



Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen



TAGUNG 140 Blickpunkt Hochschuldidaktik

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik



E-Book Einzelbeitrag
von: Jana Riedel, Julia Henschler, Anne Vogel

Rollenvielfalt in der digital gestützten Hochschullehre

aus: Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen (9783763973989)

Erscheinungsjahr: 2023

Seiten: 37 - 53

DOI: 10.3278/173989w037

Dieses Werk ist unter folgender Lizenz veröffentlicht: Creative Commons Namensnennung-Share Alike 4.0 International

Hochschullehrende sehen sich, nicht zuletzt durch die Digitalisierung, mit immer mehr und komplexeren Ansprüchen konfrontiert. Der Beitrag setzt sich daher mit der Wahrnehmung von Rollen und Aufgaben im Zusammenhang mit der digital gestützten Hochschullehre auseinander. Er widmet sich im Rahmen eines Scholarship-of-Academic-Development-Ansatzes der Perspektive der Lehrenden und thematisiert deren Anschlussfähigkeit an bestehende Rollentypologien im Kontext der Hochschullehre. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Einfluss der Digitalisierung auf die genannten Rollentypologien. Die Erhebung fand im Rahmen einer Veranstaltung zur "Rollenvielfalt in der digital gestützten Hochschullehre des Projekts Digitalisierung der Hochschulbildung in Sachsen" statt.

Schlagworte: Digitalisierung; Ansprüche; Hochschullehrende; Rollentypologien; digital gestützte Hochschullehre; Hochschulbildung; Sachsen; Scholarship-of-Academic-Development-Ansatz

Zitiervorschlag: Riedel, Jana, Henschler, Julia & Vogel, Anne (2023). Rollenvielfalt in der digital gestützten Hochschullehre. In Katharina Hombach & Heike Rundnagel (Hrsg.), *Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen* (S. 37-53). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/173989w037>

Rollenvielfalt in der digital gestützten Hochschullehre

JANA RIEDEL, JULIA HENSCHLER, ANNE VOGEL

Zusammenfassung

Hochschullehrende sehen sich, nicht zuletzt durch die Digitalisierung, mit immer mehr und komplexeren Ansprüchen konfrontiert. Der Beitrag setzt sich daher mit der Wahrnehmung von Rollen und Aufgaben im Zusammenhang mit der digital gestützten Hochschullehre auseinander. Er widmet sich im Rahmen eines Scholarship-of-Academic-Development-Ansatzes der Perspektive der Lehrenden und thematisiert deren Anschlussfähigkeit an bestehende Rollentypologien im Kontext der Hochschullehre. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Einfluss der Digitalisierung auf die genannten Rollentypologien. Die Erhebung fand im Rahmen einer Veranstaltung zur *Rollenvielfalt in der digital gestützten Hochschullehre* des Projekts *Digitalisierung der Hochschulbildung in Sachsen* statt.

Gliederung

1	Veränderung von Lehrrollen durch Digitalisierung	37
2	Rollentypologien für die Hochschullehre	39
3	Reflexion von Rollen auf einer Onlineveranstaltung	41
3.1	Ablauf der Veranstaltung: Thementage – Rollenvielfalt in der digital gestützten Hochschullehre	42
3.2	Auswertung der veranstaltungsbegleitend entstandenen Dokumente	43
4	Ergebnisse: Digitalisierung auf den zweiten Blick	44
4.1	Wahrgenommene Rollen im Kontext der digital gestützten Lehre	44
4.2	Verortung der Rollen in bestehenden Rollentypologien	46
4.3	Veränderungen von Rollenbildern im Kontext der Digitalisierung	48
5	Zusammenfassung und Ausblick	49
	Literatur	50
	Autorinnen	53

1 Veränderung von Lehrrollen durch Digitalisierung

Die Anforderungen an Lehrende im Kontext der digital gestützten Hochschullehre nehmen stetig zu. So sollen sie im Kontext des *Shifts from teaching to learning* lernendenzentrierte und interaktive Lehr-Lernszenarien umsetzen und gleichzeitig die Potenziale der digitalen Medien nutzen, um ihre Lehre entsprechend weiterzuentwickeln. Neben Wis-

sensvermittler:in und Fachexpertin bzw. Fachexperte als tradierte Lehrrollen werden entsprechende neue Rollen und Aufgaben relevant. Die neuen Rollen lassen sich aus verschiedenen, sich wandelnden Anforderungen ableiten. Zu nennen sind hier beispielsweise ein neues Lehrverständnis, welches die Aufgabe der Lehrenden vor allem in der Lernbegleitung und der Gestaltung förderlicher Lernumgebungen sieht (Arnold & Gómez Tutor, 2007; Reusser, 2000; Weis, 2006; Wimmer, 2010) oder auch ein sich ändernder Planungs- und Konzeptionsprozess beim Einsatz digitaler Medien, ebenso wie ein sich erweiterndes Aufgabenspektrum der Lehrenden nicht nur hinsichtlich der Bewertung, Auswahl und Gestaltung digital gestützter Lernformate (*Stichwort Medien-didaktik*), sondern auch im Hinblick auf ein umfassenderes Projektmanagement, die Beurteilung rechtlicher Fragestellungen oder die Nutzung von Daten zur Evaluation und/oder Zielgruppenanalyse (*Stichwort Learning Analytics*) (Müller, Riedel, Schulz & Zawidzki, 2019). Dabei erfordert der Einsatz unterschiedlicher Lehr- und Lernwerkzeuge jeweils verschiedene Kompetenzen und andere Voraussetzungen im Selbstverständnis, wie die Beispiele der Produktion von (möglichst leichtgängigen, unterhaltsamen) Videoclips (Lehrende als Youtuberinnen und YouTuber)¹ und der Initiierung und Begleitung asynchroner Diskussionen in sozialen Netzwerken (Lehrende als Community-Manager und -Managerinnen)² eindrücklich belegen.

Die Reflexion der eigenen Rolle im Kontext von Lehrtätigkeit wird dabei als Grundlage für die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses von Hochschullehrenden verstanden (Weil, 2020). Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote und Kompetenzrahmen adressieren bereits neue Rollenkonzepte und die damit verbundenen Anforderungen. Dabei orientiert sich die Konzeption dieser Angebote vor allem an den normativen Zielsetzungen, die sich aus didaktischen und psychologischen Forscherkenntnissen ableiten lassen. Die Reflexion von Rollen ist dementsprechend Bestandteil hochschuldidaktischer Angebote (Weil, 2020). Eine spezifische Betrachtung der Lehrendenperspektive erfolgt bisher vor allem unter dem Aspekt von Selbstkonzepten (*teaching identities*) (Kreber, 2010) oder Lehransätzen (*teaching approaches*) (Trigwell & Prosser, 1996). Ein expliziter Bezug zu Rollenkonzepten aus der Perspektive von Lehrenden insbesondere unter dem Fokus der Digitalisierung lässt sich jedoch bisher noch als Desiderat beschreiben. In diesem Beitrag, der im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des Verbundprojektes *Digitalisierung der Hochschulbildung in Sachsen (DHS)*³ entstanden ist, soll daher die Perspektive der Lehrenden in den Mittelpunkt gestellt und in einer explorativ als Scholarship of Academic Development angelegten Erhebung folgende Forschungsfrage beantwortet werden: *Wie be-*

1 An der Universität Leipzig werden hierzu bereits Seminare für Lehramtsstudierende gegeben: <https://magazin.uni-leipzig.de/das-leipziger-universitaetsmagazin/artikel/was-lehrende-von-youtubern-lernen-koennen-2022-01-20>.

2 Die komplexen Aufgaben der Steuerung von Kommunikationsprozessen beschreiben Leidl und Müller (2008) und unterstützen dies mit Erfahrungen aus einem eigenen Seminar.

3 Das Projekt wird seit 2019 vom Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen (HDS) und dem Arbeitskreis E-Learning (AK E-Learning) der sächsischen Landesrektorenkonferenz koordiniert und vom Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus (SMWK) finanziert. Zu den drei Programmlinien gehören die Digital Fellowships, eine Anschubfinanzierung für Vorreiter:innen digital gestützter Lehre, die Digital Workspaces als Weiterbildungsformat für Lehrende sowie das Programm Digital Change Agent als Qualifikationsprogramm für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für durch Digitalisierung bedingte Veränderungsprozesse.

schreiben Lehrende ihre Rollen und die damit verknüpften Aufgaben bei der Realisierung digital gestützter Hochschullehre?

Dieser Frage soll im vorliegenden Beitrag anhand von Ergebnissen einer empirischen Studie nachgegangen werden. Diese fußen auf Ansätzen der Differenzierung von Rollen in der Lehre, wobei sich zwei der drei vorgestellten Typologien mit Rollen im Kontext der E-Moderation auseinandersetzen und somit spezifische digital gestützte Lehrtätigkeiten in den Blick nehmen (Kap. 2). Ausgehend von der Darstellung des methodischen Vorgehens (Kap. 3) werden die Ergebnisse herausgearbeitet, indem diskutiert wird, inwiefern die Untersuchungsgruppe bei der Formulierung und Beschreibung von Rollen Aspekte der Digitalisierung expliziert oder als Bestandteile bestehender Rollenkonzepte begreift (Kap. 4).

2 Rollentypologien für die Hochschullehre

Das Konstrukt der Rolle umfasst in einem soziologischen Verständnis die expliziten und impliziten Erwartungen, die an eine Person in der Ausübung ihrer Tätigkeit gerichtet werden (für den Kontext der Lehre; Thomann, 2019). Dabei unterscheidet sich die Person von der Rolle. Vielmehr kann eine Person mehrere Rollen in unterschiedlichen Kontexten innehaben. Demnach ist eine Rolle abhängig vom jeweiligen Kontext, der Rollenträgerin bzw. dem Rollenträger sowie dem äußeren Umfeld (Kalt, 2010, S. 239). Rollen werden als Spannungsfeld zwischen individuellen Ansprüchen und institutionell-gesellschaftlichen Erwartungen verstanden (Abels, 2019). Verschiedene Bezugsgruppen und Aufgabenfelder können entsprechend unterschiedliche Rollenerwartungen an eine Person herantragen, woraus sich Rollenkonflikte ergeben können (Thomann, 2019).

Hochschullehrende sehen sich vor allem vier Tätigkeitsbereichen mit unterschiedlichen Rollenerwartungen gegenüber:

1. Forschung,
2. Lehre, Studienberatung und Prüfung,
3. akademische Selbstverwaltung und
4. sonstige professionelle Tätigkeiten (Müller-Christ, Tegeler & Zimmermann, 2018).

Im deutschen Wissenschaftssystem hat die Lehre bis heute keinen der Forschung vergleichbaren Stellenwert erreicht (Hiller, 2012; Huber, 2009). Der persönliche Einsatz für die Lehre wird wenig honoriert und Lehrende erfahren für ihre Leistungen in der Lehre noch immer zu wenig Anerkennung (Haag & Kubiak, 2022, S. 77). Gleichwohl ist die Lehre in den vergangenen Jahren infolge des *Qualitätspakts Lehre* und anderer vergleichbarer Förderprogramme bereits stärker in den Fokus gerückt. Verstärkt wurde dies zudem durch die zunehmende Implementierung von hochschuldidaktischen Angeboten und Institutionen (ZQ Universität Mainz, 2020). Im Fokus dieser hochschuldidaktischen Programme steht die Entwicklung von Fähigkeiten für eine

realistische Selbstwahrnehmung, inhaltliches Wissen und Handlungsstrategien sowie die Fähigkeit der situativ angepassten Koordination unterschiedlicher Rollenbilder. Diese sind für die Ausgestaltung der eigenen Rolle erforderlich (Thomann, 2019).

Die Tätigkeit als Lehrperson umfasst viele Rollen, wie sie beispielsweise im Rollenstraß nach Thomann (ebd., S. 31) verdeutlicht werden. Er führt acht verschiedene Rollen von Lehrenden auf, die jeweils sowohl in einen institutionellen als auch einen gesellschaftlichen Rahmen eingebettet sind: (1) *Inhaltsexpertin bzw. Inhaltsexperte sein*, (2) *Lehr-Lernsituationen gestalten*, (3) *Führen*, (4) *Begleiten*, (5) *Beraten*, (6) *Beurteilen*, (7) *Institution vertreten*, (8) *Staat/Gesellschaft vertreten*. Thomann (2019) unterscheidet damit die fachliche Expertise (1) von der didaktischen und methodischen Kompetenz, diese in Lernszenarien zu überführen (2). Er verweist hierbei bereits auf die digitale Unterstützung von Lernszenarien und ordnet beispielsweise das Gestalten von Blended-Learning-Szenarien oder die Erstellung interaktiver Lernmaterialien auf einer Lernplattform dieser Rolle (2) zu. Kommunikative und anleitende Aspekte des Lehrens, wie etwa das Anleiten zum Selbststudium, die Moderation von Veranstaltungen oder der Umgang mit schwierigen Situationen, fasst er in der Rolle des *Führens* (3) zusammen. Seine Beschreibung der Rolle *Beurteilen* (6) fokussiert stark den Teil des summativen Assessments, welches eine Leistungseinschätzung zum Abschluss von Lernprozessen umfasst. Diagnostische, formative und lernprozessbegleitende Rückmeldungen, insbesondere bei Schwierigkeiten einzelner Lernender, sieht Thomann (2019) hingegen in der Rolle des *Beratens* (5), welche er als kurzfristige und zielorientierte Interventionen beschreibt. Die Rolle des *Begleitens* (4) legt er als eher langfristige Aktivitäten an, z. B. bei Projekten, Praktika, Betreuung von Abschlussarbeiten oder längerfristigen Arbeitsaufträgen im Selbststudium. Tätigkeiten der Studienganggestaltung und -organisation sowie der Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen werden der Rolle des *Institution-Vertretens* (7) zugeordnet. Im Kontext der gesellschaftlichen Verantwortung (8) sieht Thomann (2019) die Lehrenden als öffentliche Expert:innen, Vorbilder oder Türöffner:innen.

Thomanns (2019) Rollenbilder sind als übergreifende Konzepte zu verstehen, die Lehre in einem allgemeinen Verständnis umfassen. Hierbei ist es für ihn unerheblich, in welchem Format (Präsenz, digital gestützt, online) die Lehre stattfindet. Ergänzend existieren jedoch Differenzierungen, die die Besonderheiten digital gestützter Lehre hervorheben und in eigenen Rollenbildern zu beschreiben suchen. So setzen sich Bett (2011) und Graf (2004) intensiv mit der Rolle und den Aufgaben im Kontext der E-Moderation auseinander. Im Kern verweisen beide Autorinnen darauf, dass es neben didaktischen und kommunikativen Aufgaben technische und administrative Aufgaben gibt, die im Kontext der E-Moderation zu bewältigen sind. Graf (2004) verwendet hierfür die Bezeichnungen technische Unterstützer:in und Kursablauf-Manager:in. Zu diesen zwei formulierten Rollen kommen fünf weitere: Moderation, Expertin bzw. Experte, Lernprozessbegleitung, Gestaltung der Rahmenbedingungen, Lernende. Die Autorin betont, dass Lehrende transparent machen sollten, welche der Rollen sie (wann) einnehmen und welche nicht (ebd., S. 34).

Demgegenüber verweist Bett (2011) auf vier Rollen in der E-Moderation: (1) organisatorisch-administrative Rolle, (2) motivational-soziale Rolle, (3) Inhaltsexpert:innen-Rolle, (4) didaktisch-vermittelnde Rolle. In dem von ihr analysierten Beispielnahmen technische und administrative Aufgaben einen sehr geringen Anteil ein, wohingegen die Inhaltsexpert:innen-Rolle stark dominierte, gefolgt von der didaktisch-vermittelnden Rolle. Grundsätzlich lassen sich die von Bett (2011) und Graf (2004) genannten Rollen auch im Rollenstrauß von Thomann (2019) verorten, wobei sich die Titel sogar in Teilen gleichen. Die sozial-motivationalen sowie die organisatorisch-administrativen Aufgaben finden sich bei Thomann in der Rolle des *Führens* (3) wieder.

Darüber hinaus betonen Bett (2011) und Graf (2004) eine wahrgenommene Veränderung des Rollenverständnisses von Lehrpersonen im Kontext der E-Moderation, welches sich weg von einer rein wissensvermittelnden hin zu einer begleitenden und beobachtenden Perspektive entwickle. Bett (2011) betont jedoch, dass ungeklärt sei, ob dieser Wandel tatsächlich auf die Digitalisierung von Lehr- und Lernprozessen zurückzuführen ist oder ob es sich hierbei generell um einen Wandel des Lehrverständnisses im Kontext des Konstruktivismus handelt, der unabhängig vom Einsatz digitaler Medien ist.

Zentral für die Charakterisierung der Rollen ist sowohl für Thomann (2019) als auch für Bett (2011) die Beschreibung der wahrgenommenen Aufgaben. Weitere wesentliche Bestimmungsfaktoren sind per Definition die Erwartungen, die von außen und individuell an die Ausübung einer Rolle gestellt werden, sowie der Kontext, in dem die Ausübung der Rolle stattfindet. Demnach sollte eine Reflexion von Rollen in der Hochschullehre entlang dieser Kriterien erfolgen.

Die Auseinandersetzung mit Rollen, die Personen in ihrer Funktion als Lehrende ausführen, zeigt, dass Tätigkeiten und Aufgaben in verschiedenen Rollentypen zusammengefasst werden können und dass insbesondere in Bezug auf die Digitalisierung von Lehrtätigkeit bereits Verschiebungen innerhalb der Gewichtung dieser Rollentypen untersucht werden. So untersucht Bett (2011) insbesondere die tatsächlich beobachtbare Ausführung von Tätigkeiten innerhalb der von ihr entwickelten Rollentypologie. Die vorliegende Untersuchung greift diese Überlegungen auf und wendet die Perspektive auf die Wahrnehmung der verschiedenen Rollenbilder durch Lehrende und deren Beschreibung von zugehörigen Aufgaben, Erwartungen und dem entsprechenden Kontext. Im Rahmen eines Scholarship-of-Academic-Development-Ansatzes sollen diese Grundlagen genutzt werden, um hochschuldidaktische Unterstützungsangebote zur Rollenreflexion auf der Perspektive der Zielgruppe aufbauen zu können.

3 Reflexion von Rollen auf einer Onlineveranstaltung

Ziel der Umsetzung eines Scholarships of Academic Development ist die systematische Reflexion des eigenen Tätigkeitsfeldes, um die eigene Praxis zu verbessern, indem u. a. die Glaubwürdigkeit bei der Zielgruppe erhöht wird (Daele & Ricciardi Joos,

2016). Dabei soll ein Anschluss an die wissenschaftliche Literatur erfolgen, die eigene Arbeit soll systematisch reflektiert, die Ergebnisse sollen öffentlich geteilt und deren Relevanz für die eigene Tätigkeit soll berücksichtigt werden (ebd.). Die Forschung findet (analog zum Scholarship of Teaching and Learning) dabei als sozialer Prozess und eingebettet in einen sozialen Kontext statt (Huber, 2014), ein festgelegtes Forschungsprogramm inklusive geeigneter Methoden und theoretischer Rahmungen existiert hingegen nicht. Insofern sollen die folgenden Ausführungen dazu dienen, die Anforderungen an eine Systematik des Forschungsprozesses zu erfüllen, indem die einzelnen Untersuchungsschritte mitsamt dem gegebenen Kontext möglichst detailliert beschrieben werden.

Zur Beantwortung der diesem Beitrag zugrunde liegenden Forschungsfrage wurde im Projekt *DHS* eine umfangreiche dreitägige Onlineveranstaltung im Juni 2022 organisiert, deren Ziel die gemeinsame Erarbeitung von Rollenbildern war. Einerseits sollte ein Angebot geschaffen werden, um den Akteurinnen und Akteuren des Projektes die Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Rollen in der Hochschullehre zu geben. Andererseits sollten die Ergebnisse dieses Prozesses systematisch ausgewertet werden, um diese der wissenschaftlichen Diskussion zugänglich zu machen. Die während der Veranstaltung entstandenen Dokumente wurden im Rahmen einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) ausgewertet. Die Beschreibung des methodischen Vorgehens umfasst daher die Darstellung des Veranstaltungskonzeptes sowie eine Darstellung des Vorgehens bei der inhaltsanalytischen Auswertung.

3.1 Ablauf der Veranstaltung: Thementage – Rollenvielfalt in der digital gestützten Hochschullehre

Die Veranstaltung diente der Vernetzung und dem Austausch von Akteurinnen und Akteuren aus den drei Programmlinien des Projektes *DHS*. In einem Whiteboard der Anwendung Conceptboard wurden begleitend zur Veranstaltung alle Arbeitsergebnisse dokumentiert und somit auch Interessierten zugänglich gemacht, die nicht an der synchronen Veranstaltung teilnehmen konnten. Die Teilnehmenden konnten an ausgewählten Veranstaltungspunkten teilnehmen und mussten nicht die gesamte Zeit anwesend sein. Die Veranstaltung sollte interaktiv mit hoher Beteiligung der Teilnehmenden stattfinden und wurde daher als virtuelles Schreibevent mit Elementen von Barcamp, World Café und Hackathon ausgeschrieben.

Die drei Veranstaltungstage waren jeweils einer konkreten Zielstellung für die Erarbeitung eines gemeinsamen Produktes gewidmet, wie sie in Tab. 1 zusammengefasst sind. An jedem Veranstaltungstag gab es einen ca. 30-minütigen Impulsvortrag mit anschließender Diskussionsrunde.

Es nahmen insgesamt 29 Personen an einzelnen Veranstaltungspunkten teil, darüber hinaus waren eine Moderatorin und vier Co-Moderatorinnen anwesend. Die Co-Moderatorinnen sind zugleich die Forscherinnen. Die Stichprobe lässt sich als anfallende Stichprobe (auch: Ad-hoc-Stichprobe; Döring & Bortz, 2016) bezeichnen, wobei diese engagierte Akteurinnen und Akteure der sächsischen Hochschulen umfasst. Es handelt sich sowohl um Hochschullehrende als auch lehrunterstützendes Personal,

Tabelle 1: Ablauf und Zielstellungen der einzelnen Veranstaltungstage

	Tag 1	Tag 2	Tag 3
Ziele	Erfahrungsaustausch, Sammlung von Rollenbildern	Dokumentation von wahrgenommenen Aufgaben, Herausforderungen, Erwartungen und Arbeitsteilung in der individuellen Tätigkeit	Reflexion des Digitalisierungskontexts, Zusammenführung der Ergebnisse
Ergebnis/auszuwertende Dokumente	Rollenpanorama	Rollenporträts	Rollenporträts, Quartettkarte
Methodische Umsetzungsformen	Barcamp	World Café	Hackathon
Impuls	Vorstellung des Rollenstraußes von Thomann	Erwartungen der Studierenden an die digital gestützte Hochschullehre	Sozialpsychologische Aspekte zur Findung der eigenen Rolle

dessen Hauptaufgabe in der didaktischen und technischen Unterstützung von Lehrenden liegt. Diese Zusammensetzung der Teilnehmenden erforderte mit Blick auf die formulierte Forschungsfrage eine getrennte Auswertung von Beiträgen aus den beiden unterschiedlichen Gruppen (Lehrende und lehrunterstützendes Personal). Dabei werden die Tätigkeitsprofile der beiden Teilnehmendengruppen jeweils als eigene Funktion verstanden, der unterschiedliche Rollen zugewiesen werden. Der Schwerpunkt der Auswertung liegt auf der Funktion der Lehrenden, die Ergebnisse in Bezug auf das lehrunterstützende Personal können hier nur eingeschränkt berichtet werden.

3.2 Auswertung der veranstaltungsbegleitend entstandenen Dokumente

Die Dokumentation der Diskussionsrunden erfolgte anhand von Moderationskarten, die überwiegend von den Teilnehmenden selbst verfasst wurden. In Bezug auf das Rollenpanorama und die Thementische des World Cafés gab es eine Unterstützung durch die Co-Moderatorinnen. Diese schlugen eine Clusterung der Rollen im Rollenpanorama vor und ergänzten die Dokumentation an den Thementischen um eigene Karten. Der Einfluss der co-moderierenden Forscherinnen wurde anhand von Selbstbeobachtungsprotokollen dokumentiert.⁴

In die inhaltsanalytische Auswertung, deren Ergebnisse diesem Beitrag zugrunde liegen, wurden folgende Arbeitsergebnisse einbezogen: Rollenpanorama (Karten mit Rollenbezeichnungen), Rollenporträts mit Aufgaben, Herausforderungen und Erwartungen (Stichpunktlisten mit ausführlichen Rollenbeschreibungen), Personen, mit denen bei der Ausübung der Rollen zusammengearbeitet werden kann (Karten mit Schlagworten zu Stakeholder:innen für Arbeitsteilung) sowie begleitende Beobachtungsprotokolle. Insbesondere in Bezug auf das Rollenpanorama wurden Karten, die

⁴ Nach Auswertung der Selbstbeobachtungsprotokolle konnte jedoch kein entscheidender Einfluss der Co-Moderatorinnen auf die zusammengetragenen Rollen und die inhaltliche Diskussion festgestellt werden.

von Teilnehmenden aus dem Bereich der Lehrunterstützung verfasst wurden, gesondert gekennzeichnet und ausgewertet.

Die Auswertung erfolgt anhand einer qualitativen, zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2002). Bei dem ausgewerteten Material handelt es sich um Karten, die von den Teilnehmenden der Veranstaltung selbst verfasst wurden. Die Schrittfolge bei der Durchführung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse fand daher in verkürzter Form statt, da die Auswertungseinheiten (Schlagworte auf Karten) aufgrund der Dokumentationsform bereits als Paraphrasen und in einer generalisierten sowie reduzierten Form vorlagen, wobei diese Schritte durch die Teilnehmenden selbst durchgeführt wurden. Die Zuordnung der Schlagworte zu den deduktiven Kategorien wurde im Kontext der Bündelung des Materials durch die Forscherinnen vorgenommen.

Die Rücküberprüfung des Kategoriensystems am Ausgangsmaterial erfolgte gemeinsam mit den Teilnehmenden. In dieser Phase hatten die Teilnehmenden zudem Gelegenheit, weitere Karten innerhalb der vorgeschlagenen Kategorien zu ergänzen. Das Vorgehen lässt sich einer explorativ-beschreibenden Forschungsstrategie zuordnen. Als deduktive Kategorien dienten die im Rollenstrauß von Thomann angelegten acht zentralen Rollen einer Lehrperson (siehe Kap. 2). Manche Karten konnten keiner der Kategorien zugeordnet werden und wurden daher als *Sonstiges* geführt. Die Rollen, die im Kontext der Funktion *lehrunterstützendes Personal* formuliert wurden, wurden bei gleichlautender Formulierung ebenfalls den Kategorien des Rollenstraußes zugeordnet, Rollen die darüber hinaus für diese Funktion als wichtig erachtet wurden, sind in einer eigenen Kategorie mit dem Titel *Medienbeauftragte:r* zusammengetragen. Diese Bezeichnung wurde von den Teilnehmenden selbst gewählt und auf einer Karte formuliert, sodass diese als einzige induktive Kategorie das Kategoriensystem ergänzte.

Begleitend zur Veranstaltung wurden Beobachtungsprotokolle erstellt, die die mündliche Diskussion der Teilnehmenden erfassen. Bereits während der Protokollierung wurden die Aussagen paraphrasiert und generalisiert. Die Protokolle dienen der Erklärung von zentralen Befunden aus der inhaltsanalytischen Auswertung und flossen auf diese Weise in die Ergebnisinterpretation ein.

4 Ergebnisse: Digitalisierung auf den zweiten Blick

4.1 Wahrgenommene Rollen im Kontext der digital gestützten Lehre

Insgesamt wurden von den Teilnehmenden 48 Rollen benannt, die sie für die Durchführung digital gestützter Lehre als relevant erachteten. 40 Rollen wurden von den teilnehmenden Lehrenden zusammengetragen, von denen sechs auch durch das lehrunterstützende Personal genannt wurden. Weitere acht Rollen wurden ausschließlich durch das lehrunterstützende Personal formuliert. Die meisten von den Lehrenden benannten Rollen lassen sich als Subrollen den nach Thomann (2019) deduktiv abgeleiteten Kategorien zuordnen. Fünf zusammengetragene Rollen ließen sich in diesem System nicht verorten (siehe Tab. 2).

Tabelle 2: Kategoriensystem und zugeordnete Codes für Auswertung des Rollenpanoramas (Anzahl der Nennungen in Klammern)

deduktive Hauptkategorie nach Thomann (2019)	Ergebnisse (Lehrende) (40)	Ergebnisse (lehrunterstützendes Personal) (14)
Inhaltsexpert:in sein	Expert:in (3) Erfahrungsträger:in (1) Inhalts-/Wissensvermittler:in (4)	Wissensvermittler:in (1)
Lehr-/Lernsituation gestalten	Erstellung von Lehrmaterialien (1) Gestalter:in für Lernumgebungen (2) Organisation von Lernprozessen (2) Verbesserung von Lernprozessen (1) Technikvermittler:in (1) Dienstleister:in für Wissen (1)	Koordinator:in (1)
Führen	Moderation (2) Anleiter:in (3) Zusammenhalten von Fäden (1) Vermittler:in zwischen Studierenden (1) Motivation (2)	
Begleiten	Lernbegleitung (1) Ansprech-/Vertrauensperson (3) Tipps-& Tricks-Geber:in (1) Zum-Nachdenken-Anreger:in (4) Selbstkontrolle ermöglichen (1)	Zum-Nachdenken-Anreger:in (1)
Beraten	Studienberatung (1) Beratung (1) Impulsgeber:in (1) Antworten-Geber:in (1) Alternativen erkennen und diskutieren (1)	Beratung (1)
Beurteilen	Prüfer:in (2) Evaluation (1)	
Institution vertreten	Key-User:in (1) Hüter:in der Hausordnung (1) Studiengangsleitung (1) Ausschussmitglied (1)	Innovator:in (1)
Staat/Gesellschaft vertreten	Berufsorientierung (1) Wertevermittlung (1) Kritisierer:in (2) Ansprechperson zu rechtlichen Aspekten (1) Vorbild (2)	
keiner Kategorie zuordenbar	Lernende:r (1) Reisebegleitung (1) Gleichgestellte:r/Peer (1) Zeichenstift (1)	Lernende:r (1) Mann (1)

(Fortsetzung Tabelle 2)

deduktive Hauptkategorie nach Thomann (2019)	Ergebnisse (Lehrende) (40)	Ergebnisse (lehrunterstützendes Personal) (14)
Medienbeauftragte:r (1)* *diese Kategorie wurde als induktive Kategorie ergänzt, um die Teilnehmendengruppe aus der Lehrunterstützung abbilden zu können		Integrator:in (1) Bedarfsübersetzer:in (1) Problemlöser:in (2) Entwickler:in (1) Werkzeug-Auswahl-Unterstützung (1) Vernetzung (1) Bastler:in (1)

4.2 Verortung der Rollen in bestehenden Rollentypologien

Bei der Betrachtung des Rollenpanoramas, das sich im Rahmen der Veranstaltung entwickelt hat, wird deutlich, dass die Teilnehmenden eine Vielfalt an Rollen wahrnehmen. Wie Tabelle 2 zeigt, werden alle von Thomann (2019) formulierten Rollen abgedeckt. Bei der Zuordnung der Codes zu den deduktiven Kategorien nach Thomann (2019) fällt auf, dass einige Kategorien anhand besonders vieler Subrollen ausdifferenziert werden. So wird die Rolle *Lehr-/Lernsituationen gestalten* mit acht Nennungen in sechs Subrollen am stärksten ausdifferenziert, wobei die Gestaltung von Lernumgebungen und die Organisation von Lernprozessen mit jeweils zwei Nennungen verschiedene Aspekte innerhalb dieser Rolle aufzeigen – und an dieser Stelle mit der Gestaltung von Lernumgebungen und der Technikvermittlung auch schon Bezüge zu digital gestützten Angeboten erkennbar sind. Am wenigsten ausdifferenziert wird die Rolle des *Beurteilens* mit drei Nennungen in zwei Subrollen. Die genannten Subrollen für die von Thomann (2019) beschriebenen Rollen des *Beratens* und *Begleitens* verweisen auf Überschneidungen zwischen einzelnen Rollen. Vor allem die formulierte Subrolle *Zum-Nachdenken-Anregende:r* ließe sich, je nach Dauer und Zielorientierung, sowohl der Rolle *Beraten* als auch der Rolle *Begleiten* zuordnen. Aus den Erläuterungen und Ergänzungen der Teilnehmenden lässt sich hier aber eine Langfristigkeit ableiten, sodass die Zuordnung zur Rolle *Begleiten* erfolgt. Weitere explizite Bezüge zur digital gestützten Lehre werden in den Subrollen *Key-User:in (Institution vertreten)* und *Vorbild (Staat/Gesellschaft vertreten)* deutlich. Die Anzahl der Subrollen (vier Subrollen mit insgesamt sechs Nennungen), die auf einen Digitalisierungskontext schließen lassen, ist dabei gemessen an der Vielzahl der genannten Subrollen eher gering. Subrollen, die sich sowohl auf tradierte Lehrkontexte als auch digital gestützte Lehrhandlungen beziehen lassen, haben im von den Lehrenden entwickelten Rollenpanorama weiterhin eine zentrale Bedeutung.

In Bezug auf die von Graf (2004) formulierten Rollen zeigt sich, dass auch diese von den Antworten der Teilnehmenden vollständig abgebildet werden. Die Rolle *Experte/Expertin* (acht Nennungen) wird von den Teilnehmenden ebenso adressiert wie die Rollen *Moderation* (als Äquivalent zu Thomanns (2019) Rolle *Führen* mit insgesamt neun Nennungen) und *Lernprozessbegleitung* (als Äquivalent zu Thomanns (2019) Rolle *Begleiten* mit insgesamt zehn Nennungen). Grafs Rollen *Gestaltung der Rahmenbedin-*

gungen und *Kursablauf-Manager:in* entsprechen weitestgehend in der Ausgestaltung den (Sub-)Rollen, die im Rahmen der Veranstaltung zu Thomanns (2019) Rolle *Lehr-/Lernsituationen gestalten* zugeordnet wurden. Die Teilnehmenden der Veranstaltung nannten zudem die Subrolle *Lernende:r*, die sich auch in Grafs (2004) Aufstellung findet. Grafs Rolle *technische Unterstützer:in* wird von den Lehrenden mit der Subrolle *Technikvermittler:in* wiedergegeben. Gleichzeitig besitzt diese Rolle eine inhaltliche Nähe zu der Funktion *Medienbeauftragte:r*. Insofern könnte im Anschluss an die von Graf (2004) im Kontext der E-Moderation formulierte Rolle gefragt werden, inwiefern auch Lehrende im Kontext der Digitalisierung in Teilen Aufgaben oder Subrollen der Funktion *Medienbeauftragte:r* in das eigene Handeln aufnehmen müssen. Mit sechs sowohl von den Lehrenden als auch von den Personen aus dem lehrunterstützenden Bereich genannten Subrollen lassen sich in den Erhebungsergebnissen zumindest Parallelen finden. Darüber hinaus widmete sich die Erhebung dieser Frage jedoch nicht gezielt, sodass dies Gegenstand weiterführender Untersuchungen sein müsste.

Auch die von Bett (2011) formulierten Rollen werden durch die von den Lehrenden zusammengetragenen Subrollen vollständig adressiert. Es geht in der vorliegenden Analyse weniger um die Quantität der Aufgabenrealisierung innerhalb einer Rolle (wie bei Bett, 2011), sondern um eine Einschätzung der Qualität der mit der Rolle verbundenen Aufgaben durch die Lehrenden. Dabei zeigt sich, dass die Erhebungsteilnehmenden die Rolle der *Inhaltsvermittlung* mit acht Nennungen in drei Rollen und die der *didaktisch-methodischen Gestaltung* mit ebenfalls acht Nennungen in sechs Rollen gleich häufig adressieren. Die von Bett (2011) formulierten Rollen der sozial-motivationalen Unterstützung und der organisatorisch-administrativen Aufgaben wurden in der Kategorie *Führen* zusammengefasst und kommen so auf sieben Nennungen in vier Rollen, wobei Moderieren (zwei Nennungen) und Vermittlung zwischen Studierenden (eine Nennung) eher dem sozial-motivationalen Bereich und Anleiten (drei Nennungen) sowie Fäden zusammenhalten (eine Nennung) eher dem organisatorisch-administrativen Bereich zugeordnet werden könnten. Das von den Lehrenden entwickelte Rollenpanorama für die digital gestützte Hochschullehre integriert als wesentliche Bestandteile folglich alle von Bett für die E-Moderation definierten Rollen in einer ähnlichen Priorisierung. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die von Bett (2011) analysierte E-Moderation nur einen Teil des Gesamtverständnisses von digital gestützter Lehre abdeckt. Demnach umfasst das vollständige Rollenpanorama der Lehrenden noch weitere Rollen als die von Bett (2011) genannten. Diese konnten mehrheitlich in die bestehenden Typologien von Graf (2004) und insbesondere Thomann (2019) eingeordnet werden. Keine Zuordnung zu einer der drei Typologien besteht für folgende drei Subrollen: *Reisebegleiter:in*, *Gleichgestellte:r/Peer* und *Zeichenstift*.⁵ Insgesamt können die entwickelten Rollentypologien von Thomann (2019), Graf (2004) und Bett (2011) anhand der vorliegenden Untersuchungsergebnisse aus der Perspektive der Praxis bestätigt werden.

5 Die genannten Subrollen sind Ausdruck sehr konkreter Lehrformen (z. B. Exkursionen, gesprächsorientierte Angebote und Lehrende im „aktiven Plenum“). Diese konkreten Lehrformen werden in den bestehenden Rollentypologien nicht im Detail adressiert.

4.3 Veränderungen von Rollenbildern im Kontext der Digitalisierung

Die Analyse der durch die Teilnehmenden zusammengetragenen Rollen und der mit ihnen verbundenen Aufgaben und Erwartungen zeigt zunächst, dass im Kontext einer digital gestützten Lehre – abgesehen von der separat betrachteten Funktion Medienbeauftragte bzw. Medienbeauftragter – kaum neue Rollen oder digitalspezifische Subrollen hinzugekommen sind. Vielmehr hat sich das Verständnis der bestehenden Rollen verändert. Das zeigt sich vor allem daran, dass ein expliziter Bezug zu digital gestützten Lehraufgaben anhand des von den Teilnehmenden vergebenen Rollentitels nur bei sehr wenigen (Sub-)Rollen abgeleitet werden kann. Solche Bezüge werden erst anhand der Auswertung der von den Teilnehmenden erarbeiteten Rollenbeschreibungen sichtbar. Hierfür wählten die Teilnehmenden aus dem Rollenpanorama (siehe Tab. 2) sieben Rollen für eine detaillierte Beschreibung in einem Rollensteckbrief aus: Anleiter:in, Prüfer:in, Lernberater:in, Lernbegleiter:in, Wertvermittler:in, lernende:r Lehrende:r, Medienbeauftragte:r. Aus diesen Beschreibungen lässt sich schließen, dass die Lehrenden keine Veränderung der Rollen per se wahrnehmen, sondern diese Veränderungen auf Ebene der damit verbundenen Aufgaben und Herausforderungen dargestellt werden. Das erfolgt in einigen Fällen explizit, wenn etwa als Aufgabe der/des lernenden Lehrenden „digitale Kompetenzen [zu] verfeinern“ (von den Teilnehmenden gesammelte Rollenprofile auf Conceptboard) oder als Herausforderung für den/die Anleiter:in „digitale Kompetenzen“ (ebd.) genannt werden. Zuweilen werden Bezüge zur digital gestützten Lehre nur implizit hergestellt, wenn etwa für die Rolle als Prüfer:in Flexibilität als Herausforderung genannt wird, um ggf. kurzfristig zwischen einer Präsenz- und einer Onlineprüfung wechseln zu können, oder als Erwartung an die/den Lernbegleiter:in auch die Begleitung in asynchronen Phasen genannt wird. Bei den Rollen Wertevermittler:in und Berater:in werden in den ausgearbeiteten Rollenbeschreibungen überhaupt keine Bezüge zu digitalen Aspekten der Lehre hergestellt (siehe weiterführend Vogel, Riedel & Henschler, im Druck).

Aus den begleitenden Diskussionen der Teilnehmenden wird eine Erklärung des geringen Bezugs zur Digitalisierung im Rollenpanorama möglich. Hierbei bekräftigten die Teilnehmenden, dass sie keine neuen Rollen wahrnehmen, sondern sich vielmehr Veränderungen bei den Aufgaben, Erwartungen, Kompetenzen und Herausforderungen infolge der Digitalisierung der Lehre zeigen. Sie verwiesen darauf, dass vormals als selbstverständlich wahrgenommene Aufgabenteilungen und Zuständigkeiten aufgelöst und Aufgaben zwischen verschiedenen Struktureinheiten, Funktionen und Personen verschoben würden. Eine Feststellung, die sich auch anhand des Rollenpanoramas und der Funktion des/der *Medienbeauftragten* (siehe Kap. 4.2) ableiten lässt. Beispielfhaft wurde an dieser Stelle dargelegt, dass vor der Coronapandemie Videos durch den Medienservice erstellt worden seien; heute übernehmen das Lehrende überwiegend selbstständig und eigenverantwortlich. In der Wahrnehmung der Teilnehmenden ist dadurch keine neue (Sub-)Rolle entstanden, sondern lediglich eine Aufgabenverschiebung festzustellen. Eine Folge der neuen Aufgaben seien nunmehr spürbar höhere Ansprüche, die deutlich gestiegene Erwartungshaltung sowohl vonseiten der Organisation Hochschule bzw. der Hochschulleitungen als auch vonseiten der

Studierenden gegenüber den Lehrenden. Gleichzeitig betonten die Teilnehmenden, dass es sich beim Wechsel in die digital gestützte Lehre zunächst nur um einen Medienwechsel handele, die zu vermittelnden Inhalte jedoch identisch blieben.

Die von Graf (2004) und Bett (2011) vermutete zunehmende Bedeutungsverschiebung hin zu einer beobachtenden und begleitenden Perspektive (siehe Kap. 2) im Kontext der Digitalisierung zeigt sich u. a. anhand der Anzahl von Nennungen in Bezug auf die Subrollen in Thomanns Rollen *Führen* und *Begleitung*. Mit jeweils neun Nennungen sind diese beiden Kategorien die am häufigsten adressierten Kategorien im Rollenpanorama. Die Rollen *Inhaltsexperte/-expertin sein* und *Lehr-/Lernsituation gestalten* liegen mit acht Nennungen jedoch nahezu gleichauf. Auch die meistgenannten Subrollen Zum-Nachdenken-Anreger:in und Wissens-/Inhaltsvermittler:in (je 4 Nennungen), gefolgt von Expert:in, Anleiter:in und Vertrauensperson (jeweils 3 Nennungen), verteilen sich auf die Rollen *Führen*, *Begleitung* und *Inhaltsexperte/-expertin sein*, welche somit im Kontext der Digitalisierung auch aus Perspektive der teilnehmenden Hochschullehrenden zu den bedeutendsten Rollen zählen. Die Bedeutungsverschiebungen wurden von den Teilnehmenden gleichfalls mündlich diskutiert. Dabei thematisierten sie eine höhere Relevanz der Rollen *Begleiten* und *Beraten*, insbesondere in Situationen, die keinen unmittelbaren zwischenmenschlichen Kontakt zulassen und daher eine Bereitstellung von Feedback zu Übungsaufgaben oder Prüfungen online erfolgen muss. Zugleich benötige es spürbar mehr Zeit, um Studierende im digitalen Raum „abzuholen und mitzunehmen“ (Beobachtungsprotokoll zur Abschlussdiskussion). Diese Gewichtung ist im Sinne der hochschuldidaktischen Forderung nach einem *Shift from teaching to learning* begrüßenswert.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen eines Scholarship-of-Academic-Development-Ansatzes richtet dieser Beitrag den Blick auf Hochschullehrende und deren Wahrnehmung von Rollenbildern in der digital gestützten Hochschullehre. Dabei konnten die im Kontext eines hochschuldidaktischen Reflexionsangebotes dokumentierten Diskussionsergebnisse systematisch ausgewertet werden. Gegenstand dieses Beitrages ist ein durch die Lehrenden (und Personen aus dem Bereich der Lehrunterstützung) erstelltes Rollenpanorama. Dieses wurde in Bezug auf eine Anbindung an theoretische Vorarbeiten und im Kontext der Digitalisierung neu entstandene Rollen analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden der Thementage sich der Vielfalt an Rollen in ihrer Funktion als Lehrende durchaus bewusst sind und sehr differenziert benennen, in welchen Aspekten sich diese voneinander unterscheiden. Die aus der Perspektive von Lehrenden formulierten Rollen lassen sich dabei in bestehenden Rollentypologien aus dem Kontext der Lehre und der E-Moderation verorten, wobei nur wenige Subrollen ergänzend zu den bestehenden Typologien formuliert wurden. Interessant ist hierbei vor allem eine gemeinsame Betrachtung der Funktionen *Lehrende:r* und *Medienbeauftragte:r* und eine möglicherweise erfolgende Integration von Subrollen, die bisher beim lehrunterstützenden Personal verortet waren, in das Rollenpanorama von Lehrenden.

Auffällig ist insbesondere, dass die Teilnehmenden im Kontext der Digitalisierung kaum neue Rollen wahrnehmen, sondern Digitalisierung und Digitalität als selbstverständliche Bestandteile von bisherigen Rollen mitdenken. In den durch Lehrende formulierten Rollenbezeichnungen lassen sich entsprechend nur wenige Hinweise auf speziell im Kontext der Digitalisierung entstandene Rollen finden. Diese zeigten sich vielmehr auf Ebene von Aufgaben, Herausforderungen und erforderlichen Kompetenzen. Dabei ist auf Grundlage der genannten Subrollen und der Abschlussdiskussion unter den Teilnehmenden eine Gleichwertigkeit der Rollen *Inhaltsexpert:in sein*, *Führen* und *Begleiten* abzuleiten, die sich nach Angabe der Lehrenden vor allem aus dem onlinebasierten Distanzlehren und -lernen ergäbe. Die Teilnehmenden benannten konkret Herausforderungen der Moderation von Lehrveranstaltungen im digitalen Raum aufgrund des fehlenden unmittelbaren Feedbacks („schwarze Kacheln“) und verwiesen auf ein in der digital gestützten Lehre verstärktes Einfordern von Rückmeldungen z. B. zu Übungsaufgaben durch die Studierenden. Diese Beispiele lassen sich als Aufgaben den Rollen *Führen* und *Begleiten* zuordnen.

Umfang und Tiefe der Diskussionen und entwickelten Arbeitsergebnisse während der durchgeführten Veranstaltung zeigen, dass eine Reflexion von Rollenbildern den Lehrenden die eigenen Prioritäten im Lehrhandeln bewusstmachen kann. Darauf aufbauend können gezielt weitere Unterstützungsangebote für Lehrende geplant werden, die beispielsweise die am häufigsten adressierten Rollen (*Begleiten*, *Führen*, *Inhaltsexpert:in sein*, *Lehr-Lernsituationen gestalten*) und Subrollen (Wissensvermittler:in, Zum-Nachdenken-Anreger:in, Anleiter:in, Ansprech-/Vertrauensperson) fokussieren können. Für Weiterbildungs- und Unterstützungsangebote im Bereich der Digitalisierung bietet es sich entsprechend an, vor allem die Rollen *Führen* und *Begleiten* noch stärker zu adressieren, da Lehrende die Notwendigkeit der mit diesen Rollen verbundenen Aufgaben gerade im Kontext der digital gestützten Fernlehre wahrgenommen haben. Weiterhin können die entstandenen Arbeitsergebnisse genutzt werden, um in zukünftigen hochschuldidaktischen Veranstaltungen Reflexionsmomente auf Grundlage von aus der Perspektive von Lehrenden formulierten Rollenbeschreibungen anzustoßen.

Literatur

- Abels, H. (2019). Rolle: Was vom Individuum erwartet wird und wie es damit umgeht. In H. Abels (Hrsg.), *Einführung in die Soziologie* (S. 105–134). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-22476-9_4
- Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten* (1. Aufl.). Augsburg: ZIEL-Verlag.
- Bett, K. (2011). *Rollen- und Funktionsmodell der E-Moderation. Eine qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse der kommunikativen Akte von E-Moderatoren und E-Moderatorinnen in einem virtuellen Seminar*. Dissertation Universität Tübingen. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-56171> (zuletzt geprüft am 30.09.2022).

- Daele, A. & Ricciardi Joos, P. (2016). *Towards a Toolbox for Scholarship of Academic Development (SoAD)*. Combined Conference ICED & HELTASA 2016 „Ethics, Care and Quality in Educational Development“, Cape Town, South Africa. Abgerufen von https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2016/11/daele_ricciardi_en_vf_20161010.pdf (zuletzt geprüft am 30.09.2022).
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Gergen, K. J. (2011). *Relational Being: Beyond Self and Community* (2. Aufl.). Oxford: University Press.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 867–888. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10534/pdf/ZfPaed_1995_6_Gerstenmaier_Mandl_Wissenserwerb_unter_konstruktivistischer_Perspektive.pdf (zuletzt geprüft am 30.09.2022).
- Graf, M. (2004). *eModeration. Lernende im Netz begleiten*. Bern: hep.
- Haag, H. & Kubiak, D. (2022). *Hochschule in krisenhaften Zeiten. Eine qualitativ-explorative Längsschnittstudie zum Erleben der Pandemie von Lehrenden, Forschenden und Studierenden*. Abgerufen von <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=121089&token=87e22231a855187bb77adc6976386c8fcceb742d&sdownload=&n=Hochschule-in-krisenhaften-Zeiten.pdf> (zuletzt geprüft am 20.10.2022).
- Hiller, G. G. (2012). Anreize zur Etablierung einer neuen Lehr-Lernkultur an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), 1–15. Abgerufen von <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/436/510> (zuletzt geprüft am 20.10.2022).
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausg.). Frankfurt/Main u. a.: Campus-Verl.
- Huber, L. (2009). ‚Lernkultur‘ – Wieso ‚Kultur‘? Eine Glosse. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (Bd. 120, S. 14–20). Bielefeld: wbv.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kalt, M. (2010). Lernprozesse in Gruppen begleiten. In C. Negri (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung: Konzepte und Methoden für Bildungsmanagement, betriebliche Aus- und Weiterbildung* (S. 225–249). Berlin: Springer.
- Kreber, C. (2010). Academics’ teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171–194. doi:10.1080/03075070902953048
- Leidl, M. & Müller, A. (2008). Integration von Social Software in die Hochschullehre. Ein Ansatz zur Unterstützung der Lehrenden. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten* (S. 181–191). Münster u. a.: Waxmann.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Müller, M., Riedel, J., Schulz, A. & Zawidzki, J. (2019). *Neue Medien – Neue Lernkulturen – Neue Ansprüche? Welche Rollen müssen Lehrende erfüllen, um die Digitalisierung erfolgreich umzusetzen?* [Workshop]. Workshop on E-Learning 2019, HTWK Leipzig.
- Müller-Christ, G., Tegeler, M. K. & Zimmermann, C. L. (2018). Rollenkonflikte der Hochschullehrenden im Spannungsfeld zwischen Fach- und Orientierungswissen – Führungstheoretische Überlegungen. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre: Eine Herausforderung für Hochschulen* (S. 51–68). Berlin: Springer.
- Renkl, A. (2015). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 3–14). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Reusser, K. (2000). Weiterentwicklung der fachpädagogischen Rolle von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(1), 85–86. Abgerufen von <https://ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffc3176b3c/Lehrerrolle.pdf> (zuletzt geprüft am 30.09.2022).
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10. Abgerufen von http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (zuletzt geprüft am 30.09.2022).
- Thomann, G. (2019). *Ausbildung der Auszubildenden: Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Bern: hep.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–284. doi:10.1080/03075079612331381211
- Vogel, A., Riedel, J. & Henschler, J. (im Druck). Rollenbeschreibungen von Hochschullehrenden im Kontext der Digitalisierung. In L. Mrohs, K. Lindner & D. Herrmann (Hrsg.), *Digitale Kulturen der Lehre entwickeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weil, M. (2020). Rollengestaltung in der Hochschullehre. In S. Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre* (S. 83–108). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-28181-6_5
- Weis, M. (2005). Reflexionen zur aktuellen Qualitätsdebatte aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 1, 48–54. Abgerufen von <https://www.die-bonn.de/id/2146/about/html/> (zuletzt geprüft am 30.09.2022).
- Wimmer, M. (2010). Lehren und Bildung: Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In K.-J. Pazzini, M. Schuller & M. Wimmer (Hrsg.), *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 13–38). Bielefeld: transcript.
- Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung Universität Mainz. (2020). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Abschlussbericht)*. Abgerufen von https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_QPL_2020.pdf (zuletzt geprüft am 12.01.2022).

Autorinnen

Riedel, Jana, AK E-Learning der LRK Sachsen, jana.riedel@tu-dresden.de

Henschler, Julia, M. A., Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen, julia.henschler@hd-sachsen.de

Vogel, Anne, Westsächsische Hochschule Zwickau, anne.vogel@fh-zwickau.de