., & Schröer W. (2020). *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.di.Co.* <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1157>
- Universität Potsdam (2020). *Ergebnisbericht zu PotsBlitz „Online-Lehre 2020“ im SoSe 2020. Gesamtbericht.* https://pep.uni-potsdam.de/media/PotsBlitz/Berichte/PotsBlitz_Gesamtbericht.pdf
- Wipper, A., & Schulz, A. (2021). *Digitale Lehre an der Hochschule.* utb.

Autorin

Dr. Manuela Pötschke. Universität Kassel, FB 05; E-Mail: manuela.poetschke@uni-kassel.de



Zitiervorschlag: Pötschke, M. (2022). Vom Vortrag zur Lernbegleitung. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2226W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 8 – 2022 (27)

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/HSL2227W

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



Die (Un-)Sichtbarkeit von (offenen) Bildungsmaterialien in der Soziologie

JOHANNES HIEBL, ISABEL STEINHARDT & MICHAEL BIGOS

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Gebrauch von sogenannten Open Educational Resources (OER) innerhalb der deutschsprachigen Soziologie. OER sind Lehr- und Lernmaterialien, die öffentlich und frei von Kosten zugänglich sind sowie unter einer offenen Lizenz stehen, die es erlaubt, das Material frei zu nutzen, zu vervielfältigen und zu bearbeiten. Um diese Form der Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterial zu fördern, sind im deutschen Sprachraum in den letzten Jahren verschiedene digitale Infrastrukturen entstanden, die an einzelnen Hochschulstandorten, aber auch hochschulübergreifend Lehrenden zur Verfügung stehen, um dort ihr Material zu veröffentlichen. Es wurden 37 dieser Repositorien untersucht. Darüber hinaus wurde auch die Videoplattform YouTube nach soziologischem Lehr- und Lernmaterial durchforstet. Der Beitrag stellt den Zeitverlauf und die Akteur:innen der OER-Veröffentlichungen dar. Anschließend soll mithilfe eines praxistheoretischen Vokabulars die Lehre innerhalb der Soziologie aufgeschlüsselt und ein möglicher Bezug zu den empirischen Ergebnissen hergestellt werden.

Schlüsselwörter: Soziologie; Praxistheorie; Repositorien; Open Educational Resources; OER

The (In-)Visibility of (Open) Educational Materials in Sociology

Abstract

The article deals with the use of so-called Open Educational Resources (OER) within German-speaking sociology. OER are teaching and learning materials that are publicly accessible and free of charge, as well as under an open license that allows the material to be freely used, reproduced and edited. To promote this form of provision of teaching and learning material, various digital infrastructures have emerged in the German-speaking world in recent years, which are available at individual university locations as well as cross-university teachers to publish their material there. 37 of these repositories were examined. In addition, the video platform YouTube was also searched for sociological teaching and learning material. The article presents the time course and the actors of the OER publications. Subsequently, with the help of a practice-theoretical vocabulary, the teaching within sociology will be broken down and a possible reference to the empirical results will be established.

Keywords: Sociology; Practice Theory; Repositories; Open Educational Resources; OER

1 Einleitung

Durch die Ad-hoc-Umstellung auf digitale Lehre aufgrund der Coronapandemie waren Hochschullehrende gefordert, ihre Lehre in den digitalen Raum zu verlegen. Deutlich wurde in den Diskussionen um die Onlinelehre, dass die Digitalisierung sie, anders als andere Bildungsbereiche, bereits vielfältig durchdrungen hatte. Es existierten eingespielte Lehrpraktiken, auf die aufgebaut werden konnte. Die meisten Lehrveranstaltungen finden unter Zuhilfenahme digitaler Medien für Visualisierungen oder Präsentationen statt. Lehr- und Lernmaterialien werden in Learning Management Systems (LMS) zur Verfügung gestellt, um einen exklusiven Zugang der für die Lehrveranstaltungen angemeldeten Studierenden sicherzustellen. Damit können unter anderem urheberrechtlich geschützte Werke (z. B. Zeitschriftenartikel, Buchkapitel, Videos oder Bilder) im Sinne des § 60a des UrhG zugänglich gemacht werden, der die Nutzungen in beschränktem Umfang für Unterricht und Lehre gestattet.

Die vorhandenen Praktiken boten somit Hilfestellungen für die Erstellung und den Austausch von Material. Worauf die meisten Lehrenden allerdings nicht zurückgreifen konnten, waren didaktische Konzepte für eine Onlinelehre unter physischer Distanz, weshalb im ersten „Coronasemester“ vom „Emergency Remote Teaching“ (Hodges et al., 2020) gesprochen wurde, um die abrupte Umstellung der Lehr-Lern-Formate an Hochschulen zu beschreiben. In den folgenden Coronasemestern haben Lehrende allerdings vielfältige Konzepte digitaler Lehre entwickelt (Autor:innengruppe AEDiL, 2021; Steinhardt, 2021). Dabei wurde auch auf die Erkenntnisse zurückgegriffen, die in den letzten zwei Jahrzehnten in vielfältigen E-Learning-Projekten gemacht wurden. Während diese Erkenntnisse in der Vergangenheit häufig von kleineren Gruppen enthusiastischer Pionierinnen und Pioniere aufgebaut wurden, führte die Coronapandemie zu einem deutlich gesteigerten Wissenstransfer über technologiegestützte Lehrpotenziale und Anwendungsfelder digitaler Lehre.

Die vielfältigen, oft kurzfristig durchgeführten empirischen Studien zur Onlinelehre an Hochschulen weisen hier auf durchaus interessante Entwicklungen hin (Reitinger & Proyer, 2021). So zeichnen sich erste Veränderungen der Lehr- und Lernszenarien beispielsweise im Hinblick auf die Organisationsformen der Lehre ab, hinsichtlich pluraler Instruktionsformate, steigender Selbstorganisationsfähigkeiten der Studierenden oder auch einer generellen Innovationsbereitschaft der Studierenden und Lehrenden (Zawacki-Richter, 2021). Durch gesteigerte Partizipation der Lehrsituationen ergeben sich zumindest in Teilen auch Potenziale, Wissenschaft als geteilte Praxis neu zu erschließen (vgl. Reitinger & Proyer, 2021).

Gleichzeitig auftretende Probleme der Lehrenden bzw. Wahrnehmungen der Studierenden ergeben sich aber ebenfalls aus den Umstellungen. So berichten Keil und Sawert (2021), dass zu Beginn der Pandemie im Sommersemester 2020 mangelnde Interaktionsmöglichkeiten und Motivationsprobleme den diskursiven Charakter soziologischer Lehrveranstaltungen in der pandemiebedingten Onlinelehre stark beeinträchtigten. Auch in dieser frühen Phase werden von Lehrenden dennoch die Flexibilisierung in räumlicher und zeitlicher Hinsicht wie auch die Veränderung der Kursmaterialien und Einreichungen als potenzielle Vorteile in der Lehre der Soziologie genannt (vgl. Keil & Sawert, 2021, S. 482). Hilfreich für die Veränderungen der Lehrpraxis waren dabei unter anderem Einrichtungen zur Förderung der Hochschuldidaktik und des E-Learnings an den Hochschulen (z. B. Medienzentren und Zentren für Qualitätssicherung und Entwicklung) sowie übergreifende Institutionen wie das Hochschulforum Digitalisierung, die sowohl bei der Beratung zu Onlinetools als auch bei didaktischen Konzepten und offenen Lehr- und Lernmaterialien, sogenannten Open Educational Resources (OER), unterstützten. Aufgrund der Coronasemester hat das Thema der offenen Bildungsmaterialien und damit auch OER erneut an Aktualität gewonnen. Wie diese Aktualität im Fach Soziologie angekommen ist, soll Gegenstand des hier vorliegenden Beitrags sein. Dazu erstellen wir eine Bestandsaufnahme der vorzufindenden soziologischen OER, betrachten, wie sich die Anzahl entwickelt hat und wer zentrale Akteur:innen sind. Darauf aufbauend ordnen wir die Befunde ein und bieten praxistheoretisch geleitete Interpretationsansätze, warum die Soziologie bisher wenig als Produzentin von OER in Erscheinung tritt.

Um die Bestandsaufnahme vorzunehmen, wird zunächst definiert, was OER genau sind, wo sie abgelegt werden und wie sie sich finden lassen. Anschließend wird das methodische Vorgehen dargestellt und dann werden die Ergebnisse präsentiert, die wir theoriegeleitet interpretieren.

2 Das Feld der Open Educational Resources

Auf der Internetseite der Deutschen UNESCO-Kommission werden OER wie folgt definiert (UNESCO, 2022):

„Open Educational Resources (OER) sind Bildungsmaterialien jeglicher Art und in jedem Medium, die unter einer offenen Lizenz stehen. Eine solche Lizenz ermöglicht den kostenlosen Zugang sowie die kostenlose Nutzung, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Dritte ohne oder mit geringfügigen Einschränkungen. Dabei bestimmen die Urhebenden selbst, welche Nutzungsrechte sie einräumen und welche Rechte sie sich vorbehalten.“

Die Bereitstellung und Verbreitung von OER findet in der Regel über digitale Infrastruktursysteme wie Onlinerepositorien statt. Repositorien sind Dokumenten- und Dateiserver, die unter anderem an Hochschulen und Forschungseinrichtungen betrieben werden. Sie speichern Bildungsressourcen und machen diese über eine Suchoberfläche zugänglich. In diesem Sinne entstehen bundesweit auch andere OER-Services, die Inhalte bereitstellen, wie MOOC¹-Plattformen, Lehrbuchplattformen und Wikis, sowie Dienste, die auf bestehende Materialien und Inhalte verweisen, sogenannte Referatorien, die Bildungsressourcen für Schule, Hochschule, nonformale und informale Bildung bereitstellen (Neumann & Muuß-Merholz, 2016).

Im deutschen Kontext werden OER seit 2013 intensiv diskutiert (Ebner et al., 2015) und durch vielfältige Fördermaßnahmen auf Bundes- und Länderebenen vorangetrieben (Hochschulforum Digitalisierung, 2021). So sollen unter anderem Lerninfrastrukturen gefördert werden, die Lerninhalte in Form von (offenen) digitalen Bildungsressourcen an Hochschulen bereitstellen. Die deutsche Bildungspolitik drängte sowohl mit der Aktualisierung der Digitalisierungsdebatte der großen Koalition (CDU et al., 2013, 2018) als auch im Koalitionsvertrag der aktuellen Regierung aus SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und FDP (2021, S. 96) auf einen Ausbau digitaler Bildungsarchitekturen zur Vernetzung von OER. Man möchte „gemeinsam mit den Ländern digitale Programmstrukturen und Plattformen für Open Educational Resources (OER)“ unterstützen. Die Bedarfe, Akzeptanz, technischen und organisatorischen Anforderungen für OER-Infrastrukturen wurden unter anderem in der Machbarkeitsstudie des Deutschen Bildungsservers (2016) ermittelt und der Aufbau einer vernetzten Infrastruktur für OER empfohlen. Kerres et al. (im Erscheinen) proklamieren in ihrem „concept of learning ecosystems“, dass Lehre und Lernen sich von dem Verständnis lösen sollen, an spezifische (Hochschul-)Standorte und einzelne Informationssysteme gebunden zu sein. Damit ist die Idee verbunden, dass in Lernprozessen verschiedene Elemente interagieren und sich gegenseitig beeinflussen. „For higher education institutions, a learning ecosystem comprises all services, resources, and environments within the institution that enable or support learning processes“ (Kerres et al., im Erscheinen; vgl. Heck et al., 2020).

Das Feld von OER muss in den Kontext verschiedener Rahmungen gebracht werden: In ihrer politischen Rahmung erzeugen OER einen Diskurs und ein Modell von Open Educational Resources in Beziehung zu Open Education und Open Educational Practices. Durch das Modell von OER findet eine kulturelle Neudeutung der Leistung von Lehr- und Lernmaterial statt. Dabei ist Open Education zu verstehen als die grundsätzliche Forderung, Bildung offen zugänglich zu machen, zur Förderung des Menschenrechts auf Bildung und lebenslanges Lernen. Open Educational Resources bezeichnen die dabei durch offene Lizenzen verfügbar gemachten Lehr- und Lernmaterialien. Zu

¹ Als MOOC (Massive Open Online Course) werden Onlinekurse bezeichnet, die im Sinne von Open Access offen zugänglich sind und einer unbeschränkten Anzahl an Teilnehmenden offenstehen.

beachten ist, dass es kein offizielles OER-Label oder Ähnliches gibt, mit dem offene Ressourcen etikettiert werden. Materialien werden zu OER durch die Kenntlichmachung der vergebenen offenen Lizenz. Open Educational Practices beschreiben das Erstellen und den Gebrauch der offenen Lehr- und Lernmaterialien, die auch an eine offene Pädagogik anschließen (Cronin, 2017; Ehlers, 2011), diese aber nicht zwangsläufig nutzen müssen. In ihrer technischen Rahmung machen Infrastruktursysteme Open Educational Resources medial verfügbar. Die Reproduktion des politisch gerahmten Modells von OER findet in seiner technischen Rahmung durch die performative Darstellung des Modells in den Infrastruktursystemen statt (Hiebl, 2021, S. 138).

3 Das Feld der Open Educational Resources

Für die Bestandsaufnahme von soziologischen OER wurden im November 2021 37 Onlinedienste (Web-Applikationen) durchsucht, die OER bereitstellen. Diese wurden aus einer Studie von Hiebl et al. (im Erscheinen) ausgewählt. Dort wurden in einem Forschungsprojekt an der Hochschule Darmstadt im Dezember 2020 im Seminarverband von 13 Studierenden, zwei Dozierenden und zwei studentischen Hilfskräften 118 deutschsprachige staatliche Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz untersucht. Mithilfe der internen Suchfunktion der offiziellen Internetseiten der Universitäten wurden die Suchbegriffe „open educational resources“, „OER“, „Repository“, „Lernmaterial“ und „Lehrmaterial“ verwendet. Um die Datenmenge handhabbar zu halten, wurden aus den jeweils ersten zehn Suchergebnissen die Ergebnisse ausgewählt, die direkt zu einer Seite führen, die Lehr-, Lern- und Forschungsmaterial enthält. Das Material sollte in Form von Dokumenten vorliegen, die entweder heruntergeladen werden können oder deren Inhalt innerhalb des Dienstes direkt angezeigt werden kann. Ziel war es, Dienste zu identifizieren, die mit den Hochschulen in Verbindung stehen. Das Ergebnis dieses Vorgehens lieferte 164 Links, die nochmals durchgegangen und auf Basis eines Gruppierungsschemas eingeordnet wurden.

- A: Dienste, die explizit angeben, OER bereitzustellen, multidisziplinär angelegt sind und Material bereitstellen, das ausschließlich für den Einsatz in der Lehre erstellt wurde (z. B. OpenRUB).
- B: Dienste, die multidisziplinär angelegt sind und Material frei zugänglich bereitstellen, das ausschließlich für den Einsatz in der Lehre erstellt wurde (z. B. TIB AV-Portal).
- C: Dienste, die Material frei zugänglich bereitstellen, das zu Lehr- und Lernzwecken erstellt wurde, allerdings monodisziplinär angelegt sind (z. B. auf Fakultäts- und Institutsseiten).
- D: Dienste, die Forschungsmaterial frei zugänglich bereitstellen, das auch zu Lehr- und Lernzwecken genutzt werden kann (z. B. Publikations- und Forschungsdatenserver).

Für die hier vorliegende Untersuchung haben wir die 37 Dienste, die den Gruppe A oder B zugeordnet werden konnten, herangezogen.²

Darunter lassen sich 27 Dienste identifizieren, die direkt mit einer einzelnen Hochschule assoziiert sind (z. B. DuEPublico der Universität Duisburg-Essen, OpenLearnWare der Technischen Universität Darmstadt). Neben den durch eine Hochschule assoziierten Diensten gibt es zehn übergreifende Plattformen, die zumeist als OER-Anlaufstellen auf einer bestimmten regionalen Ebene, beispielsweise der deutschen Bundesländer, fungieren oder anderweitige Zusammenschlüsse von Hochschulen und ggf. Gebietskörperschaften darstellen (z. B. ZOERR in Baden-Württemberg, HOOU in Hamburg). Die Organisationsformen der übergreifenden Plattformen variieren zwischen der Angliederung an eine operativ verantwortliche Hochschule und selbstständigen Konstrukten wie Stiftungen oder Gesellschaften. Die Dienste auf Länderebene stehen meist aber auch Hochschulen

² Die Liste der Links ist zugänglich unter: https://osf.io/btdcw/?view_only=cb236ff464244230be9cb14eb9702602
Dabei zeigt sich unter anderem, dass alle sieben in der Informationsstelle Open Educational Resources (OERInfo) gelisteten Dienste für die Hochschullehre durch dieses Vorgehen aufgefunden wurden. Zum Verzeichnis: <https://open-educational-resources.de/materialien/oer-verzeichnisse-und-services/>

aus anderen Bundesländern zur aktiven Partizipation im Sinne des Hinzufügens von Lehr- und Lernmaterial zur Verfügung und versuchen so, eine zu starke Zergliederung der OER-Angebote zu verhindern.

Zur Identifizierung soziologischer OER wurden die Suchfunktionen der Dienste und deren vorgehaltene Filterkategorien eingesetzt (z. B. Fächer, Wissensgebiet), die es erlaubten, Material zu filtern, das dem Fach „Soziologie“ zugeordnet war. In Fällen, in denen lediglich übergreifende Kategorien, wie „Sozial- oder Geisteswissenschaften“, vorgehalten wurden, erfolgte ersatzweise eine freie Textsuche als Suchmuster. Im Detail wurde mittels der Einstellung von Suchfiltern das Lehr- und Lernmaterial ausgewählt, das unter dem Suchterm „Soziolog*“ ausgegeben wurde. Falls die Suchfunktion keine solche Filtermöglichkeit aufwies, wurde der Suchbegriff „Soziolog*“ eingegeben und die Ausgabe ohne Filterung untersucht. Der Suchbegriff wurde mithilfe der Wildcard „*“ gebildet, um möglichst variante Verschlagwortungsmöglichkeiten und Formulierungsalternativen der Lehrmaterialien aufzugreifen. Dadurch sollten keine zufälligen Ausschlüsse erfolgen und Titel wie „Soziologische Praktiken“ und „Praktiken der Soziologie“ gleichermaßen erfasst werden. In Schlagworten, Titeln, Untertiteln und Beschreibungen sollten so per substantivischer oder anderer Formulierung potenzielle Selbstattributionen der Lehrenden zur soziologischen Lehre möglichst umfangreich erfasst werden. Selbstverständlich können auch Inhalte ohne Nennung des Wortstammes „Soziolog*“ durchaus soziologische Lehrmaterialien darstellen. Diese wären jedoch nur durch eine Sichtung des gesamten Materials innerhalb der Repositorien zu identifizieren. Dies haben wir unterlassen, da wir die OER untersuchen wollten, die auch von den Autor:innen als soziologische OER klassifiziert wurden. Durch die Verwendung des Terms „Soziolog*“ wurde auf deutschsprachiges Lehr- und Lernmaterial gezielt, da die Unterrichtssprache soziologischer Studiengänge in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz mit wenigen Ausnahmen Deutsch ist. Die Treffer der Suchanfragen wurden neben erfassbaren Metadaten auch in Bezug auf die attribuierte Lehrorientierung hin gesichtet und den von uns gebildeten Kategorien (siehe unten) zugeordnet, also der zu unterstellenden Verwendungsbestimmung des Materials. Die Untersuchung fokussierte auf die Analyse der Unterscheidung zwischen Lehr- und Lernmaterial und sonstigen Materialien. Gerade universitätsbetriebene Dienste und Repositorien bieten neben Lehr- und Lernmaterialien auch andere Materialien wie Publikationen und Forschungsdaten frei zugänglich an. Weitere Materialien sind beispielsweise auch Broschüren aus der Öffentlichkeitsarbeit, administrative Handreichungen oder Materialien zu wissenschaftlichen Konferenzen und Vorträgen.

Mithilfe dieses Vorgehens ließen sich in zehn der 37 Dienste 273 Materialien zum Thema Soziologie finden. Diese wurden im nächsten Schritt einer Prüfung unterzogen, um zu ermitteln, ob es sich um für unsere Untersuchung relevante OER handelt. Die herangezogenen Prüfkriterien waren:

1. Verwendungszweck: Lehre; mit Ausnahme von Lehrbüchern wurden alle Publikationen oder Konferenzvorträge ausgeschlossen. Material von Öffentlichkeitsarbeit und Studienmarketing (z. B. Flyer, Werbevideos) wurden ebenso ausgeschlossen wie hochschulpolitische Inhalte und Veranstaltungsankündigungen.
2. Sprache: Deutsch
3. Lizenz: Materialien ohne Anpassungsmöglichkeiten (an die Lehrpraxis) wurden ausgeschlossen, etwa wenn deren Lizenz eine Vervielfältigung und Bearbeitung der Ressourcen verbietet und damit nicht der Definition von OER entspricht (z. B. CC ND).³

Insgesamt wurden 154 Bildungsressourcen identifiziert, die unseren Kriterien entsprachen. Im Umkehrschluss wurden 219 Ressourcen ausgeschlossen, da diese durch die vergebene Lizenz nicht bearbeitet werden dürfen und damit unserer Definition von OER nicht entsprechen, aber im Sinne von Open Access offen zugänglich sind.

³ Unter den Lizenzen finden sich zweimal CC 0, viermal CC BY, 92-mal CC BY-SA, einmal CC BY-NC und zwölfmal die Lizenz CC BY-NC-SA. Für eine ausführliche Erläuterung der Lizenzmodelle siehe <https://creativecommons.org/licenses/?lang=de>

Die von uns identifizierten OER wurden dann einer einfachen Codierung unterzogen, um eine deskriptive Beschreibung des Datensatzes vornehmen zu können. Codiert wurde der Datensatz in Hinblick auf: Untersucher Dienst, Titel, Autor:innen, Erscheinungsjahr/-datum, Medium (Audio, Video, Text, Tabelle, Grafik, Abbildung), Umfang (Seitenzahlen) bzw. Spielzeit, Herkunft (Hochschule), Auflage/Version, Persistente Identifikatoren, URL des Materials und Verwendungsbestimmung.

In den Repositorien finden sich unter den OER 21 Foliensätze, drei Webseiten, neun Kurse und MOOCs, zwei Lernsequenzen für LMS (z. B. in Form von Übungsaufgaben), sieben grafikbasierte, zehn textbasierte, 13 audiobasierte (ohne Video) und 89 videobasierte Ressourcen. Damit stellen videobasierte Formate die häufigste Form von verfügbaren Bildungsressourcen dar. Neben exklusiv produzierten Lernvideos, die nicht im Rahmen von Vorlesungen als Aufzeichnung oder Mitschnitt einer herkömmlich gehaltenen Vorlesung entstanden sind⁴, sondern einen spezifischen Gegenstand fokussieren⁵, lassen sich vor allem Audio- und Videoaufzeichnungen von (Ring-)Vorlesungen finden sowie auch Podcasts. Das Audio- und Videomaterial ist im Durchschnitt 40 Minuten lang.

Die Lehrpraxis und auch die Bereitstellung und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien folgen jedoch nicht immer dem kodifizierten und voraussetzungsvollen Ansatz der Open Educational Resources. Um hier die Lehrpraxis bzw. die Praxis der geteilten Lehr- und Lernmaterialien nicht durch die Schwelle der Lizenzierung und offiziellen OER-Logik künstlich zu begrenzen, wurde eine ergänzende explorativ angelegte Analyse auf der Videoplattform YouTube durchgeführt. Als ein Dienst zur niederschweligen Bereitstellung von Videos bietet YouTube einen leichten Zugang zu verschiedenen Lehr- und Lernmaterialien.

Da die Suchfunktion in YouTube Wildcards nicht verarbeiten kann, wurde die Suchanfrage mit dem Suchterm „Soziologie“ durchgeführt. Um die Menge an Treffern handhabbar zu halten, wurden die Ergebnisse nach einer Mindestlänge von 20 Minuten gefiltert (da sich bereits für das in den OER-Repositorien gefundene Videomaterial eine Durchschnittslaufzeit von 40 Minuten zeigte), wohl wissend, dass dadurch viele Inhalte ausgeschlossen wurden. Jedoch bieten die Suchfunktion und Filterführung in YouTube keine Möglichkeit, das Material nach akademischen Inhalten auszuwählen. Das Material wurde händisch durchgesehen und beurteilt. Insgesamt wurden 228 Dokumente mit 199 Stunden Laufzeit betrachtet. Ausgeschlossen wurden Beiträge, die deutlich der Studieninformation/dem Marketing dienen, sich nicht dem akademischen Feld, sondern der Schulbildung widmen oder eine deutlich normative politische Debatte führen. Unter dem YouTube-Material lassen sich 77 Ressourcen dem Format Vorlesung zuordnen. 33 Ressourcen wurden als Vorträge, 19 als Podiumsgespräche und 12 Ressourcen als Interviews klassifiziert. 33 Ressourcen laufen unter dem Etikett Podcast, wobei sich dort Elemente von Interviews, Podiumsdiskussionen und Vorträgen wiederfinden und vermischen. 13 Beiträge ließen sich dem Format von Radio- und Fernsehaufzeichnungen bzw. -sendungen zuordnen, die ebenfalls Elemente von Interviews, Podiumsdiskussionen und Vorträgen enthalten.⁶

4 Open Educational Resources in der Soziologie

Die Anzahl der Personen in der Stichprobe, die OER erstellt haben bzw. unter deren Namen die Ressourcen veröffentlicht wurden, beträgt 78. 55 Personen haben an nur jeweils einer Ressource mitgewirkt. Die drei Autor:innen mit den meisten Beteiligungen haben 29, 23 und 15 Ressourcen veröffentlicht. Von den 29 Ressourcen der Spitzenreiterin/des Spitzenreiters stammen alle aus dem Jahr 2020. Von den 23 Ressourcen der Autorin/des Autors mit den zweitmeisten Veröffentlichungen

4 Es wird eine sprechende Person aufgezeichnet, die meist präsentationsgestützt etwa 90 Minuten umfanglich zu einem Gegenstand referiert. Meistens sind sowohl die Person als auch die Präsentation auf der Videoaufzeichnung sichtbar.

5 Solche Videoformate sind meistens deutlich kürzer als das übliche Vorlesungsformat, greifen pointiert einen Aspekt des Gegenstandes heraus und stellen ihn dar. Häufig wird visuell auf die Präsentation fokussiert und der Körper der Sprechenden Person nicht gezeigt.

6 Der Datensatz ist im OSF-Open Science Framework verfügbar unter: https://osf.io/yfjv4/?view_only=a9f266e3dc834a72b42359c9c1b8692d.

sind 20 aus dem Jahr 2018 und die 15 Ressourcen der Autorin/des Autors mit den drittmeisten Veröffentlichungen stammen alle aus dem Jahr 2020. Für die weiteren Autor:innen lässt sich ebenfalls sagen, dass das Bereitstellen von OER in universitätseigenen oder föderalen Repositorien keine kontinuierliche Praxis ist, sondern eher projektförmig scheint. An der Veröffentlichung der Ressourcen waren 17 Hochschulen beteiligt. Sechs davon haben dabei nur an der Veröffentlichung einer Ressource mitgewirkt. Die drei Hochschulen mit den meisten Ressourcen haben 24, 31 und 33 Ressourcen veröffentlicht. Abbildung 1 zeigt nochmals, dass die meisten Autor:innen nur eine OER veröffentlicht haben. Dagegen gibt es ebenso viele Hochschulen, die nur eine Ressource veröffentlicht haben, wie Hochschulen, die mehr als zehn Ressourcen veröffentlicht haben.

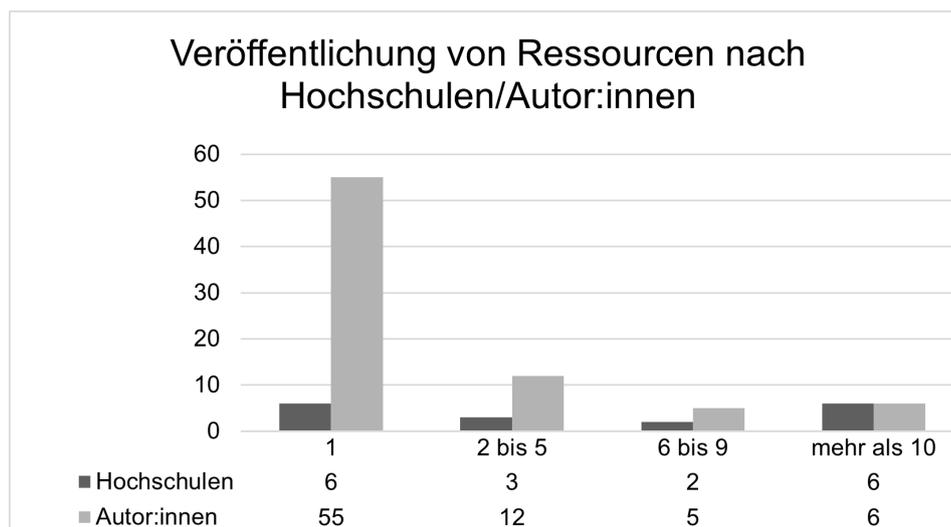


Abbildung 1: Veröffentlichung von Ressourcen nach Hochschulen und Autor:innen

Es zeigt sich, dass hier Hochschulen mit einem eigenen Repository die Spitzenreitenden sind, namentlich die Universität Wien (phaidra.univie.ac.at), die Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (mediathek.hhu.de) sowie die Technische Universität Darmstadt (openlearnware.de). An das Repository „Hamburg Open Online University“ (hoou.de) sind acht Hamburger Hochschulen angebunden; die Beiträge verteilen sich auch zwischen ihnen.⁷ Das Zentrale OER-Repository der Hochschulen in Baden-Württemberg (oerbw.de) wird im Augenblick maßgeblich durch die Universität Tübingen genutzt. Anzumerken ist, dass die technische Verantwortung für den Dienst bei der Universitätsbibliothek Tübingen liegt, womit man hier eine räumliche Nähe feststellen kann. Lediglich die PH Freiburg hat ebenfalls eine Ressource abgelegt.⁸ Tabelle 1 unten zeigt nochmals die Verteilung der Ressourcen über Repositorien und Hochschulen.

Deutlich wird bei der Zählung der Ressourcen, dass kein kontinuierlicher Anstieg der Veröffentlichungen zu verzeichnen ist (Abbildung 2). Die Anzahl der gefundenen OER schwankt sehr zwischen den einzelnen Jahren: 2018 43 OER, 2019 22 OER, 2020 50 OER, 2021 17 OER. Wenn man sich zum Vergleich noch die Open-Access-Veröffentlichungen von soziologischem Lehr- und Lernmaterial anschaut, zeigt sich, dass es im Jahr 2017 mit 34 Veröffentlichungen einen Höhepunkt gab, wonach die Veröffentlichungszahlen heruntergegangen sind bis auf vier Ressourcen in 2021. Für das YouTube-Material zeigt sich, dass es 2013 einen Höhepunkt mit 56 Ressourcen gab und sich die Veröffentlichungen ab 2014 zwischen neun und 21 Ressourcen im Jahr eingependelt zu haben scheinen. Alles in allem ist ein Anstieg der Veröffentlichungen zu beobachten. Wie nachhaltig dieser ist, wird jedoch die Zukunft zeigen müssen.

⁷ Darüber hinaus sind der Virtuelle Campus Rheinland-Pfalz und diverse nationale und internationale Hochschulen und Institutionen Partner in diesem Netzwerk.

⁸ Auch wenn dieser Dienst vorrangig baden-württembergische Hochschulen vernetzt, können sich bundesweit Lehrende anderer Hochschulen in das Netzwerk eintragen.

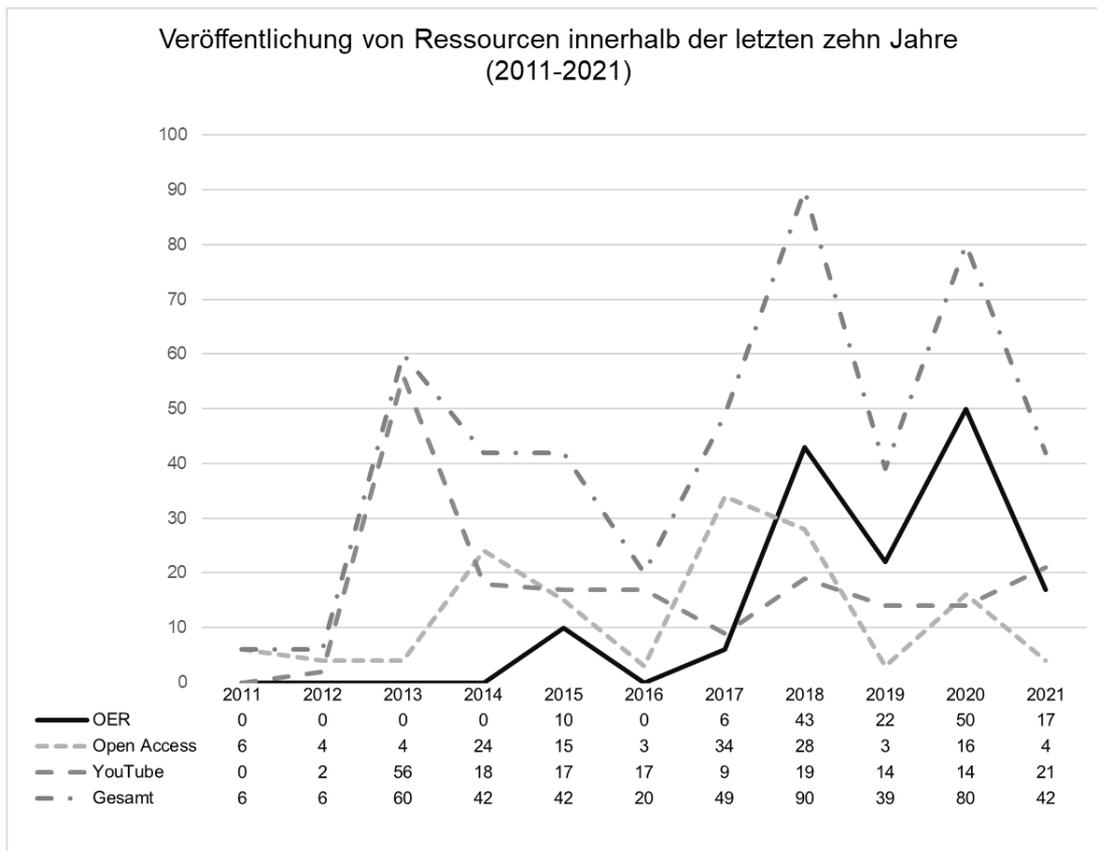


Abbildung 2: Veröffentlichung von Ressourcen innerhalb der letzten zehn Jahre (2011–2021)

Für die Peaks sind die Veröffentlichungen großer Veranstaltungen bzw. Vorlesungen mit mehreren aufgezeichneten Sitzungen verantwortlich. Die Vermutung, dass die Etablierung von Repositorien erst eine gewisse Anlaufzeit braucht, bis sie zu einer Veränderung der Praktiken und danach zu kontinuierlichen Veröffentlichungen führen, lässt sich durch die Daten nicht stützen (siehe Tabelle 1). Eine zweite Vermutung ist, dass es in Jahren nach großen OER-Förderlinien einen sprunghaften Anstieg gibt, der dann ohne Förderung wieder abnimmt. Dies lässt sich durch die Daten nicht beantworten. Die Bereitstellung von OER ist im Fach Soziologie (wie generell) ebenso ein Nischenphänomen wie die Open-Access-Veröffentlichung von Lehr- und Lernmaterial in öffentlichen Bildungsinfrastrukturen oder auf YouTube. Im Jahr 2020 wurden zwar insgesamt 80 Ressourcen veröffentlicht, die meisten Ressourcen (90) wurden jedoch im Jahr 2018 veröffentlicht. 2021 ging die Zahl der Gesamtveröffentlichungen wieder auf 42 zurück.

Tabelle 1: Übersicht der Repositorien und Hochschulen

Dienst (URL)	Dienst ist online seit	Förderstruktur	Ressourcen im Dienst (gesamt)	Publikationsjahr erste Ressource	Publikationsjahr letzte Ressource	Name der Hochschule, die die Ressource veröffentlicht	Ressourcen der Hochschule (gesamt)	Ressourcen der Hochschule im Dienst
phaidra.univie.ac.at/	ohne Angabe	ohne Angabe	32	2006	2020	Universität Wien	33	32
mediathek.hhu.de/	ohne Angabe	ohne Angabe	31	2019	2021	Universität Düsseldorf	31	31
hooi.de/	2015	föderal und institutionell	27	2017	2021	HCU Hamburg HAW Hamburg HfMT Hamburg	12 9 6	12 9 6
openlearnware.de/	2009	ohne Angabe	24	2015	2019	Universität Hamburg	3	2
oerbw.de/	2018	föderal	19	2019	2021	TU Darmstadt Universität Tübingen	24 18	24 18
duepublico2.uni-due.de/	ohne Angabe	institutionell	10	2021	2021	PH Freiburg Universität Duisburg-Essen	1 10	1 10
oncampus.de/mooi	2003		5	ohne Angabe		TH Lübeck Kooperative Berlin	4 1	4 1
zenodo.org/	2013	EU und privat	3	2015	2021	Universität Hamburg Universität Kassel	2 2	1 2
imoox.at/	2013	institutionell	2	2019	2021	Universität Wien PH Steiermark PPH Augustinum Universität Graz	33 1 1 1	1 1 1 1
videoportal.uni-freiburg.de/	ohne Angabe	institutionell	1	ohne Angabe		Universität Freiburg	1	1

n = 154 Ressourcen

5 Theoriegeleitete Interpretationen: Die Sichtbarkeit der soziologischen Lehre

Nachdem wir nun die Ergebnisse dargestellt haben, wollen wir uns im Weiteren der Frage zuwenden, wie die Ergebnisse erklärt werden können. Dabei gehen wir davon aus, dass die Erklärungen für die Soziologie ebenfalls auf andere Disziplinen zutreffen. So zeigt beispielsweise der OER-Atlas von 2017 (S. 26), dass die Sozialwissenschaften einen mittleren Rang belegen. Zudem stellt der OER-Atlas heraus, dass die meisten OER-Angebote sich sowohl an Schulen als auch an Hochschulen richten und damit überwiegend die Lehrer:innenbildung adressieren. Auch in den Ingenieurwissenschaften können Hinweise identifiziert werden, dass OER keine größere Rolle in der Lehre spielen (Elsner et al., 2019). Um uns dieser Frage zu nähern, wollen wir durch die Brille der Praxistheorie (Bourdieu, 1976) betrachten, wie die geringe Präsenz von OER am Beispiel der Soziologie erklärt werden könnte. Wir erheben keinen Anspruch, dass es sich um eine umfassende Erklärung handelt. Vielmehr geht es darum, erste Ideen zu generieren, warum OER in der soziologischen Lehre bisher keine Rolle spielen und wie dies möglicherweise geändert werden könnte. Dies geschieht unter der durchaus normativen Annahme, dass OER als sinnvolle Erweiterung der soziologischen Lehre angesehen werden in einer digitalen Welt und einer Kultur der Digitalität (Stalder, 2016). Als erste Erklärung, warum OER bisher wenig in der Soziologie verbreitet sind, könnte es an der Praktik selbst liegen.

5.1 OER als komplexe Praxisform

Als Praktiken verstehen wir im vorliegenden Fall das Erstellen und Ablegen von Open Educational Resources in Repositorien. Die OER stellen das Vollbrachte, die materiellen Ereignisse, also eine Verkettung von „doings and sayings“ (Schatzki, 1996, S. 89) als Praxisform dar (Hillebrandt, 2014). Dabei ist nicht relevant, welche materielle Form sie haben. Um aus Lehrmaterialien OER zu machen, sind verschiedene (Herstellungs-)Praktiken notwendig, beispielsweise das Erstellen von Texten und Grafiken, das Anfertigen von Bild und Tonmaterial, das Suchen, Kombinieren, Lizenzieren, Verschlagworten, Etikettieren und Bereitstellen von Bildungsressourcen. Diese Praktiken sind ineinander verschränkt und mit ihrer materiellen Ausstattung verwoben. Der soziale Kontext von OER zeigt sich in der technischen Rahmung des Medial-verfügbar-Machens und der politischen Rahmung der Definition (Hiebl, 2021).

OER können gerade für Neueinsteiger:innen in das Feld komplex und kompliziert sein, da es gilt, bei der Erstellung und Bereitstellung einige rechtliche Hürden zu bedenken und zu nehmen. Was sind beispielsweise freie Bildungsmaterialien, anhand welcher Lizenzen können sie erkannt werden und unter welchen Bedingungen dürfen sie in die eigenen OER eingebaut werden? Das sind nur wenige der vielen Fragen, die sich bei der Erstellung von OER stellen und den Herstellungsprozess komplex machen. Die OER-Praxisform ist dementsprechend keine, die nebenbei sozialisiert wird. Vielmehr braucht es dezidierte Anleitungen und Strukturen, die OER ermöglichen, ja sogar befördern. Diese Anleitungen liefern OER-Dienste beispielsweise in ihrer Handbuchfunktion, die diese Praxisform durch Selbstsozialisation ermöglichen (Hiebl et al., im Erscheinen). Denn OER sind kein Mainstream, sondern, wie unsere Auswertungen zeigen, weiterhin die Ausnahme. Insofern lohnt sich als nächster Schritt ein Blick auf die Strukturen, denn Praktiken ergeben sich in Abhängigkeit von Handlungsmöglichkeiten und bestimmten sozialen Strukturen (Lenger et al., 2013). Welche zeitlichen Ressourcen haben also Personen, um OER umzusetzen? Gab es Fördermöglichkeiten, um sich Zeit oder Unterstützung einzukaufen? Die Praxisform OER, so kann zusammengefasst werden, ist erstens von den Umständen, zweitens von den Orten und drittens von den materiellen Rahmungen abhängig (Schmidt, 2012).

5.2 Strukturelle Rahmung der OER-Praxisform (Ermöglichungsstrukturen)

Wie unsere Ergebnisse zeigen, sind OER vor allem dort entstanden, wo es Ermöglichungsstrukturen gab. Als Ermöglichungsstruktur zeigt sich erstens der Anlass, der einer OER zugrunde liegt. So wur-

den beispielsweise eine ganze Reihe an Ringvorlesungen videografiert und als OER zur Verfügung gestellt. Dabei handelt es sich um eine „relativ einfach“ zu produzierende Form von OER. Es ist zudem davon auszugehen, dass die OER-Produzierenden von den IT-Infrastrukturen der jeweiligen Hochschulen unterstützt wurden, indem Kameras und Mikrofone sowie personelle Unterstützung bei der Aufnahme zur Verfügung gestellt wurden. Einen weiteren Zusammenhang konnten wir zwischen der Häufigkeit der OER-Veröffentlichungen und der Etablierung von Repositorien an einer Hochschule feststellen. So finden sich dort besonders viele OER, wo Hochschulen ein Repository eingerichtet haben. Es kann davon ausgegangen werden, dass Hochschulen im Zuge der Einrichtung der Repositorien finanzielle und personelle Ressourcen bereitgestellt (oder von Geldgebern erhalten) haben, um die Erstellung von OER zu unterstützen und damit ersten Content für die Repositorien zu erhalten. Denn, so ist anzunehmen, Hochschulen wollen keine leeren Repositorien verwalten.

5.3 OER ist keine sozialisierte Lehrpraktik

Deutlich wird an den Ausführungen, dass OER keine gängige Praxisform sind. Bisher ist das Erstellen und Teilen von OER keine Routine, nichts, was in der „normalen“ Sozialisation in der Lehre vorkommt, es existiert kein Handlungswissen. Die bisherige Lehrsozialisation erfolgt über die Reproduktion der selbst erlebten Lehre, über das Vorleben von Praktiken in der Lehre (Szczyrba & Wiemer, 2011). Genau dieses Vorleben, das Hineinsozialisieren, existiert bei OER bisher nicht. Vielmehr gibt es in Bezug auf die Lehre das Öffnen, Teilen und Kooperieren – das in vielen Bereichen der Forschung gängige Praxis ist – nicht. Die soziologische Lehrsozialisation sieht vielmehr wie folgt aus: Grundlage ist das selbst erlebte Studium, das trotz unterschiedlicher Studien- bzw. Modulpläne meist ähnliche Komponenten aufweist: Vorlesungen in Methoden und Theorie gepaart mit Seminaren und Forschungsseminaren (in denen selbstständig, meist über zwei Semester, eine Forschungsfrage bearbeitet wird) haben mehr oder weniger alle erlebt.

Im Regelfall wird eine Vorlesung durch die/den Inhaber:in eines Lehrstuhls für alle Studierenden angeboten, und zwar im traditionellen Stil des 90-minütigen lehrpersonenzentrierten Zusammenunterrichtens, einer Frontalveranstaltung. Als Lehr- und Lernmaterialien werden je nach Lehrperson die Präsentationsfolien oder ein Skript zur Veranstaltung zur Verfügung gestellt, darüber hinaus steht ein Syllabus zur Verfügung, der den Veranstaltungsverlauf über das Semester skizziert und Literaturempfehlungen gibt. Manche Veranstaltungen werden auch um Übungsaufgaben ergänzt. In den Seminaren teilt sich die Studierendenschaft in kleinere Gruppen auf. Die Veranstaltungen werden von Lehrenden aller akademischen Statusgruppen geleitet. Das Seminar soll dem Vertiefen der Pflichtlektüre dienen, die Lese- und Schreibkompetenzen sowie die Diskussionsfähigkeiten der Studierenden fördern. Zu einem Seminar gehört unweigerlich das Selbststudium der ausgewählten Lektüre. Die Früchte des Selbststudiums können dann in Exzerpten, Referaten und schließlich Hausarbeiten begutachtet werden. Die begleitenden Tutorien werden häufig von Studierenden höheren Semesters geleitet und dienen praktischen Vertiefungsaufgaben, beispielsweise im Bereich Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten oder Statistik. In Vertiefungs- und Wahlveranstaltungen, beispielsweise zu gegenstandsbezogenen Soziologien, verschiebt sich im weiteren Studienverlauf der Fokus von der Präsentation der Inhalte der Vorlesung in Kombination mit Begleitveranstaltungen in Gänze auf das Seminar und einen damit verbundenen stärkeren Anteil des Selbststudiums als dominante Studienform.

Dabei muss der Pluralität der Soziologie Rechnung getragen werden. Das Fach differenziert sich in mindestens so viele Bindestrich-Soziologien aus, wie Funktionssysteme innerhalb der modernen Gesellschaft denkbar sind. Darüber hinaus erfordert die soziologische Ausbildung, sich im Umgang mit einem Werkzeugkasten vertraut zu machen, der nicht nur die Gegenstandsbereiche der Soziologie, sondern auch deren Geschichte, Theorien, qualitative und quantitative Methoden umfasst sowie eine Grundausbildung im wissenschaftlichen Arbeiten und in der Statistik. Üblicherweise ist die Soziologie durchzogen von textualen Praktiken und Artefakten, die numerische und textuale Daten einschließen. Dabei macht es keinen Unterschied, ob die Artefakte digital (Textdatei)

oder analog (gedruckter Text) vorliegen. Die Praktiken bleiben die gleichen und werden für die eigene Lehre übernommen.

Als Prüfungsform sind Klausuren oder Hausarbeiten Standard, also textuelle Artefakte. Die Produktion von Videos, Podcasts oder Bildern spielt kaum eine Rolle. Die Prüfungen müssen dabei (so schreiben es die meisten Prüfungsordnungen vor) allein abgelegt werden; bei Abweichungen muss kenntlich gemacht werden, welche Anteile von wem erstellt wurden. Echte Kooperation, die über eine Gruppenarbeit zur Entwicklung eines Referates hinausgeht, ist dadurch kaum möglich. Die meisten (oftmals sehr guten) Hausarbeiten landen zudem in der Schublade und werden (wenn überhaupt) von Dozierenden gelesen. Damit wird zum einen die Orientierung auf das Solo-Arbeiten gestärkt und zum anderen keine Orientierung auf das Öffnen und Teilen der eigenen Ergebnisse ermöglicht. Diese Sozialisation geht bei Wissenschaftlichen Mitarbeitenden weiter: Die Lehre wird nicht als Team vorbereitet oder durchgeführt. Sie findet hinter verschlossenen Türen statt, höchstens Hochschuldidaktiker:innen dürfen, wenn das Angebot angenommen wird, hospitieren. Die Lehr- und Lernmaterialien werden in den seltensten Fällen offen geteilt, ein Austausch findet oftmals nur unter Kolleg:innen statt (vgl. Beaven, 2018). Diese nicht öffentlichen oder in ihren Adressat:innen beschränkten Kooperationsformen bieten so die Möglichkeit einer Kontrolle, ob und inwieweit die Sphäre der Lehre geöffnet wird, während eine Teilungspraxis über OER potenziell „unbeherrschbar“ erscheinen mag und Sorgen vor komparativen Einblicken der Community hervorrufen könnte.

Grundsätzlich sind die Fragen nach Kooperationsschemata, Austauschformaten und Mechanismen der Community of Practice in Lehr-Lern-Prozessen nichts Neues. Am besten erforscht sind derartige Phänomene vermutlich im Kontext von Schule und Lehrkräftekooperationen (zum Überblick Fussangel & Gräsel, 2012). In diesem Feld gibt es zahlreiche Schnittstellen, unter anderem im Sinne der Übergänge, der Ganztagschule oder der Kooperation mit außerschulischen Partnern. Dennoch gelten auch Schulen traditionell nicht als Orte starker Kooperation. Die autonome Berufsausübung wird durch Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Richter & Pant, 2016, S. 13) stark betont. Als eine argumentative Figur dient hier das teilweise umstrittene Autonomie-Paritäts-Muster (Altrichter & Eder, 2004; vgl. Lortie, 2002), wonach Lehrkräfte eine äußere Einmischung in die eigene Lehrtätigkeit ablehnen und diese selbst beanspruchte Autonomie in der Tendenz auch anderen Lehrkräften zusprechen. Gleichzeitig wird der Kooperation in der Bildungsforschung gerade in Bezug auf die Unterrichts- und Schulentwicklung eine hohe Bedeutung zugemessen (vgl. Buhren & Rolff, 2018). In der Erforschung der tatsächlichen Kooperationen finden sich vielfältige Ansätze auf niedrigschwelliger Ebene, sogenannte „Kooperations-Dyaden“ (Fussangel & Gräsel, 2014, S. 854) und direkter fachlicher Austausch.

Die wenig ausgeprägte Verfasstheit der Praktiken des Kooperierens, Öffnens und Teilens in der Lehre zeigt sich auch bei dem niedrigschwelligen Versuch, Syllabi miteinander zu teilen. So wurde von der Arbeitsgruppe „Soziologische (digitale) Lehre“⁹ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie innerhalb des Fachinformationsdienstes „SocioHub“¹⁰, der als Social-Media-Tool zu begreifen ist, eine Datenbank aufgebaut, in der Seminarpläne, Foliensätze und anderes Lehrmaterial geteilt werden können. Die Idee war, ein niedrigschwelliges Angebot zur Verfügung zu stellen, um in den Austausch über die Lehre zu kommen. Das Teilen sollte dabei ohne Nachdenken über Lizenzen oder Urheberrechte funktionieren, war also absichtlich nicht als OER benannt. Aber auch hier zeigt sich, dass Öffnen, Teilen und Kooperieren in der Lehre bisher keine Praktiken sind. Warum aber ist das überhaupt von Bedeutung? Weil OER, wenn flächendeckend eingeführt, die Möglichkeit in sich birgt, zu einem Mehrwert für die eigene Lehre zu werden. Einerseits als Teil des eigenen Lehrportfolios, andererseits können OER genutzt und an die eigenen Lehrzusammenhänge angepasst werden. Das könnte zu Lernprozessen, einem kontinuierlichem Wissensbestand in der Lehre und auch Zeitersparnis führen. Allerdings erscheint dies gerade als ferne Zukunftsmusik. Dies liegt nicht zu-

9 <https://sociohub-fid.de/s/soziologische-digitale-lehre/>

10 <https://sociohub-fid.de/s/soziologische-digitale-lehre/cfiles/browse/index?fid=410>

letzt an dem Reputationsmangel, den die Lehre gegenüber der Forschung hat, gerade auch in der Promotionsphase (Schneijderberg, 2018). Bisher hat die Lehre für die wissenschaftliche Karriere noch wenig Bedeutung (Autor:innengruppe AEDiL, 2021).

5.4 Zukunftsversprechen OER

Der zusätzliche Aufwand dafür, vorhandene Lehrmaterialien in OER umzuwandeln oder neue Lehrmaterialien als OER zu produzieren, ist durch die oben aufgeführten Praktiken höher als bei „normaler“ Lehre. Zudem wird das individuelle Teilen von Lehrmaterialien nicht unmittelbar honoriert. Das etwas abstrakte Versprechen, durch das eigene Mitwirken an der Erstellung von frei verfügbaren Lehrmaterialien den Markt dafür insgesamt anzukurbeln und somit an anderer Stelle selbst zu profitieren, ist zu vage. Bisher sind es einzelne Enthusiast:innen, die OER erstellen und die Verheißungen – wie Synergie, den frischen Blick von außen oder die Partizipation an Arbeitsmaterialien – wahrnehmen.

Schlussendlich steht die Frage im Raum, wie effizient oder voraussetzungslos eine Übertragung von Lehrmaterialien sich tatsächlich darstellt bzw. in den Köpfen der Lehrenden Anklang findet. Sollten sowohl die ungewöhnliche, weil sozial nur gering honorierte Praxis des Teilens eigener Materialien als auch die Wahrnehmung der Nützlichkeit „fremder“ Lehrartefakte infrage stehen, bietet dies sicherlich einen möglichen Erklärungsansatz für die Zurückhaltung in der soziologischen Gemeinschaft.

6 Diskussion – was lernen wir nun daraus?

Aus Sicht der Soziologie ist es interessant, wie sich Lehrmaterialien öffnen und teilen lassen und welche Hürden es hierbei zu nehmen gilt: So können geteilte Lehrmaterialien als Hilfestellung für Personen, die neu in der Lehre sind, gelten. Sie können zum Zweck des Selbststudiums genutzt werden, können aber auch ein diffuses Unwohlsein beim Teilen von Lehre erzeugen, in Bezug auf rechtliche Fragen, Qualitätssicherung oder die Öffnung der engen Verbindung von Lehrinhalten und Lehrperson. Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass das Bereitstellen von OER in offenen Repositorien keine regelmäßige Praxis ist, wie auch das Erstellen und Teilen von OER keine Routine von Soziologinnen und Soziologen ist. Die Lehrsozialisation scheint in der Reproduktion der selbst erlebten Lehre verhaftet.

Dabei existieren eingespielte Lehrpraktiken, die Vorarbeit leisten. Die hochschulinterne Veröffentlichung digitaler Medien für Visualisierungen oder Präsentationen in Learning Management Systems (LMS) ist eine gängige Praxis, auf die mithilfe didaktischer Konzepte für die Onlinelehre und das Etablieren kollaborativer Praktiken aufgebaut werden könnte. Denn nur eine Veränderung der Praktiken könnte zu einer kontinuierlichen Steigerung der Veröffentlichungen von OER führen – so unsere Annahme. Diese Annahme ist dabei nicht allein auf die Soziologie beschränkt, sondern gilt für alle Fächer, in denen es noch keine Praxis des Öffnens und Teilens von Lehrmaterialien gibt.

Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass vor allem einzelne große Veranstaltungen bzw. Vorlesungen mit mehreren aufgezeichneten Sitzungen in den letzten Jahren für den beobachteten Anstieg der Veröffentlichungen verantwortlich sind, wobei offenbleibt, wie nachhaltig dieser Anstieg ist oder ob es nur Momentaufnahmen sind. Wie unsere Ergebnisse zeigen, sind OER vor allem dort entstanden, wo es Ermöglichungsstrukturen gab. Auch wenn wir keine Aussagen zu den Finanzierungs- und Anreizstrukturen, die hinter einzelnen Materialien stehen, treffen können, so scheint dies essenziell, um „offene Praktiken“ zu ermöglichen. Allerdings ist das alleinige Vorhandensein von Repositorien noch kein stichhaltiger Indikator, da lediglich zehn der 37 untersuchten multidisziplinären Dienste soziologische OER enthielten. Was das gefundene Lehr- und Lernmaterial ebenfalls gezeigt hat, ist, dass sich beispielsweise auch Veranstaltungen in der Ausbildung der Wirtschaftswissenschaften, des Lehramtes oder zur Sozialen Arbeit mit soziologischem Lehr- und

Lernmaterial finden. Eine abschließende Literaturrecherche hat ergeben, dass aus an die Soziologie angrenzenden Wissenschaften wenig empirische Ergebnisse zur Bereitstellung von OER vorliegen. Damit sollte die Lehre zum Gegenstand eines inner- und interdisziplinären Diskurses gemacht und die Soziologie ihrem Ruf als Exporteurin von Theorien und Methoden gerecht werden. Es stellt sich die Frage, ob es als ein Ziel der soziologischen (digitalen) Lehre ausgemacht sein soll, den offenen Zugang zu Lehr- und Lernmaterial aus der Soziologie zu erhöhen. Die Soziologie ist als wissenschaftliche Disziplin imstande, sich selbst mit ihrem methodischen Instrumentarium zu beobachten. Durch offenes Lehr- und Lernmaterial ist sie nochmals in einen Stand einer Selbstbeobachtung versetzt, der uns weitere Erkenntnis über die Lehre in unserem Fach bieten kann.

Literatur

- Altrichter, H., & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 195–221). Juventa-Verl.
- Autor:innengruppe AEDiL. (2021). *Corona-Semester reflektiert Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie*. wbv Publikation.
- Beaven, T. (2018). ‘Dark reuse’: an empirical study of teachers’ OER engagement. *Open Praxis*, 10(4), 377–391. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.4.889>
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft* (Wiss. Sonderausg., 1. Aufl.). Suhrkamp.
- Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2018). *Pädagogik. Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl.). Beltz.
- CDU, CSU, & SPD. (2013). *Deutschlands Zukunft gestalten: Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD*. 18. Legislaturperiode.
- CDU, CSU, & SPD. (2018). *Ein neuer Aufbruch für Europa Eine neue Dynamik für Deutschland Ein neuer Zusammenhalt für unser Land: Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD*. 19. Legislaturperiode.
- Cronin, C. (2017). Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices in Higher Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>
- Deutscher Bildungsserver. (2016). *Machbarkeitsstudie zum Aufbau und Betrieb von OER-Infrastrukturen in der Bildung* (Stand: Februar 2016).
- Ebner, M., Köpf, E., Muuß-Merholz, J., Schön, M., Schön, S., & Weichert, N. (2015). *Ist-Analyse zu freien Bildungsmaterialien (OER): die Situation von freien Bildungsmaterialien (OER) in Deutschland in den Bildungsbereichen Schule, Hochschule, berufliche Bildung und Weiterbildung im Juni 2015. Beiträge zu offenen Bildungsressourcen (O3R)*. Books on Demand. https://www.researchgate.net/publication/281525602-Ist-Analyse_zu_freien_Bildungsmaterialien_OER_Die_Situation_von_freien_Bildungsmaterialien_OER_in_Deutschland_in_den_Bildungsbereichen_Schule_Hochschule_berufliche_Bildung_und_Weiterbildung_im_Juni
- Ehlers, U.-D. (2011). From open educational resources to open educational practices. *eLearning Papers*, 23, 1–8.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft. Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 29–39). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 846–864). Waxmann.
- Heck, T., Kullmann, S., Hiebl, J., Schröder, N., Otto, D., & Sander, P. (2020). Designing Open Informational Ecosystems on the Concept of Open Educational Resources. *Open Education Studies*, 2(2), 252–264. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0130>
- Hiebl, J. (2021). Normative Objects in Educational Infrastructures. In N. L. Cole, M. Jahrbacher, & G. Getzinger (Hrsg.), *Science, Technology and Society online. Conference Proceedings of the STS Conference Graz 2021: Critical Issues in Science, Technology and Society Studies*, 3–5 May 2021 (S. 132–149). Verlag der Technischen Universität Graz. <https://doi.org/10.3217/978-3-85125-855-4-07>

- Hiebl, J., Kullmann, S., Heck, T., & Rittberger, M. (im Erscheinen). Reflecting Open Practices on Digital Infrastructures: Functionalities and Implications of Knowledge. In M. Kerres, D. Otto, & O. Zawacki-Richter (Hrsg.), *Distributed Learning Ecosystems: Repositories, Resources and Practices*. Springer Nature.
- Hillebrandt, F. (Hrsg.). (2014). *Soziologische Theorie. Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.). (2021). *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: Innovative Formate, Strategien und Netzwerke*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educausereview*, 12. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Keil, M., & Sawert, T. (2021). Die ad hoc Digitalisierung der Lehre in der Corona Pandemie. Vorteile, Nachteile und offene Fragen. *SOZIOLOGIE*, 50(4), 473–490.
- Kerres, M., Otto, D., & Zawacki-Richter, O. (Hrsg.). (2022). *Distributed Learning Ecosystems: Repositories, Resources and Practices*. Springer Nature.
- Lenger, A., Schneickert, C., & Schumacher, F. (2013). Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 11–41). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_1
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press. <http://www.loc.gov/catdir/description/uchi052/2002020788.html>
- Neumann, J., & Muuß-Merholz, J. (2016). *OER Atlas 2016: Open Educational Resources: Akteure und Aktivitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Köln.
- Reitinger, J., & Proyer, M. (2021). Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang. Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie. In S. Krause, I. M. Breinbauer, & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft* (S. 117–136). Verlag Julius Klinkhardt.
- Richter, D., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge Univ. Press.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Suhrkamp Verlag.
- Schneijderberg, C. (2018). *Promovieren in den Sozialwissenschaften*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19739-1>
- SPD, BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN, & FDP. (2021). *Mehr Fortschritt wagen: Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit*. Koalitionsvertrag 2021–2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN und den Freien Demokraten (FDP).
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Steinhardt, I. (2021). Students in the spotlight: Using collaborative autoethnography to build a community of learning in the Corona crisis. *ISA Pedagogy Series*, 1(1), 42–59.
- Szczyrba, B., & Wiemer, M. (2011). Lehrinnovation durch doppelten Perspektivenwechsel-Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt. In I. Jahnke, & J. Wildt (Hrsg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (S. 101–110). W. Bertelsmann Verlag.
- UNESCO. (2022). *Open Educational Resources*. <https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources>
- Zawacki-Richter, O. (2021). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 218–226.

Autor:innen

Johannes Hiebl. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Informationszentrum Bildung, Frankfurt am Main, Deutschland; Orchid-ID: 0000-0002-1266-3042; E-Mail: hiebl@dipf.de

Prof. Dr. Isabel Steinhardt. Universität Paderborn, Institut für Humanwissenschaften, Paderborn, Deutschland; E-Mail: isabel.steinhardt@upb.de

Dr. Michael Bigos. Johannes Gutenberg-Universität, Zentrum für Lehrerbildung, Mainz, Deutschland; E-Mail: bigos@zfl.uni-mainz.de



Zitiervorschlag: Hiebl, J., Steinhardt, I. & Bigos, M. (2022). Die (Un-)Sichtbarkeit von (offenen) Bildungsmaterialien in der Soziologie. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2227W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

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 prozessuale 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!