pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Angenent, Holger [Hrsg.]; Petri, Jörg [Hrsg.]; Zimenkova, Tatiana [Hrsg.]

Hochschulen in der Pandemie - Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre

Bielefeld : transcript 2022, 448 S. - (Bildungsforschung; 9)

Quellenangabe/ Reference:
Angenent, Holger [Hrsg.]; Petri, Jörg [Hrsg.]; Zimenkova, Tatiana [Hrsg.]: Hochschulen in der Pandemie - Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre. Bielefeld : transcript 2022, 448 S. - (Bildungsforschung; 9) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246147 - DOI: 10.25656/01:24614

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246147
https://doi.org/10.25656/01:24614

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Hochschulen in der Pandemie

IMPULSE FÜR EINE NACHHALTIGE ENTWICKLUNG VON STUDIUM UND LEHRE

Holger Angenent, Jörg Petri, Tatiana Zimenkova (Hg.)



[transcript] Bildungsforschung

Holger Angenent, Jörg Petri, Tatiana Zimenkova (Hg.)
Hochschulen in der Pandemie

Bildungsforschung | Band 9

Hochschulen in der Pandemie

IMPULSE FÜR EINE NACHHALTIGE ENTWICKLUNG VON STUDIUM UND LEHRE

Holger Angenent, Jörg Petri, Tatiana Zimenkova (Hg.)

[transcript]

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.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-No-Derivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld
© Holger Angenent, Jörg Petri, Tatiana Zimenkova (Hg.)

Umschlaggestaltung und -abbildung: Jörg Petri
Gestaltung und Satz: Jenny Lüde, Jörg Petri

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-5984-9
PDF-ISBN 978-3-8394-5984-3
https://doi.org/10.14361/9783839459843
Buchreihen-ISSN: 2699-7681
Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: https://www.transcript-verlag.de

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter:
www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Things will never be the same again.
Holger Angenent, Jörg Petri, Tatiana Zimenkova 10

Hochschulstrukturen in der Pandemie: Institutionelle Analysen 20

Hochschulorganisation und akademische Selbstverwaltung in der Pandemie
Eine Herausforderung für die hochschulinterne Kommunikation
Oliver Locker-Grütjen, Petra Radtke 22

Die Corona-Taskforce Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen
Neue Steuerung und erweiterte Kommunikations- und Partizipationskultur im Umgang mit einer Krisensituation
Isabell van Ackeren, Birte Bös, Marcus Lamprecht 38

Never walk alone
Über das Verhältnis pädagogischer Professionalität und organisationaler Verantwortung an Hochschulen in Zeiten der Corona-Pandemie
Julia Schütz, Lena Rosenkranz, Bronwen Deacon, Uwe Elsholz 58

Sprunginnovation und was jetzt?
Zukunftsthesen und Suchbewegungen
Benjamin Zinger 74

Krisenbedingte Selbstreflexion als Chance für Hochschulen und ihre Akteur*innen
Zur Gestaltung von Digitalisierung in Studium und Lehre
Christiane Arndt, Tina Ladwig 90

Innovation needs reflection
How experiences from emergency remote teaching can become sustainable learnings through collective inspection
Antonia Scholkmann 104

Hochschulverwaltung im neuen Normalzustand oder war früher doch alles besser?
Das Für und Wider der Digitalisierung aus der Sicht von Mitarbeitenden in der Hochschulverwaltung der HSRW
Wögen N. Tadsen, Daniela Wolfsdorf 116

Agile Arbeitsweisen auf dem Prüfstand
Analyse der Anpassungsfähigkeit der Hochschule Ruhr West
Melina Wunderlich, Annamaria Köster, Vanessa Poll 136

Hochschule nach der Pandemie
Schub für die Digitalisierung oder zurück zur Präsenz?
Barbara Getto 150

Bildungsgerechtigkeit in der Pandemie: systemische Perspektiven 165

(Im)Mobilität, digitale Internationalisierung und internationaler Austausch
Erfahrungen eines deutsch-russischen DAAD-Projekts während der Corona-Pandemie
Verena Molitor, Andreas Vasilache 166

Ungleichheiten aufdecken, Chancen entdecken
Gender and Diversity Studies und Hochschulentwicklung in der Pandemie
Stefanie Aunkofer, Marieke Fröhlich, Eva Maria Hinterhuber, Katrin Alida Müller, Tatiana Zimenkova * 182

Lernen unter COVID-19 Bedingungen
Zur Situation der Studierenden in Österreich
Elisabeth Pelikan, Julia Reiter, Katharina Bergen, Marko Lüftenegger, Julia Holzer, Selma Korlat, Barbara Schober, Christiane Spiel 200

Corona-Pandemie-Resilienz und ihre Bedeutung für Studienalltag und Studienerfolg
Annika Felix, Sarah Berndt, Judit Anacker 216

Lehre auf Distanz
Herausforderungen für die soziale und akademische Integration
Karl-Heinz Stammen, Anna Ebert 232

Entwicklung eines Podcasts
Als Unterstützung für Studierende in der Abschlussarbeitsphase
Ekatharina Mergner, Verena Schürmann, Georg Hauck. 246

Hochschullehre in der Pandemie: Third Space 263

Evaluationsansätze für digitale Hochschullehre
Dennis Klinkhammer, Katrin Keller 264

Die Ermöglichung einer Communitiy of Practice unter Pandemiebedingungen
Eine empirische Untersuchung am Beispiel der hochschuldidaktischen Mittagspause »Tafel-Runde«
Stefka Weber, Florian Rosenthal, Christiane Katz 280

Kommunikation in digitalen Lehr- und Lernsettings im Online-Semester 2020
Eine qualitative Studie an der FH Aachen
Manuel Bör, Christiane Katz, Imke Minrath, Nevena Toporova 296

Corona und was dann?
Herausforderungen und Chancen von mediendidaktischen Weiterentwicklungen unter dem Beschleuniger der Corona-Pandemie
Christina Müller-Naevecke, Torben Gebhardt, Stefan Naevecke 312

In Präsenz ODER online? Das ist überhaupt nicht die Frage
Eine beschreibende quantitative Trendstudie zur Gestaltung der Hochschullehre und deren Folgen für Lehrende und Studierende in Zeiten von Corona
Rahim Hajji, Anja Hawlitschek, Carina Förster, Peter-Georg Albrecht, Anne Lequy 330

Hochschullehrende in der Pandemie: Scholarship of Teaching and Learning 353

Internationalisation in a Covid-world
Fostering 21st Century Skills in a Collaborative Online International Learning (COIL) Project
Isabel Lausberg, Sathees Kunjuthamby, Kristina Kähler 354

Plötzlich digital und noch viel besser
Innovationsbericht über einen digitalen Inverted Classroom
Andrea Schröder, Alexandra Reher, Michael Malschützky 372

Beratungslernen 2.0
Reflexion einer Moduldurchführung im digitalen Setting
Martina Hörmann, Salome Gloor 386

Dem eigenen Anspruch auf der Spur
Autoethnographische Einblicke zu studierendenzentrierter Lehre
Doris Ternes, Nadine Bernhard, Irina Gewinner, Antje Goller, David Lohner, Karsten König, Ronny Röwert, Isabel Steinhardt, Angelika Thielsch 400

Beziehungsgestaltung als inkludierender Faktor der (digitalen) Lehre
Janina Tosic, Torsten Sprenger, Janjira Boonkhamsaen, Özlem Polat 416

Autor*innen 436

Abbildungen 446

Things will never be the same again.

Holger Angenent, Jörg Petri, Tatiana Zimenkova

Einleitung – Hochschulstrukturen in der Pandemie

Hochschulen sind, genau wie alle anderen Bereiche der Gesellschaft, massiv durch die Covid-19 Pandemie beeinflusst worden. Dennoch erscheint ein Blick auf Hochschulen besonders spannend, da diese als demokratische Expert*innenorganisationen Entscheidungsfindungsprozesse mit Hilfe von Gremien und Konsensfindung betreiben. So ist die *akademische Selbstverwaltung*, neben der *Freiheit von Forschung und Lehre*, ein zentrales Fundament jeder hochschulischen Grundordnung. Und obwohl in den letzten zwanzig Jahren viele Reformprozesse im Hochschulwesen stattgefunden haben, ist die Frage, ob Ansätze des *New Public Managements* im Wissenschaftsbetrieb die gewünschten Effekte erzielen, noch nicht eindeutig zu beantworten und Teil des organisationssoziologischen Diskurses (z. B. Lentsch 2012).

Aus dieser Perspektive betrachtet, hat die Covid-19-Pandemie Hochschulen zu einem äußert volatilen Zeitpunkt getroffen; nämlich in Mitten von Verwaltungsreformen, Digitalisierungsbemühungen und der Etablierung eines Third Spaces – als drittes Feld zwischen Wissenschaft und Verwaltung. Unter der Prämisse des Gesundheitsschutzes konnten Lehrformate nicht mehr frei gewählt werden, Grenzschließungen erschwerten die Realisierung internationaler Forschungsprojekte und das gesamte System Hochschule wurde ad hoc in das Digitale verlagert.

Gleichzeitig hat die Pandemie und der damit einhergehende Digitalisierungsschub aber auch die Grenzen des Denkbaren und Machbaren verschoben. Plötzlich sind (Lehr-/Lern)Prozesse digitalisiert und Tools wie Methoden – die eigentlich noch in der Zukunft lagen – gegenwärtig. Bildlich gesprochen, wurde das *Morgen zum Heute*. Der Frage, wie Hochschulen auf dieses »MorgenHeute« (Angenent/Zinger 2020: 81) reagiert haben und welche Konsequenzen die massiven Umwälzungen auf die Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden haben, möchte sich dieser Sammelband nähern.

Daher kann die Erforschung der Auswirkungen der Pandemie auf das System Hochschule auch nur multiperspektivisch erfolgen. Der hier vorliegende Sammelband ist eine Einladung zu einer solchen Betrachtung. Die Beiträge entstammen gleichermaßen der Verwaltung und Hochschulleitung, Akademia sowie dem Third Space und sollen mehr sein, als eine lose Sammlung unterschiedlicher Perspektiven auf Hochschulen in der Pandemie. Sie sollen vielmehr ein Teil des Dialogs und des kollektiven Staunens über die schnellen Wandlungsprozesse sein, die von den Autor*innen aus unterschiedlichen Perspektiven, disziplinären Hintergründen und auch empirischen Zugängen beobachtet worden sind. Sie

bieten damit Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Hochschulen durch und über die Pandemie hinaus.

Zu diesem Zweck haben sich die hier beteiligten Autor*innenkolletive auf einen intensiven Open-Peer-Review-Prozess eingelassen, der die Struktur des Sammelbandes geformt hat. Neben der oben bereits angerissenen *institutionellen Perspektive auf Hochschulstrukturen,* haben sich noch Schwerpunkte in der *systemischen Betrachtung auf Bildungsgerechtigkeit*, in der empirischen Beleuchtung der Supportstrukturen für *Hochschullehre durch den Third Space* und in der *Erforschung eigener Lehre durch das Scholarship of Teaching and Learning* ergeben. In einem Online-Workshop haben diese Kollektive an der Ausgestaltung dieser Themenfelder gearbeitet, weshalb folgend – an Stelle eines klassischen Abrisses aller Beiträge – übergreifend in die Themenstellungen eingeleitet wird. Die Herausgeber*innen bedanken sich an dieser Stelle ausdrücklich bei den Autor*innen für ihr Engagement, welches essenziell dafür war, aus diesem Sammelband ein kollektives Werk zu machen.

Bildungsgerechtigkeit in der Pandemie: systemische Perspektiven

Eines der mit Digitalisierung verbundenen Heilsversprechen ist der gerechtere Zugang zu Bildung – bzw. zu digitalen Bildungsressourcen. Das diese Sichtweise (an Hochschulen) wohl eher verkürzt ist, zeigt die beeindruckende Ambivalenz der Verstärkung der Benachteiligungen durch Digitalisierung (Pereira 2021) und der zugleich wachsenden Sensibilität gegenüber den Benachteiligungen derjenigen, die keine (Zeit-, Finanz-, Digital-) Ressourcen haben, um auf sich aufmerksam zu machen (im Sinne eines Subalternisierungsprozesses (Spivak 1988)).

Digitale Bildungsangebote ermöglichen zwar, dass Entfernungen überwunden werden können, damit aber noch lange keine Zeitzonen. Und auch wenn Menschen mit Familienverantwortung einfacher partizipieren können (statistisch betrachtet sind es meist Frauen (Allmendinger 2020)), bedeutet dies noch nicht, dass sie vor Ort von ihrer Familienverantwortung entbunden sind. So kann die vermeintliche Erleichterung schnell zu einer Doppelbelastung führen, da von allen Seiten eine ständige Verfügbarkeit erwartet wird. Und auch wenn Personen mit pandemie- oder gesundheitsbedingten Einschränkungen durch digitale Angebote leichter in Lehr-Lernprozesse integrierbar sind, darf nicht vergessen werden, dass die systemimmanente Benachteiligung dennoch bestehen bleibt.

Gleichzeitig ist die Spontandigitalisierung keine Einbahnstraße, die zur unausweichlichen Verstärkung vorhandener Benachteiligungen führt. Vielmehr ist es so, dass die intersektionale Betrachtung der Benachteiligung (Madgavkar et al. 2020) sowie auch die Reflexion von Machtpositionen und Privilegien im digitalen Raum an Relevanz gewinnen. Die für Bildungskontexte zentrale Frage nach der Intersektion von Gender / Class / Herkunft (z. B. Becker / Lauterbach 2004) bleibt somit auch in digitalen Bildungssettings erhalten, sodass der *pandemic divide* mitunter den *digital divide* verstärken kann (z. B. Azubuike / Adegboye / Quadri 2021).

Digitale Bildungsformate können somit Teilhabe ermöglichen und gleichzeitig Benachteiligungen verstärken. Bedingt durch die Pandemie sind Studierende und Lehrende aktuell für diese strukturellen Zusammenhänge (so die Hoffnung) sensibilisiert. Dennoch sind Hochschulen in Gänze gefordert, wenn es um die Minimierung (digital bedingter) Benachteiligungen geht, da insbesondere die Studierenden, die digital weniger privilegiert sind, am ehesten nicht für ihre Belange einstehen (z. B. aufgrund von fehlendem institutionellen Wissen).

Aber auch über die benachteiligungsarme Gestaltung von digitaler Bildung hinaus, sind Hochschulen in der Ausgestaltung digitaler Gerechtigkeit gefragt. Überspitzt lässt sich bspw. für die hybride Gremiengestaltung fragen: Wie kann sichergestellt werden, dass digital zugeschaltete Personen mit Familienverantwortung (meist junge Frauen) nicht verpassen, wie die Anwesenden im Raum (meist ältere Männer) nach der Sitzung Pläne zur weiteren Hochschulentwicklung schmieden?

Hochschulen müssen ergo in der Krise agile Strukturen etablieren, die notwendige Teilhabe ermöglichen und eine multiperspektivische, kollaborative Entwicklung, Etablierung und Legitimation von Prozessen ermöglichen.

Hochschullehre in der Pandemie: Third Space

Angesiedelt zwischen Akademia und dem Verwaltungsbereich ist in den vergangenen 15 – 20 Jahren an deutschen Hochschulen eine weitere institutionalisierte Struktur entstanden. Der so genannte *Third Space*, in dem – subsumiert unter der Perspektive der Hochschul- und Qualitätsentwicklung – unterstützende, koordinierende, beratende und administrative Aufgaben auf einem hohen akademischen Niveau bearbeitet werden (Salden 2013).

Die Notwendigkeit, die bipolare Struktur von Hochschulen aufzubrechen, ist der zunehmenden Komplexität hochschulischer Entwicklungsaufgaben geschuldet. Insbesondere die Bologna-Reform, der Fokus auf Lehrqualitätsentwicklung

(Stichwort *Qualitätspakt Lehre, Zukunftsvertrag »Studium und Lehre stärken«*), Veränderungen in der Hochschulfinanzierung und Drittmittelakquise sowie der verstärkte Druck durch in- und externe Evaluationsverfahren (insb. Akkreditierungsverfahren) haben dazu geführt, dass sich die Rahmenbedingungen für Hochschulen elementar verändert haben (vgl. Salden 2013: 28, Eisoldt / Bauer 2010: 42).

Während Konzepte und Theorien zum Third Space (insbesondere) in der Soziologie schon länger verortet sind, ist die Zuschreibung für den Hochschulbereich auf Whitchurch (2008) zurückzuführen und wurde zügig im deutschsprachigen Raum aufgenommen (Eisoldt / Bauer 2010, Krohn 2010, Salden 2013).

Daneben hat sich, primär durch das umfangreiche Forschungsvorhaben »Die Rolle der Neuen Hochschulprofessionen für die Gestaltung von Lehre und Studium« (Schneijderberg et al. 2013a), jedoch auch die Bezeichnung *neue Hochschulprofessionen* etabliert. Angehörige dieser Professionen werden als Expert*innen verstanden, welche »die immer differenzierter werdenden Aufgaben und Tätigkeiten im Rahmen von Entscheidungsunterstützung, Dienstleistung und weit darüber hinaus im Rahmen der ›Gestaltung‹ der Hochschule übernehmen« (Schneijderberg et al. 2013 b: 9).

So sind insbesondere im Bildungs-, Innovations-, Qualitäts- und Forschungsmanagement Aufgabenspektren entstanden, die weder eindeutig in der Zentralverwaltung noch eindeutig an den Fakultäten anzusiedeln sind (Zellweger / Moser / Bachmann 2010: 1). Dieses *dazwischen* des Third Space zeigt sich auch in der Autor*innenschaft dieses Sammelbands. So verorten sich die Teilnehmenden unseres Autor*innenworkshops u. a. in zentralen Einrichtungen, an Transferstellen, in der Wissenschaftskommunikation, in Vizepräsidien, in Servicebereichen oder auch im Qualitätsmanagement. Für ihre Tätigkeiten bringen sie unterschiedlichste Qualifikationen wie juristische, psychologische oder sozial- und bildungswissenschaftliche Studienabschlüsse mit ebenso wie Zusatzausbildungen im Bereich Coaching oder Change Management.

Einigkeit herrscht somit darüber, dass sich in den vergangenen 20 Jahren neue Berufsgruppen an Hochschulen entwickelt haben, deren Aufgabenbereich sowohl wissenschafts-, als auch verwaltungsnah ist und für dessen Ausübung spezifische Kompetenzen notwendig sind, die in der Regel in akademischer Ausbildung und berufspraktischen Tätigkeiten (an Hochschulen) erworben werden. Eindeutige Ausbildungs- und Karrierewege für diese Tätigkeiten sind in der Breite aber noch nicht erkennbar, auch wenn bereits (meist weiterbildende) Studienprogramme existieren, die mit der Vermittlung Third-Space-relevanter Kompetenzprofile werben.

Weniger Einigkeit herrscht hingegen darüber, ob diese neuen Berufsgruppen in einem eigenen Raum – dem Third Space – angesiedelt sein müssen, oder aber auch im Sinne eines New Public Managements in den zentralen Hochschulverwaltungen Einzug halten sollten (Ziegele 2018).

Unbestritten ist jedoch, dass das Spektrum potenzieller Aufgaben breit ist. Und das zeigt sich auch in den Aufgaben, die unsere Autor*innen wahrnehmen. So geben sie an, die Qualität der Lehre mit zu sichern, Projektmanagement und Berichtswesen zu verantworten, Projektanträge zu unterstützen, Workshops für Lehrende zu leiten, Studiengangsentwicklungen zu moderieren, Change Management auch im Sinne der Gleichstellung oder Internationalisierung zu betreiben, zu publizieren, und sich in- und außerhalb der Hochschule zu vernetzen.

Ob nun in einem Third Space verortetet oder nicht – das Aufgabenspektrum der Akteure zeigt, warum es besonders spannend erscheint, einen vertieften Blick auf die pandemiebedingten Veränderungen in diesen Bereichen zu werfen. Hierzu liefern die Beiträge Einblicke in Forschungsvorhaben und Ergebnisse, ziehen Rückschlüsse aus systematischen Angebots- und Formatevaluationen und ordnen ihre Ergebnisse kritisch in den Theoriediskurs ein. Letztlich lassen sich die so versammelten Herangehensweisen auch als Ausdruck der Vielfalt im Third Space lesen.

Hochschullehrende in der Pandemie: Scholarship of Teaching and Learning

Die pandemische Situation hat eindeutig zur auf dem Peeraustausch basierten Entwicklung von Lehre und auch zur Intensivierung der Erforschung von Lehrformaten und Lehrkonzepten beigetragen. Zu den Besonderheiten der Pandemie gehört z. B. die gestiegene Bereitschaft der Lehrenden, sich in der Lehrsituation beforschen zu lassen und so voneinander zu lernen. Die Bereitschaft, eigene Erfahrungen zu teilen, auch aus eigenen Misserfolgen zu lernen, und sich als Forschungsobjekt für Kolleg*innen zur Verfügung zu stellen war, zumindest am Anfang der pandemiebedingten Digitalisierung, sehr ausgeprägt. Im Sinne der Lehrentwicklung ist dies ein Phänomen, welches voraussichtlich mit Normalisierung der Lage zurückgehen wird.

Hat die Pandemie nun tatsächlich dazu beigetragen, dass Lehrendenkollektive, Professorien durch die Digitalisierung nun vielmehr räumlich getrennt und – gefühlt – noch mehr auf sich gestellt, als diesem Beruf ohnehin eigen ist, sich als Kollektive mit gemeinsamer Zielsetzung, als Teams verstanden haben mögen? Auch die Hochschulen haben sich nicht mehr als um die Lehrinnovationen, Drittmittel, Studierenden, wissenschaftliches Personal usw. konkurrieren

Organisationen, sondern als ein Netzwerk der sich mit denselben Problemen und Herausforderungen konfrontierten Akteur*innen verstanden, als Akteur*innen, die z. B. im Sinne der Studierenden gemeinsam gehandelt haben.

Auch die Kooperationen zwischen den Studierenden und Lehrenden, die gemeinsame oder geteilte Fokussierung auf die Curricula, auf die Entwicklungen, auf die Lernmethoden, eine viel stärkere Reflexion und Feedbackschleifen und die stets wahrnehmbare *Black Box des Lehr-Lernprozesses*, erlangten durch den digitalen Raum mehr Sichtbarkeit. Die Frage nach dieser Black Box (was kommt bei den Studierenden an? Wie können Sie das umsetzen?), aber auch, systemtheoretisch gesprochen, welches Systemwissen ist notwendig, um zu verstehen, wie die Reaktionen der Lernenden auf das zu erlernende Material sein werden (Saldern 1996) und Suche nach Antworten wurde durch die äußeren Umstände legitimer. Viele Fragen der Hochschuldidaktik wurden zulässiger, stellten sie doch sonst stets gefühlt (nur) die Professionalität der lehrenden Person in Frage. Gleichzeitig wurde die Reflexion über die eigene Lehre auf einen neuen Prüfstand gestellt: Welche Inhalte sind zu viel? Was konnte radikal reduziert werden, um in einem verkürzten Semester digital unterrichtet zu werden – und was an Inhalten, im Umkehrschluss, war schon immer zu viel? Welche Inhalte sind »konservierbar«, können in Form von abspielbaren Videos längerfristig den Studierenden zur Verfügung gestellt werden? Und welche müssen unabdingbar in einem direkten, nicht wiederholbaren Austausch stattfinden? Verlieren wir durch den neu gewonnenen Pragmatismus der Hochschulehre an der Diskussionskultur? An Möglichkeiten zum Umschweifen? An Kreativität? Oder bietet solche mögliche Konservierung der Lehrinhalte Freiräume, Potentiale, um die (Zeit)Kapazitäten der Lehrkräfte freizubekommen, um sich anderen, auf einen intensiven persönlichen Austausch basierten Lehrformen zu widmen? Welche Rechtsgrundlage – z. B. in den (landesspezifischen) Anpassungen von *Lehrverpflichtungsverordnungen* wären für diese neue Flexibilität notwendig? Also, wo sind die Hochschulen und Lehrende durch die Regularien limitiert, die in der neuen digitalen (post)-Corona-Welt zu restriktiv wirken?

Natürlich nicht nur die Lehrkonzepte oder Prüfungsformate – auch die Formate der Evaluation mussten angepasst werden, und die Evaluation, ihre Möglichkeiten und ihre Entwicklungen erlangte plötzlich mehr und mehr Aufmerksamkeit. Die Unsicherheit bezüglich der Auswirkung der Digitalisierung auf die eigene Lehre verleitete auch Lehrende mehr dazu, auf mehr und intensivere Evaluation zu drängen – nun sind die Studierende mit mehr und mehr (digitaler) Evaluation in einer ohnehin zu stressigen digitalen Studienwelt nicht gnadenlos überfordert? Und auch hier, was bedeutet dieser Drang nach mehr Evaluation – oder Entlastung von der Evaluation für die Regularien der Hochschulen, die sich zu Kontrolle der Lehrqualität verpflichtet haben?

So beleuchten und diskutieren die Autor*innenkollektive dieses Kapitels die Verflechtungen von Hochschullehre und Regularien, der Freiheit und der (coronabedingten) Rahmung des Möglichen, mit einem starken empirischen Blick, auf der Erforschung der eigenen Lehre zu Zeiten der Pandemie.

Danksagung

Dieser Sammelband ist zu einer äußerst schwierigen Zeit entstanden. Denn nicht nur die Inhalte sind von der Coronapandemie geprägt, sondern auch die Lebens- und Arbeitssituationen alle Autor*innen. Vor dem Hintergrund dieser Mehrfachbelastungen ist es uns Herausgeber*innen ein besonders Anliegen, uns ganz herzlich bei allen Beteiligten zu bedanken.

Wir sind stolz darauf, dass dieser Sammelband mehr ist, als nur die Aneinanderreihung einzelner Beiträge, sondern das Ergebnis eines intensiven gemeinsamen Arbeitsprozesses, der – und auch das ist der Pandemie geschuldet – mit hoher Selbstverständlichkeit und Flexibilität im Digitalen geführt wurde. Wir freuen uns über Feedback und die Fortführung des Dialogs zur nachhaltigen Entwicklung von Studium und Lehre – gerne in einer Post-Corona-Zeit.

Literatur

Allmendinger, J. (2020). Der lange Weg aus der Krise, Corona und die gesellschaftlichen Folgen. Schlaglichter aus der WZB-Forschung. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Angenent, H., Zinger, B. (2020). Lernen in der Corona-Pandemie – Willkommen im MorgenHeute. In Toepfer Stiftung gGmbH (Hrsg.), Lernen im Hochschulzusammenhang – Lehren Das Bündnis für Hochschullehre, S. 80 – 91. Hamburg

Becker, R., Lauterbach, W. (2004). Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In Becker R., Lauterbach W. (Hrsg.), Bildung als Privileg?. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-322-93532-8_1

Eisoldt, F., Bauer, N.-J. (2010). »Third-Space – First Place«: Qualitätssprung für das Management von Lehre und Forschung. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, Nr. 4, S. 40 – 45.

Krohn, M. (2010). Third Space – dritte Chance für den akademischen Nachwuchs? Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, Nr. 4, S. 63 – 69.

Lentsch, J. (2012). Organisationen der Wissenschaft. In: Maasen S., Kaiser M., Reinhart M., Sutter B. (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftssoziologie. S. 137 – 150. Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-531-18918-5

Madgavkar, A., White, O., Krishnan, M., Mahajan, D., Azcue, X. (2020). COVID-19 and gender equality: Countering the regressive effects. McKinsey Insights. URL: www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/covid-19-and-gender-equality-countering-the-regressive-effects. Zugegriffen 11. März 2021.

Obiageri, B. A., Oyindamola, A., Habeeb, Q. (2021). Who gets to learn in a pandemic? Exploring the digital divide in remote learning during the COVID-19 pandemic in Nigeria. International Journal of Educational Research Open, Volumes 2 – 2. DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100022

Pereira, M. do M. (2021). Researching gender inequalities in academic labor during the COVID-19 pandemic: Avoiding common problems and asking different questions. Gender, Work & Organization, 28 (S2), S. 498 – 509. https://doi.org/10.1111/gwao.12618

Salden, P. (2013): Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P., Urban, D. (Hrsg.), Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. S. 27 – 26. Hamburg : Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg. DOI: 10.25656/01:8279

Saldern, M. (1996). Die Bedeutung der neueren Systemtheorien für die Entwicklung einer Didaktik der Selbstorganisation. In Arnold, R. (Hrsg.), Lebendiges Lernen, S. 31 – 42. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

Schneijderberg, C., Merkator, N., Teichler, U., Kehm, B. M. (2013a): Ausgangslage und Zielsetzung der Untersuchung der Neuen Hochschulprofessionen. In Schneijderberg, C., Merkator, N., Teichler, U., Kehm, B. M. (Hrsg.), Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre, S. 9 – 32. Frankfurt a. M. und New York: Campus Verlag.

Schneijderberg, C., Merkator, N., Teichler, U. und Kehm, B. M. (Hrsg.) (2013 b). Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre. Frankfurt a. M. und New York: Campus Verlag.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In Nelson, C., Grossberg, L. (Hrsg.), Marxism and the Interpretation of Culture, S. 66 – 111. Urbana / IL: University of Illinois Press.

Stantcheva, S. (2021). Inequalities in the times of a pandemic. Economic Policy (2021),73rd Economic Policy Panel Meeting. URL: https://www.economic-policy.org/wp-content/uploads/2021/04/9103_Inequalities-in-the-Times-of-a-Pandemic.pdf

Whitchurch, C. (2008): Shifting identities and Blurring Boundaries: The Emergence of »Third Space« Professionals in UK Higher Education. Higher Education Quarterly, vol. 62, No. 4, S. 377 – 396.

Zellweger M., F., Bachmann, G. (2010): Zwischen Administration und Akademie – neue Rollen in der Hochschullehre. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, Nr. 4, S. 1 – 8.

Ziegele, F. (2018): Lasst uns das Phänomen Third Space endgültig beerdigen. In: Wissenschaft & Management 10 / 2018, S. 11.



Hochschulstrukturen in der Pandemie: Institutionelle Analysen





Hochschulorganisation und akademische Selbstverwaltung in der Pandemie

Eine Herausforderung für die hochschulinterne Kommunikation

Oliver Locker-Grütjen, Petra Radtke

Zusammenfassung

Hochschulen in Deutschland sind in ihrer Organisationsform stark durch die akademische Selbstverwaltung geprägt, die für eine Repräsentation der verschiedenen Statusgruppen in den einzelnen Gremien sorgt. Kommunikationswege müssen erweitert werden, um die Formen der Beteiligung aufrechtzuerhalten, wenn nicht gar zu intensivieren. Gerade in der Krise ergeben sich besondere Herausforderungen, die exemplarisch am Abhalten von Senatssitzungen und dem Diskurs zur Ausgestaltung der Lehre aufgezeigt werden. Die Hochschule als lernende Organisation hat auf die Corona-Pandemie bereits adaptiv reagiert und eine Vielzahl von Neuerungen umgesetzt, die insbesondere im Bereich der Kommunikation dank eines massiven Digitalisierungsschubs für nachhaltige Veränderungen gesorgt haben. Diese zu etablieren und auch in Zukunft gewinnbringend zu nutzen, wird zentrale Aufgabe der Organisation sein.

Abstract

Universities in Germany are characterised by the principle of academic self-government which strongly contributes to their organisational form. It ensures that the various status groups are represented in committees and governing bodies. In order to maintain or even intensify options for participation, communication means must be expanded. Particularly in times of crisis challenges arise such as how to conduct senate meetings or how to design academic teaching. As a learning organisation, the university has already responded successfully to the corona pandemic by implementing necessary innovations, especially in the area of communication, thanks to a massive push in digitalisation. For the organisation the main task now is to establish these changes in order to reap their benefits in the future.

Übersicht

Der Beitrag gibt zunächst einen Einblick in konstitutive Grundlagen der Organisation Hochschule, deren Governance und das Zusammenspiel ihrer heterogenen internen Akteur*innen. Vor diesem Hintergrund werden mögliche konfligierende Interessen aufgezeigt, die in der Pandemie eine besondere Herausforderung darstellen. Die Verantwortung der Akteur*innen innerhalb der akademischen Selbstverwaltung und die Herausforderungen der Krisenkommunikation als Beitrag zur Funktionalität in der Corona-Krise runden den Beitrag ab.

1. Die Hochschule als Organisationsform

Hochschulen sind komplexe und diverse Organisationen, die Mitglieder mit unterschiedlichen, zum Teil gegensätzlichen Interessen und Selbstverständnissen in sich vereinen (z. B. Studierende, Mitarbeiter*innen in Verwaltung und Wissenschaft, Professor*innen, Leitungspersonen im Dekanat und Präsidium) und den Wechsel von Individualinteressen zur gemeinsamen Idee kontinuierlich leisten müssen. Sie sind als Organisationsformen Objekt sozialwissenschaftlicher Studien, dies insbesondere mit Blick auf ihre besondere Struktur, Hierarchie und Genese im wissenschafts-freiheitlichen Kontext (vgl. Wilkesmann & Schmid 2012).

Dabei befinden sich Hochschulen bereits seit einiger Zeit im Wandel hin zu einer kooperativen Organisation, die zunehmend von der Interessen- hin zur Arbeitsorganisation aufgestellt ist (vgl. Zechlin 2012, S. 42). Interessenorganisationen sind laut Zechlin (2012, S. 43) dadurch gekennzeichnet, dass sie »auf einem freiwilligen Zusammenschluss ihrer Mitglieder« beruhen, wobei dieser Zusammenschluss dem Vertreten der eignen Interessen dient. Demgegenüber zeichnen sich Arbeitsorganisationen dadurch aus, dass sie vordringlich Leistungen für Interessenträger außerhalb der Organisation erbringen. Interessenorganisationen lassen sich als »eigennützig« charakterisieren, Arbeitsorganisationen hingegen als »fremdnützig« (ebd.).

In den letzten Jahrzehnten wird eine deutliche Veränderung in der Rollenverteilung zwischen Hochschulmanagement und Politik deutlich, die unter Schlagworte wie Hochschulautonomie, New Public Management und Hochschulgover-

nance gefasst werden. Moderne Managementstrukturen an Hochschulen, neue bzw. erweiterte Tätigkeitsfelder in den Bereichen Lehre, Forschung und Transfer sowie der zunehmende Aufbau von Einrichtungen des Wissenschaftsmanagements sind Reaktionen auf die veränderten Anforderungen an deutsche Hochschulen (vgl. Locker-Grütjen 2012). So werden jenseits des Haupttätigkeitsfeldes der Wissenschaftler*innen in Lehre und Forschung durch das Hochschulgesetz weitere Aufgaben (z. B. Wissenstransfer) festgelegt. Das Land definiert darüber hinaus strategische Ziele, die über Hochschulverträge mit den einzelnen Hochschulen verbindlich geregelt werden. All dies prägt heutzutage die Hochschulen.

In der aktuellen Corona-Pandemie treten diese Organisationsveränderungen und die damit einhergehenden Rollenverständnisse verstärkt in den Fokus, da durch die Beschränkungen grundsätzliche Fragen bezüglich der Freiheitsrechte – und im Hochschulkontext natürlich nach Wissenschaftsfreiheit – aufkommen. Zudem geben die Gesetze und Verordnungen als Reaktion auf die Pandemie den Hochschulleitungen teils umfangreiche Rechte und Umsetzungsoptionen, die jenseits der akademischen Gremieneinbindung liegen. »In dieser Lage besteht eine schwere Verantwortung für die Leitung aller Institutionen, so aber auch für die Leitung einer Universität. Von dieser Verantwortung kann nichts und niemand die Verantwortlichen befreien, keine ›Allgemeinverfügung‹ eines mehr oder minder qualifizierten Gesundheitsressorts, kein höchst qualifizierter Virologe, keine Theologin, kein Philosoph und keine Pädagogin.« (Lenzen 2020, S. 1)

In dem heterogenen Beziehungsgeflecht an Hochschulen ergeben sich sowohl für die interne wie die externe Kommunikation besondere Herausforderungen, die über die reine Informationsweitergabe bzw. -pflicht hinausgehen. Sowohl seitens der verschiedenen hochschulinternen Mitglieder, Statusgruppen und Funktionsträger als auch der hochschulexternen Akteur*innen aus Politik, Gesellschaft, Unternehmen, Förderern usw. bestehen vielfältige Erwartungshaltungen hinsichtlich Kommunikation und Information. »Der Handlungsspielraum und die Entwicklungsmöglichkeit von Hochschulen entstehen im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Freiheit und (staatlicher) Finanzierung, zwischen akademischer Selbstverwaltung (bottom up) und einer ausgeprägten Steuerung (top down). Angesichts der Vielschichtigkeit der an die Hochschulen gestellten Erwartungen und der Heterogenität der Stakeholder bedürfen die Hochschulen dabei besonders einer funktionierenden Kommunikationskultur und -struktur.« (Stifterverband 2016, S. 5)

Es besteht somit ein berechtigtes Interesse der inneren wie äußeren Gruppen, über die Erfüllung der Aufgaben als Wissenschaftseinrichtung nicht nur informiert, sondern auch eingebunden zu werden. In ihren Empfehlungen führt die Hochschulrektorenkonferenz (HRK 1995) aus, dass der Kommunikation

innerhalb der Organisation eine wesentliche Funktion bei der Vermittlung des Selbstverständnisses und der Ziele einer Hochschule zukommt. Sie wirke integrierend und identitätsstiftend; sie leiste damit einen wichtigen Beitrag zum Selbstbild der Organisation und sorge so für den inneren Zusammenhalt der diversen Organisationsform. Dies gilt umso mehr in der Krise: Gerade in Phasen der Unsicherheit und des Wandels liegt eine effektive, transparente und professionelle Kommunikation im ureigenen Interesse der Hochschulen.

2. Governance, Partizipation und konfligierende Interessen

Die akademische Selbstverwaltung ist seit jeher ein zentraler Bestandteil des deutschen Wissenschaftssystems, welcher die Funktionsweise von Hochschulen nachhaltig prägt. Die Selbstorganisation der Hochschule in Verantwortung ihrer Mitglieder erfolgt dabei für die Bereiche Studium und Lehre, Forschung und Transfer sowie Weiterbildung, wobei diese durch zentrale und dezentrale Gremien der Institutionen begleitet werden, in denen Entscheidungen vorbereitet bzw. beschlossen werden. Hier gilt zu berücksichtigen, dass »akademische Selbstverwaltungsgremien sowie Fakultäts- und Hochschulleitungen wie alle Leitungsorgane von öffentlichen Einrichtungen in einer freiheitlich und demokratisch verfassten Gesellschaft eine inhaltliche und eine strukturelle Dimension« repräsentieren. (Albrecht & Lequy 2018, Abs. 1) Inhaltliche Dimensionen umfassen hierbei z. B. die Hochschulentwicklungsplanung, Zielvereinbarungen, das Verfassen von Ordnungen sowie grundlegende Weichenstellungen in Forschung und Lehre. Diese werden auf unterschiedlichen Ebenen der Organisationsstruktur – Fakultätsräte, Dekanate, Hochschulkommissionen, Senat und Hochschulleitung – beschlossen und umgesetzt.

Die Hochschulorganisation ist insbesondere durch die akademische Selbstverwaltung geprägt, die sicherstellt, dass alle Statusgruppen der Hochschule in den verschiedenen Gremien vertreten sind. Über die entsprechenden Repräsentant*innen wird letztlich die Organisation als Ganzes abgebildet. Zu beachten ist jedoch, dass die Repräsentation – gesteuert durch das Hochschulgesetz des jeweiligen Landes – zahlenmäßig nicht paritätisch erfolgt, sondern mit Gewichtung. Durch das besondere Gewicht, welches der professoralen Statusgruppe eingeräumt wird, ist die Binnenstruktur von Hochschulen daher vor allem durch das Prinzip der Kollegialität bestimmt; eine Hochschule »ist keine demo-

kratische Organisation, die durch das Prinzip one man, one vote beschrieben werden könnte.« (Stichweh 2005, S. 129)

Für die Hochschulleitung kommt gerade der Kommunikation mit und in den Gremien ein hoher Stellenwert zu, denn hier können wichtige Informationen nicht nur weitergegeben, sondern zentrale Themen debattiert und Interessen artikuliert werden. Obwohl die Informationsweitergabe eine zentrale Säule der internen Kommunikation ist, kommt sie doch ohne dialogische Formate nicht aus. »Neben der in eine Richtung abzielenden Information findet auch der Dialog seinen Platz in der internen Kommunikation. Im Rahmen dessen erhalten die Mitarbeiter nicht nur passiv Informationen, sondern reagieren auf vermittelte Inhalte und treten mit dem Managementteam und anderen Kollegen zu den kommunizierten Inhalten in Kontakt und Dialog.« (Fritzsche 2017, Abs. 6)

Bei den Herausforderungen, mit denen Hochschulen seit geraumer Zeit konfrontiert sind – wie Hochschulplanung und -entwicklung sowie Evaluation und interner Wettbewerb –, treten konfligierende Interessen durchaus deutlich zu Tage. Insbesondere in den Gremien können diese Konflikte ausgetragen, moderiert und in eine institutionelle Balance gebracht werden.

Doch seit jeher bergen die Grundlagen der Selbstverwaltung Konfliktpotentiale, da sowohl frei und demokratisch zu beschließende als auch antizipativ durchzusetzende sowie frei anzuerkennende Leitungsentscheidungen getroffen werden müssen (vgl. Albrecht & Lequy 2018). So treten in akademischen Selbstverwaltungsgremien stets diskursive Leitungs- und Oppositions-, Mehrheits- und Minderheitsmeinungen sowie Einigungsbestreben oder Konfrontationen aufeinander. Dies gründet sicherlich nicht zuletzt in der Erwartung des Systems und seiner Akteur*innen an uneingeschränkte (Hochschul-)Autonomie im eher klassischen Sinne der »Unabhängigkeit in der Selbstregulierung« (Stichweh 2005, S. 128). Hier liegt jedoch ein Missverständnis vor, welches Kommunikationsprozesse und Entscheidungslinien konfliktbehaftet macht, da vielmehr eine »plurale Autonomie« vorliege, die sich sowohl in der vertikalen als auch in der horizontalen Differenzierung des Systems bemerkbar mache. (ebd.)

Mit Stichweh lässt sich festhalten: »Eine starke Universitätsleitung wird es aushalten können und müssen, daß es auch anderswo in der Universität starke und profilierte Positionen gibt, die nicht unbedingt dieselben Ziele verfolgen wie die Universitätsleitung, die aber mit ihr kooperieren müssen.« (ebd.) War dies bislang Grundgedanke von Hochschulorganisation, stellt dies in der Krise die Leitungen doch vor erhebliche Herausforderungen, fordert die Pandemiesituation doch Entscheidungsprozesse, die nicht immer über Diskurs und Partizipation herbeigeführt werden können, wie die in Abschnitt 3 aufgeführten Beispiele verdeutlichen sollen.

Die Herausforderung für Hochschulleitungen ist es, das gewohnte hochschulparlamentarische Partizipationsgerüst pluraler Ebenen in die Realität der Krisenleitung, -entscheidung und -kommunikation zu überführen und gleichzeitig in die Hochschule zu vermitteln. Dazu gehört auch, die gewählten Kommunikationsinstrumente zu thematisieren, d. h. auf einer Metaebene die kommunikativen Maßnahmen und den Informationsfluss selbst zu reflektieren. Eine organisierte, auf Beständigkeit hin angelegte hochschulinterne Kommunikation ist dabei von entscheidender Bedeutung. Dies zeigt sich umso mehr im Zuge einer disruptiven Krise wie der aktuellen Corona-Pandemie. Kommunikation über etablierte Kommunikationswege trägt in der Krise dazu bei, Orientierung zu geben und Strukturen aufrechtzuerhalten.

3. Akademische Selbstverwaltung in Zeiten der Corona-Pandemie

Die akademische Selbstverwaltung ermöglicht allen Hochschulmitgliedern, sich am Diskurs zu beteiligen und Beteiligung nach Maßgabe ihrer Verantwortung innerhalb der Organisation auch wahrzunehmen – sei es mittelbar oder unmittelbar. Die dazu erforderlichen Kanäle sind in der Regel institutionell bereits etabliert, müssen aber als Reaktion auf die Pandemie neu bewertet, verändert oder ergänzt werden, insbesondere durch den immensen Digitalisierungsschub und die damit sich eröffnenden neuen Formen der medialen Kommunikation. Zwei Beispiele sollen die Vor- und Nachteile der neuen medialen Kommunikationsformate an Hochschulen veranschaulichen.

3.1 Senatssitzungen: neue Wege der Beteiligung

Mit Beginn der Corona-Krise wird auch das Abhalten von Präsenzveranstaltungen deutlich erschwert, was nicht zuletzt Auswirkungen auf das Ansetzen und die Durchführung von Gremiensitzungen hat. Ein grundsätzlicher Verzicht auf Gremiensitzungen ist in einer Organisationsform wie der Hochschule nicht denkbar, da ein solcher Schritt die Grundfeste der akademischen Selbstverwaltung erschüttern würde. Gerade in Zeiten der Krise müssen Entscheidungen der Hochschulleitung möglichst breit mitgetragen werden, weshalb – wie bereits

gezeigt – der Kommunikation mit und in den Gremien ein hoher Stellenwert zukommt.

Dies macht, wie im Folgenden aufgezeigt werden soll, neue Wege der Beteiligung erforderlich, die sich im Spannungsfeld von akademischer Selbstverwaltung und Einhalten von Regeln zum Gesundheitsschutz bewegen. »Auf der einen Seite darf akademische Selbstverwaltung […] die körperliche Unversehrtheit oder gar das Leben unter gar keinen Umständen gefährden. […] Auf der anderen Seite muss alles daran gelegen sein, die Ziele der Universität in Freiheit zu realisieren. Deshalb gilt es auch für die akademische Selbstverwaltung, technische Lösungen zu finden, die die Mitwirkung der Angehörigen der Universität in geeigneter Form ermöglichen.« (Lenzen 2020, S. 4)

Gerade einem hochschulweiten Gremium wie dem Senat kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Stellung zu. Paragraf 22 des nordrhein-westfälischen Hochschulgesetzes legt die vielfältigen Beteiligungen des Senats fest, wobei insbesondere die satzungsgebende Funktion sowie die Mitwirkung, Billigung und Stellungnahme bei grundsätzlichen Themen spezifiziert werden. Ausgerechnet zu Beginn der Pandemie stand an der Hochschule Rhein-Waal die konstituierende Sitzung des Senats an, bei der zwingend Wahlen abgehalten werden mussten. Mangels rechtlicher Grundlage waren zu diesem Zeitpunkt elektronische Wahlen als Instrument jedoch nicht vorgesehen, sodass eine Präsenzveranstaltung alternativlos war. Bereits hier traten Schwierigkeiten in den landesrechtlichen Rahmungen zur Verlagerung von parlamentarischen Notwendigkeiten in den digitalen Raum deutlich zu Tage. Die konstituierende Sitzung war allerdings die letzte, die ausschließlich in Präsenz abgehalten wurde. Danach wurden sämtliche Senatssitzungen des Jahre 2020 an der Hochschule Rhein-Waal hybrid angeboten, die darauf folgenden dann ganz in digitaler Form.

Dank der bereits bestehenden technischen Ausstattung und des weiteren Digitalisierungsschubs im Zuge der Pandemie sind bei der Umstellung keine nennenswerten Schwierigkeiten aufgetreten – ganz im Gegenteil, die hybriden bzw. digitalen Formate haben dem ersten Anschein nach zu einer größeren Partizipation geführt. Dies wird anhand der Zahl der teilnehmenden stimmberechtigten Mitglieder ersichtlich. (Die Anzahl der weiteren Teilnehmenden war schon vor der Pandemie ausgesprochen gering und kann daher an dieser Stelle vernachlässigt werden.) Nach der konstituierenden Sitzung hat der neue Senat seit Juni 2020 bis März 2021 sechs Mal in hybrider bzw. digitaler Form getagt. Bei diesen Sitzungen wurde bezogen auf die stimmberechtigten Mitglieder eine durchschnittliche Teilnahmezahl von 22,66 Personen erreicht; in den sechs Sitzungen der vorangegangenen Sitzungszeit hingegen nur ein Durchschnittswert von 18 Personen. Mit rund einem Viertel mehr Teilnehmenden war die Partizipation bei Sitzungen in digitaler bzw. hybrider Form also signifikant höher.

Weniger klar als der rein quantitative Aspekt ist die Qualität der Partizipation im Sinne von Aufmerksamkeit, Gesprächsteilnahme und speziell der Debattenkultur zu beziffern. Nach ersten Eindrücken leidet bei digitalen Formaten vor allem die Debattenkultur: Emotionen und Spontanität sind in einem Medium, in dem eine Rednerreihenfolge festgelegt wird und spontane Zustimmung oder Unmutsäußerungen durch den starren formalisierten Rahmen weitestgehend unterbunden sind, kaum möglich. Unter gesprächsanalytischen Gesichtspunkten (vgl. Henne & Rehbock 2001, S. 20) fällt auf, dass das Turn-Taking – der Sprecherwechsel – nicht spontan erfolgt, sondern erst nachdem Personen bzw. die Gesprächsleitung den Turn explizit freigeben, und zwar zumeist strikt nach Reihenfolge der Wortmeldung. Nonverbales Feedback – Nicken, Armeverschränken, Murren, Seufzen, Lachen etc. – kann sprecher*innenseitig nicht bzw. kaum wahrgenommen werden und wird hörer*innenseitig daher kaum gegeben.

Durch das »Fehlen paraverbaler und nonverbaler Zeichen« erfolge, so Kühl (2020, Abs. 6), zwangsläufig eine »Fokussierung auf die Sachdimension«, die durch Verluste in der Sozialdimension erkauft werde. Der geordnete Ablauf und Fokus auf Inhalte kann jedoch durchaus auch positiv gewertet werden, resultiert beides doch in einer neuen Kultur der Gesprächsführung, die vor allem von einem demokratischen Austausch geprägt ist. Die sonst üblichen Statusspiele sind weitgehend reduziert, die Gesprächsteilnahme erfolgt meist geordnet über Meldung und das familienfreundliche Digitalformat sorgt generell für höhere Partizipationsmöglichkeiten, vor allem bei denjenigen, die Betreuungsaufgaben innehaben. Zudem treten Emoticons und Symbole an die Stelle von nonverbalem Feedback und werden von den Zuhörenden bewusst eingesetzt – meist jedoch nur für positives Feedback (beispielsweise in Form von applaudierenden Händen oder Smileys).

Naturgemäß sind digitale Sitzungen wenig geeignet, Small Talk zuzulassen, sodass die Möglichkeit, sich am Rande kurz und informell persönlich auszutauschen, entfällt. Die soziale Komponente von Sitzungen fällt damit so gut wie weg. Hybride Formate können hier zukünftig womöglich einen Kompromiss darstellen: Die digitale Option wird die zahlenmäßige Partizipation erhöhen und den Fokus stärker auf die Sachebene richten, wohingegen die Teilnahme in Präsenz dazu beitragen kann, dass der generelle Austausch und die sozialen Aspekte nicht zu kurz kommen.

3.2 Gestaltung der Lehrformate: Freiheit der Lehre vs. Verantwortung in der Pandemie

Die Ausgestaltung der Lehre und der zugehörigen Prüfungen fällt in das ureigene Verantwortungsgebiet der Lehrenden. Die entsprechenden Rahmenbedingungen werden hingegen durch die akademische Selbstverwaltung einer Hochschule ausgestaltet, indem beispielsweise Prüfungsordnungen verabschiedet oder geändert werden. In der Pandemie haben sich gerade im Bereich von Lehre und Prüfungswesen besondere Herausforderungen ergeben – nicht zuletzt kommunikative Herausforderungen, die das Zusammenspiel von Hochschulleitung und Hochschulmitgliedern in den Fakultäten betreffen.

In der Pandemie wurde Präsenz an den Hochschulen in massiver Weise eingeschränkt und hat zu weitestgehend digital ausgestalteter Lehre – und mithin digitalen Prüfungen – geführt. So regelt die Corona-Epidemie-Hochschulverordnung des Landes Nordrhein-Westfalen in Paragraf 6 das Abhalten von Online-Prüfungen: »Die Hochschulen sind befugt, Hochschulprüfungen in elektronischer Form oder in elektronischer Kommunikation (Online-Prüfungen) abzunehmen. Der Grundsatz der prüfungsrechtlichen Gleichbehandlung gilt unter den Bedingungen der Epidemie und damit in Ansehung der Berufsgrundrechte der Studierenden und in Ansehung des Umstands, dass die Studierenden von der Epidemie sämtlich gleichermaßen betroffenen sind. Die Hochschulen tragen insofern dafür Sorge, dass dieser auf die Bedingungen der Epidemie bezogene Grundsatz eingehalten wird.« Für die Hochschulen bedeutet diese Regelung, dass Lehrende andere Prüfungsformate als die bislang gewohnten festlegen können bzw. pandemiebedingt müssen. Die elektronische Leistungserfassung vom heimischen Arbeitsplatz der Studierenden aus, z. B. durch mündliche Prüfungen per Videokonferenz oder auch Online-Klausuren, stellt somit erstmals eine Alternative zu bewährten Prüfungsformaten dar.

Doch gerade beim Prüfungswesen ergibt sich zwangsläufig ein Spannungsfeld zwischen der Freiheit der Ausgestaltung der Prüfungsformate durch die Lehrenden einerseits und der Teilhabe der Studierenden andererseits. Insbesondere Aspekte wie Rechtssicherheit und Fairness rücken in den Mittelpunkt der Diskussion. Der zugehörige Diskurs zwischen Hochschulleitung und Lehrenden, aber auch Vertreter*innen der Studierendenschaft ist dabei nicht zuletzt durch die kontinuierlich erforderliche Neuausrichtung bzw. Nachjustierung in der Pandemie – in Abhängigkeit von den behördlich vorgegebenen Lockerungsoptionen – bestimmt.

Gerade das Einfordern von größerer Flexibilität hinsichtlich der angebotenen Prüfungsformate kann nur über einen steten Kommunikationsprozess mit den Funktionsträgern, Gremien und den Lehrenden selbst erfolgen. Für

die Leitung besteht die Herausforderung darin, den Hochschulmitgliedern den Entscheidungsprozess möglichst transparent darzulegen. Das Besondere an diesem Change-Prozess ist, dass die Neuausrichtung und Nachjustierungen nicht zwingend nachhaltige Verbindlichkeit haben, da sie vielfach von den sich ändernden Rahmenregelungen seitens der Wissenschafts- und Gesundheitsministerien sowie der weiteren maßgeblichen Behörden abhängig sind.

Die eingeforderte Flexibilität und die damit verbundene Veränderung von etablierten Verfahren werden nur dann erfolgen, wenn Vorteile klar gesehen und Neuerungen möglichst breit mitgetragen werden. Im Diskurs wird immer wieder deutlich, dass keine Lehr- oder Prüfungsform *per se* als besser oder schlechter eingeschätzt wird; vielmehr scheint die Bewertung stark von den individuellen Umständen, Vorlieben und Erfahrungen abzuhängen. Diese fachspezifische, bisweilen disziplinenorientierte, aber nicht selten auch individuelle Interessenlage kann durchaus im Spannungsfeld zu den behördlich angeordneten Regelungen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie liegen. Sich diesem Konflikt zu stellen, um zwischen den Partikularinteressen auf individueller Ebene und den Forderungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu vermitteln, ist besonders in Zeiten der Pandemie eine zentrale Aufgabe für Hochschulleitungen. Die kommunikativen Maßnahmen sind vielfältig und reichen von unidirektionalen Kanälen wie Ansprachen und Apelle über diskursive Formate wie Austausch mit Fakultätsleitungen, Studierenden oder weiteren Statusgruppen bis hin zu stärker formalisierter Kommunikation wie Richtlinien und Handreichungen, die mittels Beteiligung maßgeblicher Akteur*innen oder der speziell eingerichteten Corona-Taskforce (s. auch Beitrag van Ackeren, Bös & Lamprecht in diesem Band) und in Abstimmung mit Gremien erarbeitet werden.

4. Kommunikation in der Krise oder gelungene Krisenkommunikation?

In der Corona-Pandemie besteht in allen Bereichen der Gesellschaft ein hoher Informationsbedarf in der Bevölkerung, und dies, obgleich einer Studie gemäß weiterhin wissenschaftliche Unsicherheit besteht: »a majority of respondents indicated a preference for open communication of scientific uncertainty in the context of the COVID-19 pandemic. For those who are currently sceptical of governmental containment measures, communication expressing uncertain-

ty appeared to be particularly effective in motivating them to comply with the measures.« (Wegwarth et al. 2020, S. 4) Neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Verordnungen der Behörden gehören zum alltäglichen Abstimmungs- und Informationsgefüge der heutigen Zeit. Sie verursachen stets erheblichen Kommunikationsbedarf. Die Auswirkungen auf das System, die Rolle in der Organisation, aber auch auf jedes einzelne Individuum wechseln häufig. Führungspersonen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft – und auch Hochschulleitungen – scheuen nicht selten davor zurück, Unsicherheit zu kommunizieren. Doch dies ist ein wesentlicher Bestandteil transparenter Kommunikation. Nur durch die Partizipation aller innerhalb einer Hochschule Beteiligten kann eine breite Akzeptanz ermöglicht werden.

Was in normalen Zeiten gilt, trifft erst recht auf Krisenzeiten zu. Eine derartige Krise, in der ein pandemisches Geschehen Auswirkungen auf so gut wie alle Lebensbereiche hat, ist für die jüngere Zeit beispiellos. Mit der Unsicherheit über Dauer, Verlauf und Auswirkungen geht ein gesteigerter Informationsbedarf einher. Gerade in dieser Zeit ist es zentral, Transparenz zu erzeugen, indem Sachverhalte und Entscheidungsprozesse offengelegt werden – auch in ihrer Unsicherheit. In diesem Kontext stellen sich speziell für die hochschulinterne Kommunikation die folgenden drei Fragen: (i) Wie ist effektive Kommunikation in dem Organisationsmodell Hochschule in einer derartigen Krise möglich? (ii) Welche neuen Kommunikationswege müssen über die bereits vorhandenen und etablierten hinaus eingeschlagen werden? (iii) Was muss beachtet werden, um die Beteiligung aller und damit größtmögliche Akzeptanz zu ermöglichen?

Ein Seminarprojekt im Rahmen des Forschungsseminars »Interne Kommunikation in Zeiten der digitalen Transformation« an der Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (vgl. Krämer & Pfizenmayer 2020, S. 7) hat bereits im Frühjahr 2020 eine qualitative Studie durchgeführt, bei der Interviews mit Verantwortlichen von sieben Schweizer Unternehmen – teils private, teils staatliche aus unterschiedlichen Sektoren – zur internen Kommunikation in Zeiten von Covid-19 geführt wurden. Auf Basis dessen kommen Krämer & Pfizenmayer zu den folgenden fünf »Key Findings« (2020, S. 7 ff.):

> *»1. Die interne Unternehmenskommunikation hat an strategischer Relevanz gewonnen. […]*
>
> *2. Covid-19 hat zu einem Digitalisierungsschub in der internen Kommunikation geführt. Insbesondere Video-Kommunikation wurde nicht nur für die Kollaboration, sondern auch das interne Storytelling wichtiger. […]*

3. *In Zeiten von Covid-19 war es eine der grössten Herausforderungen für die Organisationen, die emotionale Bindung zu den Mitarbeitenden aufrecht zu erhalten. […]*

4. *Durch Covid-19 haben sich die Erwartungen der Mitarbeitenden an die Kommunikation stark verändert. […]*

5. *Mehr Home-Office, mehr Video-Kommunikation, bessere interne Vernetzung – die Kommunikationsverantwortlichen sind der Meinung, dass Covid-19 die interne Kommunikation nachhaltig verändert.«*

Gerade in einer Organisation wie der Hochschule ist es von grundlegender Bedeutung, die Kommunikationswege zu erweitern, um die Formen der Beteiligung mindestens aufrechtzuerhalten, wenn nicht gar zu intensivieren. Gleichzeitig sind in der Krise teils sehr schnelle Reaktionen erforderlich, was zwangsläufig dazu führt, dass Entscheidungen top-down erfolgen müssen. Wenn auf die üblichen Beteiligungswege verzichtet werden muss, ist es von großer Bedeutung, die Gründe dafür transparent zu machen und darüber in einen Dialog zu treten.

5. Fazit

Seit Beginn der Pandemie stehen viele Hochschulen vor der Herausforderung, Kommunikation in der Krise neu und erfolgreich zu gestalten. Jenseits der reinen Informationspflicht gegenüber den Studierenden und weiteren Hochschulmitgliedern hinsichtlich der Auswirkungen der Pandemie auf den Hochschulbetrieb stellt insbesondere die akademische Selbstverwaltung eine besondere Herausforderung dar. Vielfach geht es darum, Ansätze für eine erfolgreiche digitale Krisenkommunikation zu entwickeln, um die Funktionalität der Organisationsform Hochschule, die in großem Maße auf Prinzipien der Selbstverwaltung aufbaut, weiterhin zu gewährleisten.

Dabei ist die Krise auch als Chance zu verstehen, wenngleich »noch viele Herausforderungen auf uns zukommen [werden]. Nicht nur in den Bereichen Datenschutz, Bürger*innen- und Freiheitsrechte, sondern ganz konkret in dem gesundheitspolitischen Management der Krise. Trotzdem werden viele kulturelle Erfahrungen, Instrumente, digitale Ideen und Lösungen das Land weit über

die Virusbekämpfung hinaus prägen.« (Fuchs 2020, S. 53) Für die Hochschulen eröffnen sich über die erhöhte Zugänglichkeit als Folge des Digitalisierungsschubs ganz neue Möglichkeiten sowohl in der Ausübung ihrer Kernaufgaben als auch in der akademischen Selbstverwaltung. Die Vor- und Nachteile der verschiedenen digitalen Kommunikationswege und -formen an Hochschulen müssen, sobald die Pandemieentwicklung dies zulässt, sorgfältig abgewogen werden. Sie stellen sicherlich eine Erweiterung der Möglichkeiten dar, werden durch ihre qualitativen Unterschiede die entsprechenden Präsenzformate jedoch nicht eins-zu-eins ersetzen können.

In Zeiten von Covid-19 ist allen Beteiligten vor Augen geführt worden, wie schnell sich Rahmenbedingungen ändern können. Mit Krämer & Pfizenmayer (2020, S. 11) bleibt festzuhalten: »Für Organisationen und Kommunikationsabteilungen kann es daher nur einen Schlüssel zum Erfolg geben: Sie müssen offen sein für Veränderungen und sich als lernende Organisation so aufstellen, dass sie in einer disruptiven Welt, die von Komplexität, Schnelligkeit und Mehrdeutigkeit geprägt ist, handlungs- und wettbewerbsfähig bleiben.« Die Hochschule als lernende Organisation hat auf die Corona-Pandemie bereits adaptiv, dem Prinzip der Agilität folgend (s. auch Beitrag van Ackeren, Bös & Lamprecht in diesem Band), reagiert und eine Vielzahl von Neuerungen umgesetzt, die insbesondere im Bereich der Kommunikation dank eines massiven Digitalisierungsschubs für nachhaltige Veränderungen gesorgt haben. Diese zu etablieren und auch in Zukunft gewinnbringend zu nutzen, wird für Hochschulen zentrale Aufgabe sein.

Quellen

Albrecht, P-G., & Lequy, A. (2018). Akademische Selbstverwaltung – wie der Personalwechsel gelingt. Forschung und Lehre (2/18). URL: https://www.forschung-und-lehre.de/management/wie-der-personalwechsel-gelingt-317/. Zugegriffen: 16.04.2021.

Friedrichsmeier, A., Geils, M., Kohring, M., Laukötter, E., & Marcinkowski, F. (2013). Organisation und Öffentlichkeit von Hochschulen. Forschungsreport des Arbeitsbereichs Kommunikation – Medien – Gesellschaft. Institut für Kommunikationswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster (1/2013). URL: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/kowi/kmg/reports/kmg_2013_1-organisation-und-oeffentlichkeit_von-hochschulen.pdf. Zugegriffen: 16.04.2021.

Fritzsche, K. (2017). Interne Kommunikation im Unternehmen – Konzept und Instrumente. URL: https://www.honestly.de/blog/interne-kommunikation/. Zugegriffen: 12.04.2021.

Fuchs, M. (2020). Digitale Spätstarter. Pressesprecher – Magazin für Kommunikation (2), S. 52 – 53.

Henne, H., & Rehbock, H. (2001). Einführung in die Gesprächsanalyse. 4. Aufl. Berlin und New York: de Gruyter.

HRK (1995). Zur Öffentlichkeitsarbeit der Hochschulen. Empfehlung des 176. Plenums vom 3. Juli 1995.

Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur ›Organisation Hochschule‹. In U. Wilkesmann & Schmid, Ch. J. (Hrsg.). Hochschule als Organisation, Bd. 21. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17 – 25.

Krämer, K., & Pfizenmayer, A. (Hrsg.) (2020). Interne Kommunikation in Zeiten von Covid-19. Wie die Pandemie die interne Kommunikation verändert hat – eine qualitative Studie. Winterthur (Working Papers in Applied Linguistics, 19).

Kühl, S. (2020). Wenn jeder für sich allein lacht. Forschung und Lehre (5/20). URL: https://www.forschung-und-lehre.de/wenn-jeder-fuer-sich-allein-lacht-2778/. Zugegriffen: 16.04.2021.

Lenzen, D. (2020). Zum Verhältnis von Freiheit und Leben im Bildungsbetrieb. Universität Hamburg. URL: https://www.uni-hamburg.de/newsroom/intern/2020/0131-corona-faq/2020-04-lenzen-aufsatz-bildungsbetrieb.pdf. Zugegriffen: 12.04.2021.

Locker-Grütjen, O. (2012). Rahmenbedingungen für Forschung an deutschen Universitäten: »Wissenschaft in Ketten oder entfesselte Hochschule?« Ansätze eines modernen Forschungsmanagements in Zeiten des Wandels in der deutschen Hochschullandschaft. Duisburg, Essen.

Sieg, U., & Korsch, D. (Hrsg.) (2005). Die Idee der Universität heute. München: K. G. Saur.

Stichweh, R. (2005). Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung – Die Universität als Organisation. In U. Sieg & Korsch, D. (Hrsg.). Die Idee der Universität heute. München: K. G. Saur, S. 123 – 134.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hrsg.) (2016). Hochschulstrategie und Governance. Essen. URL: https://www.stifterverband.org/medien/hochschulstrategie-und-governance. Zugegriffen: 07.04.2021.

Wegwarth, O., Wagner, G. G., Spies, C., & Hertwig, R. (2020). Assessment of German Public Attitudes Toward Health Communications With Varying Degrees of Scientific Uncertainty Regarding COVID-19. JAMA Network Open. URL: https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2774025. Zugegriffen: 07.04.2021.

Wilkesmann, U., & Schmid, Ch. J. (Hrsg.) (2012). Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zechlin, L. (2012). Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der ›unternehmerischen Hochschule‹. In U. Wilkesmann & Schmid, Ch. J. (Hrsg.). Hochschule als Organisation, Bd. 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41 – 59.



Die Corona-Taskforce Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen

Neue Steuerung und erweiterte Kommunikations- und Partizipationskultur im Umgang mit einer Krisensituation

Isabell van Ackeren, Birte Bös, Marcus Lamprecht

Zusammenfassung

Vorgestellt wird die Taskforce Studium und Lehre, die zu Beginn der Corona-Pandemie Anfang 2020 an der Universität Duisburg-Essen gegründet wurde. Zunächst werden Auftrag, Arbeitsweise sowie Herausforderungen in den Bereichen Organisation und Kommunikation aus Sicht der Prorektorin für Studium und Lehre, der langjährigen Studiendekanin einer der größten Fakultäten der UDE sowie aus der (zugleich studentischen) Perspektive des Vorsitzenden der Universitätskommission für Studium und Lehre dargestellt und reflektiert. Die Arbeitsweise dieser sogenannten reinen Projektorganisation wird in einem weiteren Schritt organisationstheoretisch und governanceanalytisch mit ausgewählten Schlaglichtern gerahmt und im Hinblick auf mögliche Perspektiven nach der Krise hinterfragt.

Abstract

Right at the beginning of the corona pandemic in February 2020, the University of Duisburg-Essen established a task force for teaching and learning in order to cope with the challenges of this unprecedented situation. This contribution outlines major functions and processes of the task force from the perspectives of the Vice Rector for Teaching and Learning, the Dean of Studies of the Faculty of Humanities and the student Chair of the Committee for Teaching and Learning. Drawing on organizational theory and a governance-analytic approach, it highlights selected aspects of the workflow of this time-bound project group and discusses perspectives after the crisis.

Im Februar 2020 informierte das Rektorat der Universität Duisburg-Essen (UDE) alle Hochschulangehörigen über die Lage sowie Verhaltensregeln und Schutzmaßnahmen im Zusammenhang mit der pandemischen Situation und gab u.a. auch die Einrichtung einer Taskforce Studium und Lehre bekannt. Mit der Absage aller großen Lehrveranstaltungen und Prüfungen Anfang März und der breiten Einführung von Homeoffice-Regelungen war klar, dass Universität sehr kurzfristig anders als sonst, nämlich distant bzw. im Medium des Digitalen, stattfinden musste. Als Organisation mit vielen zentralen und dezentralen Einheiten musste die UDE – wie andere Hochschulen auch – ad hoc auf diese Ausnahmesituation reagieren und somit anders handeln als in den bisherigen etablierten und reglementierten Strukturen und Abläufen.

Im Beitrag beleuchten wir den durch die Krise ausgelösten kurzfristigen Transformationsprozess im Bereich Studium und Lehre an der UDE, einer der zehn größten Universitäten Deutschlands mit über 42.000 Studierenden und drei zentralen Standorten (Duisburg, Essen, Medizincampus). Im Fokus steht die »Taskforce Studium und Lehre«, die von Beginn an die pandemische Situation und ihre Auswirkungen bzw. Handlungsbedarfe in den Blick genommen hat und über diesbezügliche Lösungsansätze berät.

Dies tun wir, als unmittelbar Beteiligte und steuernde Akteur*innen, aus einer selbstreflektierenden Perspektive, um unseres Erachtens gute Praxis – auch im Sinne von Teilhabe und der Begleitung notwendiger organisationaler Veränderungen – vor dem Hintergrund unserer Erfahrungen und jeweils rollenspezifisch geprägten Sichtweisen aufzuzeigen. Der Ansatz unseres Berichts ist insofern ein multiperspektivischer aus Sicht der Hochschul-, Fakultätsleitung und des (studentischen) Vorsitzenden der Universitätskommission für Lehre, Studium und Weiterbildung (KLSW). Die zunächst dargestellten neu geschaffenen Austauschstrukturen und damit gemachten Erfahrungen (Kapitel 1) werden sodann organisationstheoretisch und governanceanalytisch fundiert (Kapitel 2) und abschließend durch einige zentrale »Lessons Learned« im Kontext von kurzfristig notwendigen und zugleich umfassenden Change-Bedarfen einer komplexen Organisation komplementiert (Kapitel 3).

1. Taskforce Studium und Lehre: Ein Überblick

Taskforces werden üblicherweise von der Leitung einer Organisation eingerichtet, wenn etablierte Strukturen nicht ausreichen, um ein komplexes Problem zeitnah zu lösen. Es handelt sich um eine zeitlich begrenzte Arbeitsgruppe, solange eine bestimmte Sach- bzw. Problemlage existiert. In Anlehnung an Schulte-Zurhausen (2014) agiert die Taskforce als reine Projektorganisation in einem Kontext großer Unsicherheit, hoher Komplexität der Aufgaben und unter hohem Zeitdruck, wenn die Aufgabe der Abstimmung und Entscheidungen durch die primär bestehenden Organisationsstrukturen nicht mehr effizient zu gestalten wäre. In der Taskforce soll schneller gehandelt werden können, auch indem Schnittstellenprobleme bei der Abstimmung reduziert werden.

Die im Kontext der Corona-Krise etablierte Taskforce an der UDE tagt seit März 2020 wöchentlich in einer Randzeit am späten Nachmittag mit offenem Ende (meist bis zu zwei Stunden) und virtuell – mit Hilfe der Plattform BigBlueButton als Inhouse-Lösung – moderiert von der Prorektorin für Studium und Lehre und unter Beteiligung der Prorektorin für Gesellschaftliche Verantwortung, Diversität und Internationalität mit ca. 35 Personen aus den Fakultäten und zentralen Einrichtungen unter Einbindung studentischer Vertretungen.

1.1 Ziele der Taskforce

Ziele der Taskforce waren und sind, über kurze, schnelle Kommunikationswege, unter Berücksichtigung der Perspektive der relevanten Akteursgruppen und ihrer demokratisch legitimierten Vertretungen, gemeinsam, möglichst im Konsens getragene Lösungen für die Situation und ihre Herausforderungen zu finden und notwendige Entscheidungen der Hochschulleitung fundiert vorbereiten und begleiten zu können, aber auch einen regelmäßigen Austausch und Abgleich zwischen den für Studium und Lehre Verantwortlichen und relevanten Akteur*innen zu ermöglichen und Good Practice zu identifizieren und in die Breite zu tragen.

Die Taskforce befasst sich mit den vielfältigen Anforderungen der Organisation von Studium und Lehre unter Corona-Bedingungen. Einen wesentlichen Rahmen bildet die UDE-spezifische Ordnung zur Umsetzung der landesweiten »Corona-Epidemie-Hochschulverordnung« (CEHVO), die zunächst grundlegend abgestimmt wurde und immer wieder – auch im Sinne agilen Organisationshandelns (vgl. Kapitel 2.2; siehe auch den Beitrag von Wunderlich, Köster und Poll in diesem Band) – den aktuellen Gegebenheiten angepasst werden muss. Für die Lehrveranstaltungen und Prüfungen gilt es, je nach Infektionsgeschehen,

rechtlichen Rahmenvorgaben und spezifischen fachlichen Anforderungen mögliche Formen der Präsenz, des hybriden Studiums und digitaler Distanzformate auszuloten.

Für in Präsenz organisierte Veranstaltungen und Prüfungen müssen neben räumlichen Anforderungen auch arbeitssicherheitsrelevante Fragestellungen geklärt und immer wieder den aktuellen Gegebenheiten angepasst werden. Besondere Aufmerksamkeit benötigen dabei beispielsweise Lehrveranstaltungen wie Laborpraktika und Werkstattkurse, aber auch berufspraktische Anteile des Studiums (etwa Betriebspraktika und das Praxissemester im Lehramtsstudium) sowie verpflichtende Auslandsaufenthalte.

Den wesentlichen Schwerpunkt der Arbeit in der Taskforce bildet allerdings die (Weiter-)Entwicklung digitaler Distanzformate, die unter Nutzung hochschulweiter Befragungen (z. B. zur Medienausstattung und zu Medienkompetenzen der Studierenden oder zur Rückschau von Lehrenden und Studierenden auf das erste weitgehend digitale Semester, siehe auch den Beitrag von Stammen und Ebert in diesem Band) erfolgt und für die durch die Taskforce Leitfäden zur Durchführung digitaler Veranstaltungen und Prüfungen abgestimmt und gegebenenfalls aktualisiert werden. Häufig stehen diesbezügliche Empfehlungen und Entscheidungen im Spannungsfeld juristischer, datenschutzrechtlicher und pragmatischer Anforderungen, zu denen die Akteur*innen ihre jeweilige Sichtweise und Expertise einbringen.

Als wichtig erweist sich auch die Sensibilisierung für Problemlagen der Studierenden (z. B. kein oder schlechter Internetzugang, fehlende Hardware, aber auch Gewinnung von Studierenden für ein Engagement in der studentischen Selbstverwaltung) und die Abstimmung von Unterstützungsmaßnahmen. Ein weiterer zentraler Punkt ist die Koordination der hochschulweiten Kommunikationsprozesse (siehe auch 1.2), auch im Hinblick auf die – sich oftmals angesichts der pandemischen Entwicklung rasch wandelnden – landes- und bundesweiten Vorgaben, die es zu beachten bzw. auszulegen gilt.

Im Fokus: Bildungsgerechtigkeit in Corona-Zeiten

An der UDE sind Themen wie Diversität und Bildungsgerechtigkeit im Leitbild sowie in der Lehr-Lern-Strategie verankert. In Corona-Zeiten ist der Diskurs um ungleiche Voraussetzungen bzw. die Möglichkeiten, auch in dieser Hinsicht mit der Krise umzugehen, noch einmal besonders präsent: Großzügiger mit Nachteilsausgleichen im Zugang zu und in der Durchführung von Lehrveranstaltungen und bei Prüfungen umzugehen, war und ist ein zentrales Thema, ein anderes die Einrichtung von UDE-Chancengleichheitsfonds, um Studierende und Mitarbeitende mit Care-Aufgaben finanziell zu unterstützen. Es wurde auch ein eigenes Portal des Prorektorats zum Thema Diversität und Gleichstellung im Kontext von Covid-19 aufgesetzt.[1]

1.2 Zusammensetzung der Taskforce

In der Taskforce tagen regelmäßig folgende Akteure, die eine sehr große, im Laufe der Zeit gewachsene Gruppe bilden (zur Kommunikationsstruktur vgl. Kapitel 1.3):

- **Für die Hochschulleitung:**
  - die Prorektorin für Studium und Lehre (moderierend)
  - die Prorektorin für Gesellschaftliche Verantwortung, Diversität und Internationalität
- **der Vorsitz der Universitätskommission für Lehre, Studium und Weiterbildung (KLSW)**
- **die Studiendekan*innen der Fakultäten**
- **die Leitungen bzw. Geschäftsführungen der für den Bereich Studium und Lehre zentralen Einrichtungen:**
  - Akademisches Beratungszentrum
  - Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung
  - Zentrum für Lehrerbildung
  - das Institut für Optionale Studien im Ergänzungsbereich des Studiums

1 https://www.uni-due.de/de/covid-19/diversitaet-gleichstellung.php; zugegriffen: 21.02.2021.

- **über den Budgetkreis Studium und Lehre hinaus:**
  - Zentrum für Informations- und Mediendienste und
  - die Universitätsbibliothek sowie
  - die Ruhr Campus Academy (als Tochter der UDE zuständig für den Weiterbildungsbereich)

- **für die Studierenden:**
  - der AStA-Vorsitz
  - eine Vertretung der Fachschaftenkonferenz

- **aus der Verwaltung, auf Leitungsebene:**
  - das Dezernat Studierendenservice, Akademische und hochschulpolitische Angelegenheiten
  - die Sachgebiete Campusmanagement und
  - Einschreibungs- und Prüfungswesen
  - das Dezernat Gebäudemanagement mit dem Sachgebiet Liegenschaftsmanagement
  - die Stabsstelle Arbeitssicherheit & Umweltschutz

- **der Personalrat der wissenschaftlich und künstlerisch Beschäftigten**

- **die Zentrale Gleichstellungsbeauftragte**

- **anlassbezogen:**
  - das Akademisches Auslandsamt
  - das Justitiariat
  - die Zentrale Ombudsstelle für Studierende

Zu Beginn trafen sich zunächst vor allem die Studiendekan*innen und die Leitungen der für Studium und Lehre zentralen Einrichtungen im virtuellen Raum. Bereits bei der ersten Sitzung waren der AStA-Vorsitz und der Vorsitzende der KLSW einbezogen, da in der letzten Präsenzsitzung der Kommission beim Bericht des Prorektorats zur Einrichtung der Taskforce eine studentische Beteiligung angeregt wurde. Sehr schnell meldeten sich aber auch weitere Akteure wie der Personalrat, die Gleichstellung und die Fachschaftenkonferenz zur Vertretung studentischer Anliegen aus den verschiedenen Fakultäten mit Anfragen bzw. Forderungen hinsichtlich ihrer Beteiligung. Die Taskforce wurde daraufhin ad hoc (vgl. auch Kapitel 2.2) entsprechend erweitert. Dies betraf beispielsweise auch benötigte spezifische Expertise, etwa aus dem Akademischen Auslandsamt oder dem Justitiariat, die im Verlauf der Arbeit der Taskforce eingebunden wurden. Die Expertise war willkommen und die Anliegen der verschiedenen Statusgruppen und institutionellen Akteure hatten damit einen gemeinsamen

Ort der Reflexion und des Aushandelns im Hinblick auf erforderliche Lösungsansätze.

Ebenfalls klärungsbedürftig war das Verhältnis von Taskforce zur KLSW als zentraler, demokratisch legitimierter Ort für die regemäßige Verständigung über studien- und lehrbezogene Themen. Die KLSW stellte zwar als erste Universitätskommission auf digitale Sitzungen um, tagte aber weiterhin monatlich, so dass eine Vorbesprechung oder gar Mandatierung der Kommissionsvertretung für die Taskforce unmöglich war. Um die Beteiligung der Kommission dennoch im größtmöglichen Maße zu gewährleisten, wurden neben den Berichten des Vorsitzenden und des Prorektorats auch die Protokolle der Taskforce bereitgestellt sowie anlassbezogen, z. B. bei der Sammlung von Erwartungen und Anforderungen an elektronische Prüfungen, die gesamte KLSW in die kollaborative Arbeit der Taskforce über Etherpads (webbasierter Texteditor) einbezogen.

Bei der Implementierung der Taskforce war es von großer Relevanz für die hochschulweite Akzeptanz dieser Gruppe, die abseits der etablierten Gremienstruktur agiert und deshalb zunächst Irritation hervorrief, zu klären, a) welche institutionellen und individuellen Akteur*innen beteiligt sind (und zwar im Sinne großer Offenheit und breiter Partizipation) und b) wie welche Kommunikation auf zentraler und dezentraler Ebene läuft (im Sinne größtmöglicher Transparenz bei der gleichzeitigen Notwendigkeit, hochschulweit vergleichbare Lösungen zu etablieren).

Im Kontext entsprechender Anfragen, u.a. im Senat, wurde die Zusammensetzung der Taskforce erläutert und auch transparent und öffentlich einsehbar auf der Website der Universität ausgewiesen.[2] Die Taskforce sollte von Anfang weder eine geheime Struktur sein, die über unzugängliches Herrschaftswissen verfügt, noch demokratisch legitimierte Gremien wie Kommissionen und Senat unterlaufen. Fragen von Entscheidungsmacht und Verantwortlichkeiten wurden immer wieder thematisiert (vgl. auch Kapitel 2.1).

1.3 Arbeitsweise und Kommunikation der Taskforce

Vor der Einrichtung der Taskforce hatte die Hochschulleitung zunächst überlegt, ob der Kanzler und die Prorektorin gemeinsam für die Taskforce zuständig sein sollen. Es zeigte sich jedoch schnell, dass der Themenkomplex rund um Studium

2 https://www.uni-due.de/de/covid-19/taskforce.php; zugegriffen: 21.02.2021.

und Lehre sehr groß ist und Themen, die etwa die grundsätzliche, über den Themenfokus Studium und Lehre hinausgehende Arbeitsorganisation an der Universität tangieren (Dienstreiseregelungen, Homeoffice etc.), einen eigenen Bereich darstellen, der die Verwaltung betrifft.

Letztgenannte Themen werden in einer regelmäßigen, ebenfalls wöchentlich (meist nach der Taskforce-Runde) tagenden »Leitungsrunde« des Kanzlers mit leitenden Akteuren aus den Verwaltungseinheiten besprochen, wobei es eine Vernetzung zwischen beiden Runden gibt. So ist z. B. die Dezernentin des Bereichs Studierendenservice sowohl in der Taskforce als auch in der Leitungsrunde vertreten, so dass auf diesem Wege Informationen zu Themen, die beide Runden betreffen (z. B. die Bereitstellung von Flächen für Prüfungen), gezielt kommuniziert werden. Zur Verzahnung dieser Informationen trägt bei, dass in der wöchentlichen Rektoratssitzung in der Mitte der Woche – nach der Taskforce Studium und Lehre und der Leitungsrunde der Verwaltung – aus beiden Runden berichtet wird (unter »Aktuelles«) und es bei Bedarf auch ansonsten direkte Absprachen zwischen Prorektorin und Kanzler gibt.

Zwischen den Taskforce-Terminen ist auch der kontinuierliche Austausch auf Ebene der Referent*innen der Rektoratsmitglieder wichtig, ebenso die Kommunikation zwischen der Referentin für den Bereich Studium und Lehre mit den beteiligten Akteur*innen der Taskforce, die z. B. schon einmal Themen für die kommende Sitzung platzieren.

Für die Taskforce-Sitzungen hat sich die Nutzung des Videokonferenzsystems bewährt, das sich (nach den Telefonkonferenzen der ersten Wochen) mit der Möglichkeit, sich sowohl mündlich als auch schriftlich zu äußern, sehr schnell als geeignete Plattform für die Kommunikation in so großer Runde herausstellte. Die eingehenden Wortmeldungen werden vom System sortiert, im Chat kann es ergänzende Informationen, Hinweise auf externe Ressourcen etc. geben. Auch kleinere Umfragen bieten sich über den Chat an, um schnell einen Eindruck der verschiedenen Perspektiven zu erhalten.

Es gibt keine feste Tagesordnung, wobei sich die Struktur etabliert hat, dass von der Sitzungsleitung zunächst aktuelle Entwicklungen berichtet werden. Daran schließen sich zumeist Nachfragen und Diskussionen an. Die Runde bringt dann in der Breite Anliegen und Informationen ein. Was nicht unmittelbar geklärt werden kann, wird zur Klärung im Nachgang mitgenommen. Damit alle einmal zu Wort kommen, gab es gerade in der Entstehungsphase, auch im Sinne des Vertrauensaufbaus, explizite Äußerungsmöglichkeiten für alle Teilnehmenden, indem sie kurz nacheinander adressiert wurden.

Im Medium des Digitalen bietet es sich zudem an, zwischen den Sitzungen Ideen und Meinungsbilder einzuholen (z. B. durch Nutzung von Etherpad, etwa um Stellungnahmen zur Hochschulverordnung vorzubereiten). Dieser Austausch wurde ebenfalls gut angenommen und hat sich in Situationen mit hohem Zeitdruck bewährt. Solche Austauschmöglichkeiten könnten in Zukunft sicherlich noch gestärkt werden.

Es gibt regelmäßige differenzierte Protokolle, die gemeinsam von der Referentin im Prorektorat Studium und Lehre und dem Vorsitzenden der KLSW angefertigt werden. Neben der Arbeitsteilung ist dies auch ein Signal dafür, dass die Arbeit in der Gruppe gemeinschaftlich erfolgt und trägt zu einer kommunikativen Validierung der Protokollinhalte bei. Die Unterlagen werden vor der nächsten Sitzung an die Taskforce, die Mitglieder der KLSW, die auch den Senat berät, sowie die studentischen Fachschaften versendet. Dieser erweiterte Protokollversand hat sich im Laufe der Zeit aufgrund entsprechender Nachfragen ergeben.

Die Protokolle enthalten im Übrigen Hinweise auf Neuerungen, die sich im Laufe der Woche ergeben haben (z. B. neue Erlasslage), und kennzeichnen den Status der Informationen (z. B. »noch im Klärungsprozess«) sowie die Möglichkeiten der Weitergabe an Dritte (etwa »bitte weitergeben«). Sie werden in einem internen Moodle-Kursraum gesammelt, wo auch weitere Informationen und zentrale Dokumente gebündelt sind, so dass sich die Akteur*innen an einer zentralen Stelle schnell informieren können, was z. B. bei personellen Wechseln hilfreich ist. Darüber hinaus wird der Mailverteiler der Taskforce genutzt, um schnell aktuelle Informationen weitergeben zu können.

Gleichwohl bleibt die Kommunikation eine der zentralen Herausforderungen in einer grundsätzlich lose gekoppelten hochschulischen Organisationsstruktur (vgl. Kapitel 2.1), insbesondere im Verhältnis der zentralen und der dezentralen Bereiche, aber auch im Hinblick auf den Abgleich von Informationen zwischen Taskforce, etablierten Gremien und weiteren Austauschrunden (etwa der Leitungsrunde aus Rektoratsmitgliedern und Dekan*innen). Das letzte Wort bei notwendigen Entscheidungsprozessen liegt im Übrigen beim Rektorat, wobei die Einschätzung und Beratung durch die Taskforce bei der Entscheidungsfindung sehr wichtig ist (z. B. beim Umgang mit Freiversuchsregelungen, der Semesterplanung etc.; vgl. auch Kapitel 2).

Auf der Ebene des Informationsaustauschs bleibt z. T. noch unklar, inwiefern und auf welche Art und Weise die Informationen aus den Sitzungen und den Protokollen in den verschiedenen Einrichtungen durch die Taskforce-Mitglieder weitergegeben werden. Direkte Anfragen von einzelnen Lehrenden und Studierenden weisen darauf hin, dass Informationen jedenfalls nicht überall so ankommen wie intendiert, was natürlich gleichermaßen ein Problem auf Seiten der

Sendenden, wie auch der Empfangenden der Information sein kann. Insgesamt sind die genauen Kommunikationswege in den vielen verschiedenen Bereichen einer so großen Einrichtung mit drei Standorten (Campus Duisburg, Campus Essen, Medizin-Campus) unübersichtlich und immer wieder Gegenstand der Reflexion in der Taskforce Studium und Lehre. Als zentral hat sich die Frage erwiesen, welche der Informationen unmittelbar an die Lehrenden und Studierenden weitergegeben werden sollten und welche Informationen mittelbar durch die Fakultäten weiter aufbereitet und fachspezifisch kommuniziert werden sollten. Mit einer entsprechenden Anpassung des Protokollformats, das nunmehr transparente Kennzeichnungen bezüglich des Status und der Weitergabe von Informationen erhält, hat die Taskforce einen wesentlichen Schritt zur Verbesserung des Informationsflusses unternommen.

Beispiel Fakultät für Geisteswissenschaften: Kommunikation im Kontext der Taskforce

Zur Fakultät für Geisteswissenschaften gehören 13 Institute, ca. 8000 Studierende und 300 Mitarbeitende. Entsprechend heterogen und komplex sind die Anforderungen, die sich in der Pandemiesituation stellen. Aus Sicht der Fakultätsleitung liegt die Stärke der Taskforce darin, dass Problemstellungen, die sich in der Fakultät manifestieren, innerhalb einer Woche im persönlichen Austausch mit den entsprechenden Stellen thematisiert und in Behandlung genommen werden können, was in der deutlich schwerfälligeren klassischen Organisationsstruktur nicht möglich wäre. Dennoch bleibt die Kommunikation zwischen Fakultät und Taskforce in beide Richtungen herausfordernd.

So müssen zum einen Rückmeldungen und Stellungnahmen aus den verschiedenen Instituten und Bereichen der Fakultät häufig unter hohem Zeitdruck eingeholt werden. Deren fakultätsinterne Abstimmung erfordert von den Fachvertreter*innen (z. B. den Kustod*innen, die hier eine wesentliche koordinierende Funktion übernehmen), den Prüfungsausschüssen und Gremien (Studienbeirat, Fakultätsrat) ein hohes Maß an Flexibilität und gelingt letztlich vor allem durch den persönlichen Einsatz aller Beteiligten und die häufige Nutzung des kurzen Dienstwegs. Die Abstimmungen in der Struktur der kurzfristig aufgebauten, sehr flexibel und ad hoc agierenden Taskforce muss viel schneller erfolgen, als dies in den regulären zeitlichen Strukturen der etablierten Gremien mit ihren Aushandlungsprozessen zwischen den dort repräsentierten Akteursgruppen ansonsten möglich wäre.

Zum anderen gilt es, den Informationsfluss aus der Taskforce an die relevanten Adressat*innen sicherzustellen. Als besonders hilfreich dafür erweisen sich die detaillierten Protokolle, insbesondere nach der oben erwähnten Reflexion der Kommunikationspraktiken in der Taskforce und der daraus resultierenden expliziteren Kennzeichnung des Status von Informationen. Über einen geteilten Ordner auf sciebo (Campuscloud) werden die Protokolle allen Dekanatsmitgliedern, den Prüfungsausschussvorsitzenden und der Prüfungskoordinatorin der Fakultät zugänglich gemacht. Zudem werden durch das Studiendekanat regelmäßig zielgruppenspezifisch zusammengestellte Informationen aus den Protokollen versendet, etwa an die Kustodiate und Geschäftsführungen, das Mentoring und die Sektion Internationales, die Fachschaften bzw. gegebenenfalls auch an alle Lehrenden und Studierenden. Auch die erarbeiteten Leitfäden und Handreichungen werden auf diesem Wege weitergegeben. Allerdings wird beispielsweise aus Rückfragen deutlich, dass Informationsmails nicht immer (vollständig) rezipiert werden. Wichtig ist deshalb die zusätzliche Bündelung von einschlägigen Informationen auf den Webseiten der Fächer und der Fakultät sowie die Verlinkung zu den zentralen Corona-Informationen der Universität. Optimierungspotenzial besteht noch in der systematischeren Darstellung von im Prozess befindlichen Vorgängen, idealerweise mit Angabe eines Zeithorizonts, insbesondere um zu signalisieren, dass bestimmte Problempunkte bereits in Behandlung sind. Zudem wurde aus der Fakultät auch der Wunsch nach einer transparenteren Ausweisung, welche Akteur*innen an der Erstellung von Dokumenten mitgewirkt und welchen Grad der Verbindlichkeit diese haben, geäußert. Eine Erhöhung der Transparenz ist insbesondere angesichts des Spannungsfeldes von klassischen demokratischen Strukturen der Fakultät, dem Grundsatzes der akademischen Freiheit sowie der in der Pandemiesituation erforderlichen Agilität von hoher Bedeutung (siehe auch 2.2; siehe Beitrag von Locker-Grütjen und Radtke in diesem Band).

Die Art der Kommunikation wird immer wieder in der Taskforce diskutiert und reflektiert. Dabei berichten die Fakultätsvertreter*innen u. a. über ihre Kommunikationsstrategien, wobei das strategische Handeln von Einheiten auch für andere Fakultäten Anregungen geben kann, sowohl am Beispiel gelungener Praxis als auch am Beispiel geschilderter Schwierigkeiten. Gleichwohl könnte dieser Austausch noch systematischer betrieben werden.

2. Einige organisationstheoretische Reflexionen zur Taskforce Studium und Lehre

Nachfolgend werden die Erfahrungen mit der Taskforce auch aus organisationstheoretischer Perspektive reflektiert. Bei der Taskforce handelt es sich, wie eingangs erwähnt, um eine kurzfristig von der Leitungsebene initiierte Struktur zur Lösung akut auftretender, komplexer Probleme. Die Mitglieder kommen aus unterschiedlichen Einheiten der Organisation und bringen ihre spezifische Expertise, Standpunkte und Lösungsvorschläge ein. Dabei werden Vorschläge gemeinsam erarbeitet, wobei im Fall der Taskforce Studium und Lehre die letzte Entscheidung beim Rektorat liegt. Die Taskforce ist insofern grundsätzlich nicht mit Entscheidungsmacht ausgestattet; die Gesamtverantwortung liegt weiter bei der Hochschulleitung, die sich aber stark am Meinungsbild der Taskforce orientiert.

2.1 Handeln unter Unsicherheit in einer lose gekoppelten Organisationsstruktur

Die durch die Corona-Pandemie entstandene Lage ist ein Beispiel für Handeln unter Ungewissheit und hohem Zeitdruck in der Auseinandersetzung mit komplexen Aufgaben, das eine entsprechende projektförmige Bearbeitungsstruktur sinnvoll erscheinen lässt. Angesichts der Projektgröße zeigt sich im Verlauf aber auch, dass das Gesamtprojekt sinnvollerweise auch Teilprojekte hat, etwa in Form der Ausgliederung einer kleinen Arbeitsgruppe, die operativ einen Leitfaden zur Durchführung von online-Klausuren ausgearbeitet hat, der wiederum in der Taskforce besprochen werden konnte.

Insgesamt erwartet man von einer Taskforce, dass angemessene Entscheidungen schneller gefunden werden, zumal die Zusammenarbeit von Mitarbeitenden aus verschiedenen Bereichen der Organisation Schnittstellenprobleme zu reduzieren hilft. Die breite Zusammensetzung der Taskforce trägt, das hat sich in der konkreten Erfahrung auch gezeigt, ebenfalls dazu bei, einen ganzheitlichen Blick zu bewahren und sich im Hinblick auf die Lösung der Probleme besser zu koordinieren. Die Linienautorität der Taskforceleitung ermöglicht eine schnelle Reaktion auf Herausforderungen und führt Willensbildung und Willensdurchsetzung – zumindest im Hinblick auf die Prorektorin als Teil des gesamten Rektorats, das entscheidet – in einer Hand zusammen.

Zugleich zeigt sich ein Spannungsfeld an den Stellen, wo die Hochschulleitung, u. a. auch auf Basis der – mehr oder weniger eindeutigen – Erlasslage und im Hinblick auf das Grundrecht der Freiheit von Forschung und Lehre, den Fakultäten bzw. den Lehrenden innerhalb bestimmter Leitplanken, die auch in der Taskforce vorbesprochen sind, Freiräume lässt. Dies ist durchaus im Sinne verteilter Macht und Verantwortung zu verstehen, erweist sich aber im Mehrebenensystem Hochschule insbesondere im Verhältnis von Hochschulleitung, Fakultäten und Lehrstühlen als voraussetzungsreich, zumal sich auch die Kommunikation innerhalb der Fakultäten zwischen zentralen Vorgaben und dezentralen Freiheitsgraden der Professuren bewegt.

Organisationssoziologisch lässt sich eine solche durchaus typische Konstellation in Hochschulen – als klassische Expertenorganisationen – mit Begriffen wie »Pluralität, Multirationalität, Hybridität« (Busse 2020, S. 348) fassen: »Unterschiedliche Akteure mit ihren je eigenen Denk- und Handlungsweisen, mit ihren Vorstellungen vom Zweck (der Primäraufgabe) der Organisation oder den Wegen diese zu erreichen, treffen konkurrierend aufeinander. Das generiert Widersprüche zwischen Akteursgruppen und Sektoren innerhalb der Organisation, weil sie das eigene Denken und Handeln nicht nur eigenlogisch ausrichten können, sondern immer auch (mit Aufwand) Anschlüsse an andere Logiken herstellen (müssen)« (ebd.). Führungstheoretisch gehe es darum, so Busse, Diskurs zu ermöglichen, Interessen auszugleichen und auch Positionen zu würdigen, die sich letztlich nicht durchsetzen können und eben nicht (allein) auf »formalisierte Ablauf- und Aufbauorganisationen zu fokussieren« (Hanft & Maschwitz 2017, S. 58). Als wesentlich heben Hanft und Maschwitz Verständigung und Vertrauen hervor sowie eine Form von Macht, bei der die Beteiligten »auf Quellen wie Informationsmacht, Expertenwissen und die Nutzung von Kontakten zurückgreifen« (ebd.).

Ein Beispiel für mögliche Friktionen sind die Prüfungen und die Entscheidungen über Ausnahmen für Präsenzprüfungen, die nach Erlasslage (Februar 2021) restriktiv zu handhaben sind. Die Gründe für Ausnahmen sind zu einem großen Teil fachspezifischer Natur. Das Rektorat kann dahingehend nur Begründungen zu Dokumentationszwecken gegenüber möglichen Nachfragen von Landesbehörden einfordern; die Letztentscheidung liegt bei den Prüfenden. Es gibt einerseits immer wieder den Wunsch nach hochschulweiter Einheitlichkeit (insbesondere seitens der Studierenden) und andererseits fakultätsspezifische und lehrstuhlbezogener Sichtweisen und Bedarfe, die es in einer Universität mit so vielen Fachkulturen, zudem mit staatlich reglementierten Studiengängen wie in der Medizin und im Lehramt mit entsprechenden eigenen Regelungen,

immer wieder auszuhandeln gilt. Die Taskforce gibt dabei kontinuierlich Hinweise, an welchen Stellen zentrale Entscheidungen und eine zentral gesteuerte Kommunikation (z. B. über Rundmails des Rektorats) zielführend erscheinen.

Die Erfahrungen haben insgesamt gezeigt, dass sich gerade in einem komplexen Konstellationsgefüge von »loosely coupled systems« (Weick 1976), das man im Hochschulsektor findet, in dem durch individuelle und soziale Vermittlungsschritte gesteuert wird, eine Taskforce anbietet, um zwischen den verschiedenen Akteursgruppen gemeinsame Angelegenheiten im Hinblick auf eine Krisensituation effizient regeln zu können. Durch den kontinuierlichen, top-down und bottom-up getragenen Prozess der Aushandlung, durch den unterschiedliche, kontroverse Interessen ausgeglichen werden, konnte kooperatives Handeln im Hinblick auf durchsetzbare Lösungen in kürzerer Zeit initiiert werden.

2.2 Ad hoc, resilient und agil in der Krisensituation

Für Bildungseinrichtungen beschreibt Mintzberg (1992) den Organisationstypus der professionellen Bürokratie als zentral. In der Profibürokratie gibt es zwar das bürokratische Verwaltungshandeln (routinemäßiges Bearbeiten von Aufgaben, klare Rollen und Vorgaben), aber die Organisation besteht auch aus hochqualifizierten Mitarbeitenden mit hoher Autonomie, die vergleichsweise unabhängig voneinander arbeiten. Demgegenüber steht die administrative Adhokratie als informelle, dynamische und flexible Organisationsform, bei der es um Innovationsfähigkeit und Kreativität geht, mit dem Ziel, konkrete Ergebnisse zu erzielen. Für ein bestimmtes Innovationsprojekt – hier vor allem die Umstellung von Studium und Lehre einschließlich der Prüfungen auf weitgehend digitale bzw. distante Formate – schließen sich verschiedene Expert*innen ad hoc, etwa in einer Taskforce, zusammen, was aber auch einen hohen Kommunikationsbedarf zur Folge hat. Eine auf Kontinuität angelegte, aufgrund von Erfahrungswissen stabile Organisation funktioniert hier nicht mehr (allein).

Weitere, aktuelle Konzepte von Organisationen, die im Rahmen der coronabedingten Anforderungen besondere Bedeutung haben, sind die der Resilienz und Agilität. Organisationen, die eine hohe organisationale Reaktionsfähigkeit besitzen und sich in einem stetigen Lernprozess gegenüber äußeren Einflussfaktoren adaptiv weiterentwickeln, werden als resiliente Organisationen beschrieben (z. B. Ungericht & Wiesner, 2011; siehe auch den Beitrag von Scholkmann in diesem Band). Agilität meint zudem die Fähigkeit einer Organisation, flexi-

bel, aktiv und anpassungsfähig auf Veränderung zu reagieren. Auch der Wissenschaftsrat (2021, S. 65) hebt in seinem Positionspaper zu Impulsen aus der Covid-19-Krise »Resilienz als Orientierung für das Wissenschaftssystem« hervor und geht auf agile Prinzipien ein.

Im Krisenumfeld erfolgreich operierende Organisationen zeichnen sich durch eine wertschätzende Fehlerkultur und den lernenden Umgang mit Fehlerquellen aus sowie durch Flexibilität, die es ermöglicht, schnell in einen Normalzustand zurückzukehren und passgenaue Entscheidungen zu treffen.

Die Kompetenz, in einer von Unsicherheit und schnellen Veränderungen gekennzeichneten Welt schnell auf neue Herausforderungen reagieren zu könne, ist sicherlich auch in Zukunft, auch nach der Bewältigung der besonders herausfordernden pandemischen Krise, von hoher Relevanz. *Volatility* bzw. Volatilität im Sinne von Unbeständigkeit, *uncertainty* (›Unsicherheit‹), *complexity* (›Komplexität‹) und *ambiguity* im Sinne von ›Mehrdeutigkeit‹ sind – zusammengefasst als VUCA – zentrale Begriffe, mit denen Herausforderungen der Führung von Unternehmen und Organisationen beschrieben werden (Mack et al. 2016).

Die Stärkung von Resilienz und Agilität einer Organisation trägt zum positiven Umgang mit Veränderungen bei. Rolfe (2018, S. 49) hebt im Hinblick auf resiliente Organisationen vier Lernfelder hervor, in die es sich lohne zu investieren: 1. Unternehmenskultur (z. B. Sinn und Werte, Vertrauen statt Macht und Kontrolle, organisationales Lernen und Fehlerkultur sowie Stärkenorientierung), 2. bewusste, positive Führung, 3. organisationale Energie sowie 4. resilienzfördernde Strukturen und Prozesse (z. B. Förderung der Selbstorganisation und von Netzwerken).

Damit geraten neben organisationskulturellen Aspekten auch einstellungs- und verhaltensbezogene Bedingungen in den Blick. Einfallsreichtum, Eigeninitiative und Improvisation werden beispielhaft genannt, wobei sich unkonventionelles zugleich mit praktikablem Handeln verbindet. So mussten in der Taskforce z. B. Antworten auf fehlende technische Ausstattung und unzulänglichen Internetzugang der Studierenden gefunden werden; dazu wurde die Ausleihe von Laptops und SIM-Karten über den AStA unbürokratisch eingeführt. Auch bei den online-Prüfungen mussten – wie an anderen Hochschulen auch – völlig neue Konzepte gefunden werden. Wichtig ist dabei ein Handlungskontext, der psychologische Sicherheit bietet, in der Fragen und kritisches Feedback möglich sind, etwa zur Rolle des Kameraeinsatzes bei Prüfungen im Spannungsfeld des Ausräumens eines Täuschungsverdachts aus Lehrendensicht und Bedenken im Hinblick auf den Schutz der Privatsphäre und einen Generalverdacht gegenüber den Studierenden andererseits.

3. Lessons Learned

Insgesamt hat sich die Struktur der Taskforce in der Krise bewährt, und es zeigen sich Elemente einer Adhokratie bzw. resilienten und agilen Projektorganisation. Durch die breite, transparente Beteiligung von relevanten Akteur*innen und Anspruchsberechtigten gibt es einen breiten Überblick über die Anforderungen der Organisation als Ganzes. Dieser wird fundiert durch systematisches Feedback aus Befragungen unter Studierenden und Lehrenden. Dabei ist das Handeln der Taskforce in den Aushandlungsprozessen insgesamt von einer hohen Lösungsorientierung und Zielerreichung geleitet. Es geht um das gemeinsame Anliegen, aktiv zu werden und im jeweiligen Handlungskontext Verantwortung zu übernehmen.

Kollaborative Formate, wie die gemeinsame Erarbeitung von Positionen über Pads, könnten künftig auch in anderen Kontexten punktuell Entscheidungen vorbereiten und eine breite Einbeziehung von Perspektiven ermöglichen. Dies könnte sowohl einen inhaltlichen Gewinn darstellen als auch die Akzeptanz von Entscheidungen stärken, wenn bereits frühzeitig relevante Stakeholder einbezogen wurden.

Herausfordernd bleibt das Thema der Kommunikation (siehe Beitrag von Locker-Grütjen und Radtke in diesem Band) im Verhältnis zentraler und dezentraler Strukturen und der Adressierung der individuellen Akteure, insbesondere Studierender und Lehrender, dennoch. Hier erscheint die Entwicklung einer nach innen und außen gerichteten Kommunikationsstrategie zentral, die auch die Social Media (über die Kanäle der Universität, wie Rocketchat, Twitter und Instagram) einbindet und Entscheidungen auch außerhalb der Taskforce ggf. noch mehr erklärt. Kommunikation erweist sich zunehmen als »strukturbildende Ressource« (Jarren 2019, S. 417).

Insgesamt dürften in Zukunft Konzepte der traditionellen, auf Planung und Kontrolle ausgerichteten Steuerung nicht überflüssig werden, sondern sie werden vermutlich stärker »ergänzt durch … das Denken und Handeln in Kontingenzen, d. h. die permanente Auseinandersetzung mit möglichen Alternativen« (Knorre 2019, S. 43), verbunden mit einer gesteigerten Wach- und Offenheit gegenüber Veränderungen. Das ist durchaus anschlussfähig an das Motto der UDE: »Offen im Denken«. Auch der Wissenschaftsrat (2021, S. 34) hält in diesem Sinne fest: »In Zukunft könnte es förderlich sein, auf die Erfahrungen der Krise zurückzugreifen und ein Vorgehen zu etablieren, das eine rasche und lösungsorientierte sowie zugleich partizipative Verständigung anstrebt. Dazu ist es erforderlich, verschiedene Beteiligte … einzubeziehen und dabei iterativ vorzugehen. Die inneruniversitäre Kooperation und Gremienbeteiligung ist erforderlich, um

Perspektivenvielfalt zu gewährleisten sowie Akzeptanz und Legitimation zu erzeugen.«

Thematisch dürften auch in der Nach-Corona-Ära vor allem die Qualität der Lehre und die Begleitung von Lernprozessen in der Verschränkung von virtuellen und physischen Lehr-Lernräumen und ihren Möglichkeiten stärker in den Fokus rücken. Auch die Prüfungsgestaltung wird sicherlich ein Thema bleiben mit der Chance, neue sinnvolle Ansätze der Prüfungsdidaktik und Aufgabenkultur zu etablieren. Die gemeinsame Reflexion der Erfahrungen und (nicht) intendierten Wirkungen und ihrer Folgen für die Entwicklung der Universität können so aus der Krise heraus positive Wirkung für längerfristige Transformationsprozesse entfalten.

Quellen

Busse, S. (2020). Hybride Organisationen führen – das Beispiel Hochschule. Organisationsberatung, Supervision, Coaching 27, S. 347 – 364.

Hanft, A., Maschwitz, A. (2017). Hochschulen in Reformprozessen – Managen oder führen?. In L. Truniger (Hrsg.), Führen in Hochschulen (S. 51 – 67). Wiesbaden: Springer Gabler.

Jarren, O. (2019). Hochschulkommunikation als komplexes Forschungs- und Handlungsfeld – Neue Herausforderungen für die Hochschulen. In B. Fähnrich, J. Metag, S. Post, M. Schäfer (Hrsg.), Forschungsfeld Hochschulkommunikation (S 417 – 432). Wiesbaden: Springer VS.

Knorre, S. (2019). Agiles Verwaltungsmanagement und interne Kommunikation: Neue Perspektiven einer kommunikationszentrierten Führung in der öffentlichen Verwaltung. In K. Kocks, S. Knorre, J.N. Kocks (Hrsg.), Öffentliche Verwaltung – Verwaltung in der Öffentlichkeit. Herausforderungen und Chancen der Kommunikation öffentlicher Institutionen (S. 39 – 55). Wiesbaden: Springer VS.

Mack, O., Khare, A., Kramer, A., Burgartz, T. (Hrsg.) (2016). Managing in a VUCA world. Heidelberg: Springer.

Mintzberg, H. (1992). Die Mintzberg-Struktur – Organisationen effektiver gestalten. Landsberg: Moderne Industrie.

Rolfe, M. (2019). Positive Psychologie und organisationale Resilienz. Positive Psychologie kompakt. Berlin und Heidelberg: Springer.

Schulte-Zurhausen , M. (2014). Organisation. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: Vahlen.

Ungericht, B., Wiesner, M. (2011). Resilienz. Zur Widerstandskraft von Individuen und Organisationen. Zeitschrift Führung und Organisation 3, S. 188 – 194.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. Administrative Science Quarterly 1, S. 1–19.

Wissenschaftsrat (2021). Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. Positionspapier. URL: https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/8834-21.pdf?__blob=publicationFile&v=15. Zugegriffen: 21.02.2021.



Never walk alone

Über das Verhältnis pädagogischer Professionalität und organisationaler Verantwortung an Hochschulen in Zeiten der Corona-Pandemie

Julia Schütz, Lena Rosenkranz, Bronwen Deacon, Uwe Elsholz

Zusammenfassung

Die abrupte Umstellung von Präsenz- auf digitale Lehre seit Beginn der Corona-Pandemie wird von einem nicht unerheblichen Anteil Hochschullehrender trotz widriger Umstände und diverser Unsicherheiten eigenständig gestaltet. Zwei Studien, welche die empirische Basis dieses Beitrags bilden, untersuchen diese Umstellung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Einbindung individueller Professionalisierungsprozesse für eine nachhaltige Verankerung in der Hochschullehre nicht ohne eine organisationale Verantwortung der Hochschulen geleistet werden kann. Der Beitrag stellt das digitale Arbeitsbündnis, d. h. die unmittelbare Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden in den Fokus und diskutiert, wie sich Professionalität und Organisation (Hochschule) zueinander verhalten.

Abstract

Despite adverse circumstances and various uncertainty, the abrupt conversion from face-to-face to digital teaching since the beginning of the Corona pandemic has been independently shaped by a not inconsiderable proportion of university teachers. Two studies, which form the empirical basis of this article, examine this transition. The results show that the integration of individual professionalisation processes for a sustainable anchoring in higher education teaching cannot be achieved without an organisational responsibility of higher education institutions. The article focuses on the digital working alliance, i.e. the direct relationship between teachers and learners, and discusses how professionalism and organisation (higher education institutions) relate to each other.

1. Hinführung

Im Zuge der Maßnahmen zur Eindämmung der beginnenden Pandemie kam es im März 2020 zu einem abrupten Stopp der Präsenzlehre an deutschen Hochschulen. Die Lehrenden waren durch die bundesweiten Einschränkungen kurzfristig gezwungen, ihre Lehre in digitale Formate zu transformieren. Infolgedessen zeichnet sich innerhalb der Hochschulbildung eine immense Dynamik ab. Bereits vor der Pandemie wurden an Hochschulen deutliche Entwicklungspotenziale im Bereich der Digitalisierung identifiziert (vgl. Gilch, Beise, Krempkow et al. 2019). Die digital unterstützte Lehre und Forschung an Hochschulen nehmen zwar sukzessive zu, der Grad und die Art der Nutzung variieren jedoch maßgeblich in Abhängigkeit von einzelnen Lehrenden und fachspezifischen Implikationen (vgl. ebd.). Auch im Hochschulsektor gilt: »Die digitale Kompetenz der Lehrenden stellt in allen Bildungssektoren die größte Herausforderung für die umfassende Digitalisierung des Lernens dar« (mmb Institut 2016, S. 3). Durch die sprunghaft gestiegene Relevanz digital gestützter Hochschullehre wächst daher insbesondere der Kompetenzentwicklungsbedarf auf Seiten der Lehrenden. Denn anzunehmen ist, dass der krisenbedingte Einsatz von digitalen Medien in der Lehre nicht immer auf Basis (medien-)didaktischen Wissens und Könnens aufbaut, sondern Resultat eines immensen Handlungsdrucks ist und dabei auf das individuelle Engagement einzelner Lehrender sowie organisationale Unterstützungsangebote (u. a. hochschuldidaktische Beratungen und Fortbildungen) angewiesen ist und sich auch an der zur Verfügung stehenden technischen Infrastruktur der einzelnen Hochschulen ausrichtet. Darauf deuten auch die empirisch-qualitativen Daten zweier Studien zum Transformationsprozess in der Hochschullehre hin, die die Basis des nachfolgenden Beitrags bilden. Erste Befunde dieser Untersuchungen werden im Hinblick auf Fragen pädagogischer Professionalität und deren organisationaler Bedingungen während der Pandemie an Hochschulen vorgestellt (Abschnitt 2).

Vor diesem Hintergrund stellen sich professionstheoretische Fragen, die über die Zeit der Pandemie hinausweisen und vertiefend diskutiert werden (Abschnitt 3). Hier erfolgt eine professionstheoretische Klärung individueller und kollektiver Prozesse der Professionalisierung. Zudem wird das für professionelles Handeln als zentral erachtete pädagogische Arbeitsbündnis expliziert – denn dieses konstituiert sich durch die Umstellung auf digitale Lehr-/Lernsettings anders als in Präsenz und stellt Lehrende und Lernende vor neue Herausforderungen. Die Entwicklung individueller Professionalität ist jedoch in starkem Maße abhängig von organisationalen Bedingungen, Rahmungen und Unterstützungsangeboten. Das damit angesprochene Verhältnis der Lehrenden zur Organisation Hochschule wird in Abschnitt 4 thematisiert. Abschließend wird diskutiert, wie individuelle Professionalisierung für eine nachhaltige Organi-

sationsentwicklung nutzbar gemacht werden kann und wie sich Professionalitätsentwicklungen und Hochschulen in Zeiten der pandemiebedingten Digitalisierungs- und Digitalitätsentwicklung zueinander verhalten bzw. verhalten sollten (Abschnitt 5).

2. Handlungsdruck, Professionalisierung und Erfahrungen Hochschullehrender mit der Organisation Hochschule – empirische Beispiele

In den beiden unabhängig voneinander durchgeführten Studien der Autor*innen haben sich mit Blick auf das Verhältnis pädagogischer Professionalität (siehe Abschnitt 3) und organisationaler Bedingungen an Hochschulen recht ähnliche Ergebnisse gezeigt. Und dies, obwohl die Studien für sich genommen jeweils einen anders konnotierten Fokus hatten.

Ein Großteil der befragten Lehrenden der Fokusgruppenstudie »Bewältigung der Krise: Organisation der Lehre in unsicheren Zeiten«[1] berichtet besonders zu Beginn des ersten digitalen Semesters von einer hohen Motivation unter den Kolleg*innen, neue Transfermöglichkeiten, Konzepte und Tools für ihre digitale Lehre zu entdecken und einzusetzen. Gleichzeitig hatte die Mehrheit der Lehrenden wenig bis keine Erfahrung mit digitaler Lehre und fühlte sich aufgrund des fehlenden Wissens und Könnens nicht gut vorbereitet, was zu Unsicherheit und Überforderung führte.

1 Die Studie »Bewältigung der Krise: Organisation der Lehre in unsicheren Zeiten« im Rahmen des Forchungsprojektes Organisationale Adaptivität im Hochschulkontext (OrA) wurde vom Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft und der FernUniversität in Hagen im Rahmen des Forschungsschwerpunkts D2L2 von April bis November 2020 durchgeführt. Sie fokussiert den Umgang Lehrender im Hinblick auf die Umstellung auf digitale Lehre und die damit einhergehenden organisationalen Implikationen. Eine erste Datenerhebung fand über 13 Fokusgruppeninterviews von April bis Juni 2020 mit Lehrenden (n = 27) aus unterschiedlichen deutschen Hochschulen, Bundesländern (10) und wissenschaftlichen Disziplinen statt. Eine zweite Datenerhebung erfolgte mit Teilnehmenden aus dem vorherigen Sample (n = 24) nach dem abgeschlossenen ersten digitalen Semester von Oktober bis November 2020 und bestand aus einem Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen. Die Daten wurden mit Hilfe von MAXQDA anhand eines Codebuchs bestehend aus induktiven und deduktiven Kategorien ausgewertet.

Die Neugier und Experimentierfreude der Einzelnen, aber auch ihre Sorgen aufgrund des immensen Handlungsdrucks führten sowohl zu einer intensiven individuellen Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten digitaler Lehre, als auch zu einem vermehrt kollektiven und meist informellem Austausch unter Lehrenden.

> *»Und ich glaube, genau wie auch [Name] schon gesagt hat, irgendwie das Schöne ist aber auch, viele nutzen auch das, um zu experimentieren. Und ich glaube, das ist einer der spannendsten Bereiche auch als Dozent so in Richtung Kompetenzentwicklung, diese Möglichkeit zu haben, ein bisschen herum zu experimentieren.«*

Über den individuellen Umgang hinaus wurde von den Befragten auch vielfach von gegenseitiger Unterstützung und einem »Team-Spirit« berichtet.

> *»Wir machen so Selbsthilfegruppen irgendwie und testen gemeinsam Dinge. Gerade der größte Punkt sind diese Conference-Systeme tatsächlich. Weil das hat die höchste Dynamik und Moodle haben alle doch irgendwann mal angepackt. Aber dieses Conferencing ist jetzt irgendwie völlig neu.«*

Ein weiterer Grund, warum die Befragten vermehrt auf informelle Unterstützungsnetzwerke sowie eigenes Experimentieren und Aneignen von Tools setzten, war die fast schlagartig notwendige Umstellung, die von den Hochschulen in der Schnelligkeit meist nicht ausreichend unterstützt werden konnte. Für die Hochschulen ist der Prozess von der Auswahl der Tools bis zur Bereitstellung (inklusive Lizenz/Zugang) meist langwierig und auch Beratungs- und Fortbildungsangebote mussten erst an die neuen Erfordernisse angepasst werden.

Die fehlende oder teils verspätete Unterstützung seitens der Hochschulen kann als Hindernis und zusätzliche Belastung für die Lehrenden verstanden werden oder aber auch als Raum für Experimentier- und Gestaltungsfreiheit bei der Umsetzung der eigenen Lehre.

Ein empirisches Datenbeispiel aus der Studie »Professionalität und Bildungsgerechtigkeit in der Krise« (ProBiKri)[2] zeigt die Verbindung zur organisationalen

2 In der im April 2020 gestarteten ProBiKri-Studie werden die Veränderungen des professionellen Handelns u. a. von Hochschullehrenden, die mit dem ausgeweiteten Einsatz digital gestützter Lehrformate einhergehen, empirisch erforscht. Zentral ist die Fragestellung, wie die Herstellung, Aufrechterhaltung und Gestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses erfolgt und welche Erfahrungen, Praktiken und Handlungsstrategien beim Einsatz von digitalen Medien mit Anbeginn der Corona-Krise ihre Anwendung fanden. Eine Fokussierung auf die Bildungsgerechtigkeit findet im Forschungsdesign besondere Be-

Ebene und deutet einen einsetzenden Prozess individueller Professionalisierung für den Bereich der digitalen Hochschullehre an. Die Kommunikation des Dekans bezüglich der Weiterführung der Lehre im Sommersemester 2020 erwies sich für die folgend zitierte Interviewperson als teilweise intransparent und diffus im konkreten Handlungsauftrag:

> *»Ja. Also, ich hatte es eigentlich so verstanden, dass wir jetzt digital/also dass es von uns erwartet wird, dass wir digital das machen. Dass das die Message ist. Nur hat unser Dekan irgendwie uns schon auch so eine Hintertür offen gelassen, […] dass auch schon die Möglichkeit besteht, dass man dann das Seminar absagt oder dass man erst mal abwartet […], aber also ich habe irgendwie das dann irgendwann […] so verstanden, weil ich es auch so verstehen wollte. Weil ich diese Klarheit wollte. Und ich habe dann einfach sein Rumeiern und so, was er, glaube ich, einfach in diesem/er wollte glaube ich einfach sehr sensibel sein und uns viele Optionen lassen. Aber für mich war dann irgendwann klar, okay, es ist jetzt digital und das ist mir auch egal, was im Juni ist. Sondern ich muss jetzt hier digital ran. So. Das war für mich dann einfach irgendwann nach einer Woche aber auch erst so klar dann.«*

Der fehlenden Klarheit seitens des Dekans begegnet die Interviewperson mit einer Eigeninitiative und sieht sich veranlasst, die eigene Lehre digital zu gestalten, wenngleich dies mit großen Unsicherheiten verbunden ist. Zeichen professionellen Handelns lassen sich dabei im Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen ablesen, denn »Antinomien und Paradoxien sind Ausdruck der professionellen pädagogischen Grundfigur« (v. Hippel, Buschle, Schütz et al. 2014, S. 205). *Sie sind nicht auflösbar, aber bewältigbar.* Im Datenbeispiel ist der Umgang mit der Organisationsantinomie enthalten. Diese impliziert die Orientierung an institutionalisierten Routinen bzw. organisationalen Bedingungen, was sowohl entlasten, aber auch die Freiheit in der Ausgestaltung der Lehre, dem professionellen Handeln, einschränken kann. Ebenso bildet sich die Autonomieantinomie ab, die die Aufforderung zur Autonomie im Rahmen heteronomer organisatorischer Strukturen umfasst (vgl. Helsper 2002). Der*die

---

rücksichtigung. Neben einer explorativen und standardisierten (Online-) Fragebogenstudie (N = 837) wurden Problemzentrierte Interviews mit Lehrenden an unterschiedlichen Hochschultypen und unterschiedlichen Disziplinen zu Krisenbeginn geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet (N = 24). Im Längsschnitt werden diese Personen im Verlauf der Krise erneut interviewt werden. Zusätzlich konnten Expert*inneninterviews mit hochschulübergreifenden Beratungseinrichtungen und zentralen Personen aus den E-Learning-Abteilungen einzelner Hochschulen geführt werden (N = 32). Eine erneute standardisierte (Online-) Fragebogenstudie, welche die Aussagen zur Professionalitäts- und Lehrkompetenzentwicklung der Akteur*innen u. a. an Hochschulen erfasst, wurde im Herbst 2021 realisiert (N = 544).

Hochschullehrende bewegt sich im individuellen Prozess der Professionalisierung gewissermaßen im Sinne einer sogenannten experimentellen Medienkompetenzentwicklung. Diese ist wie folgt definiert: »Mit Medien in realen Kontexten handeln, dabei interaktiv Erfahrungen sammeln und diese so reflektieren, dass Können entsteht« (Wampfler 2020, S. 18). Der nachfolgende Interviewauszug macht dies deutlich:

> *»… und dann habe ich mich mit meinem Kollegen abgesprochen. Und dann haben wir so quasi so worst-case-Sachen durchgesprochen und haben gesagt, okay, [Name], dann stellen wir uns einfach mit unserem Handy, machen wir einfach Videos und laden die hoch. Oder […] also wir haben, quasi so total simpel, haben wir versucht, okay, dann machen wir halt einfach das. Also das waren dann so verschiedene Szenarien und das Ding ist, dass wir total Angst hatten, muss ich ehrlich sagen, vor diesem Live-Lehre. Also digitale Live-Lehre. Das wollte ich nicht. Weil ich überhaupt keine Erfahrung hatte, selber das noch nie gesehen hatte und ich habe dann meine Medienkompetenz/ also die ist in Ordnung, ich komme klar. Aber die ist jetzt nicht total, dass ich das/dass mir das total einfach immer alles fällt und ich das einfach durch Try and Error mache. Sondern mein Anspruch war, ich will auch digital gute Lehre machen, und da hatte ich sehr hoh/also Respekt davor, dass ich das so live mache.«*

Die Ungewissheitsantinomie, die mit dem (Wissens-)Vermittlungsversprechen einerseits bei einer strukturellen Ungewissheit andererseits – hier durch den digitalen Raum (»*digitale Live-Lehre*«) – angesprochen wird, kennzeichnet diesen individuellen Professionalisierungspfad. Im weiteren Interviewverlauf zeigt sich, dass die Umstellung auf ein digitales Lehrformat von der Interviewperson im Fazit als gelungen bewertet wird. Diese positive Bewertung erfolgt u. a. im argumentativen Rückbezug auf bewältigte Antinomien und Paradoxien. Im Sinne der experimentellen Medienkompetenzentwicklung wird mit diesem Rückbezug auch die erforderliche Reflexion des Medieneinsatzes sichtbar und symbolisiert somit einen einsetzenden Kompetenzzuwachs der Lehrenden. Die Unterstützungsangebote im mediendidaktischen und technischen Bereich seitens der Hochschule wurden im Prozess der Professionalisierung zwar als Angebote zur Kenntnis, jedoch aufgrund der hohen zeitlichen Belastung nicht in Anspruch genommen.

Durch die Pandemie und die resultierende Notwendigkeit, Hochschullehre digital umzusetzen, sind auf der mikrodidaktischen, d. h. individuellen Handlungsebene Herausforderungen für die Lehrenden, aber auch für die Lernenden entstanden, die im Kern – so unsere Annahme – in der professionstheoretischen Konzeption des pädagogischen Arbeitsbündnisses im digitalen Raum ihren

Ursprung finden. Daher wird dieses im Folgenden skizziert und der Vorschlag einer theoretischen Erweiterung angeboten.

3. Professionalität in der Hochschullehre

Die Frage, was »Lehrende kompetent macht bzw. zu einem erfolgreichen Lehrhandeln befähigt« (Trautwein 2013, S. 84), mündet kontinuierlich in den individuellen Annahmen über Lehren und Lernen. Befördert wird dies durch den Umstand, dass Hochschullehrende in der Regel über keine pädagogisch-didaktische Qualifizierung im engeren Sinne zu Beginn ihrer akademischen Lehrtätigkeit verfügen; dies gilt noch stärker für eine digitale Lehre. Eine »pädagogische Eignung«, nachgewiesen durch eigene Lehrerfahrungen oder hochschuldidaktische Zusatzqualifizierungen (z. B. Zertifikatsprogramme), wird in den Hochschulgesetzen der Länder u. a. erst als Einstellungsvoraussetzung für Professor*innen deklariert. Die Auslegung dieser Eignung obliegt jedoch keinem einheitlichen, transparenten Prüfverfahren und bezieht sich nur auf die Gruppe der professoral Lehrtätigen. Für die pädagogisch-didaktische Eignung der Lehrenden aus dem Mittelbau sind die Anforderungen noch intransparenter – die Lehrerfahrung aus dieser Zeit avanciert im weiteren akademischen Lebenslauf zur Professionalisierung.

Professionalisierung impliziert auf individueller Ebene – verkürzt und explizit für die Hochschullehrenden dargestellt – den Erwerb pädagogisch-didaktischer Qualifikationen und Kompetenzen sowie die Formierung einer beruflichen Identität als (hochschul-)lehrende Person. Diese kommt u. a. durch die Verwendung von Fachtermini sprachlich zum Ausdruck und stellt sich – im günstigsten Fall – in einer reflexiven Auseinandersetzung mit Lehrkonzepten dar, welche mikro-, meso- und makrodidaktische Perspektiven vereinen und damit die Ebenen der Interaktion (Lehrende und Lernende), der Organisation (Institut, Fakultät, eigene Hochschule) sowie des Systems (Hochschulbildung) einschließt (v. Hippel, Kulmus & Stimm 2018, S. 24). Professionalisierung eröffnet damit den Raum für professionelles Handeln, für Professionalität in der Hochschullehre.

Gleichzeitig zeichnet sich Professionalisierung durch eine »Verschränkung von individuellen und kollektiven Qualifizierungsprozessen« (ebd., S. 50) aus und weist auf die Differenz individueller und kollektiver Professionalisierungspfade hin. Damit ist gemeint, dass im professionstheoretischen Diskurs ursprünglich

mit Professionalisierung ausschließlich kollektive Phänomene benannt wurden, die insbesondere macht- und berufspolitische Aufstiegsvorhaben bezeichneten (Hartmann 1968, Mieg 2016). Die Ausbildung pädagogischer Professionalität stellt jedoch zunächst eine individuelle Entwicklung dar (vgl. Schütz 2016). Empirische Studien zeigen zugleich, dass der gesamte »Prozess der berufsbiographischen Etablierung und Reifung« (Nittel 2006, S. 373, Schütz 2016) und eine kollektive Professionalisierung durchaus auch unabhängig oder zeitlich versetzt voneinander ablaufen können.

Das »digitale Arbeitsbündnis« – Die Keimzelle der Professionalität

Im sogenannten pädagogischen Arbeitsbündnis kommt die professionelle Verschmelzung von Können und Wissen in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden situativ zum Ausdruck. Hier, in der unmittelbaren Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, entfaltet sich Professionalität. Werner Helsper hat in seinen Studien das Arbeitsbündnis vor allem für das schulische Lernen theoretisch ausformuliert, doch lassen sich die Überlegungen zum pädagogischen Arbeitsbündnis auch auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden an Hochschulen adaptieren. Das professionelle Handeln der Hochschullehrenden ist an die aktive Mitwirkung und Gestaltung des Arbeitsbündnisses durch die Studierenden gebunden. Damit weist das pädagogische Arbeitsbündnis in Lern- und Bildungsprozessen eine interaktive und reziproke soziale Strukturierung auf (vgl. Helsper & Hummerich 2007, S. 16). Die idealisierte Beschreibung dieser Beziehung wird durch den Einbezug pädagogischer Antinomien eingeschränkt und somit eine substanzielle Störanfälligkeit pädagogischer Arbeitsbündnisse (ebd., S. 12) festgehalten. Darüber hinaus erfordert die Konstitution eines stabilen Arbeitsbündnisses das Anknüpfen an Vorerfahrungen und Wissensbestände der Studierenden, d. h. neben der Fachlogik obliegt dem Arbeitsbündnis eine Personenlogik (vgl. Helsper 2016, S. 119). Diese wiederum ist an Vertrauen in die soziale Anerkennungsbeziehung (vgl. Schütz 2018) gekoppelt, so dass die Fragilität des Arbeitsbündnisses auch in dieser Hinsicht nachvollziehbar erscheint.

Entsprechend dieser Ausführungen bedarf Professionalität in der Hochschullehre einer Orientierung an der Sache, an der lernenden Person und an der Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem. Unbestreitbar ist, dass sich die Herstellung und Aufrechterhaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses zwischen Hochschullehrenden und Studierenden in der digital gestützten Lehre verändert. Die Transformation des Lehrangebots ist laut der Beschreibungen der Lehrenden, darauf weisen die Befunde beider Studien hin, mitunter von Angst, Skepsis und Unsicherheit geprägt. Diese Empfindungen sind u. a. Resultat der

tiefgreifenden Veränderungen der pädagogischen Interaktionen, die sich vor allem durch die spezifischen Modi medialer Kommunikation ergeben und zur Folge haben, dass vertraute pädagogische Wegweiser, z. B. Rückmeldungen in Form von Gestik und Mimik, in digitalen Lehr-Lernsettings fehlen bzw. in abgeschwächter Form vorliegen und infolgedessen eine Zunahme der konstitutiven Ungewissheit pädagogischen Handelns festzustellen ist.[3] Die Bedeutung des Arbeitsbündnisses bzw. des Beziehungsaspekts darf in allen Fragen zur Entwicklung der digital gestützten Hochschullehre und der Professionalität der Lehrenden – auch außerhalb des Pandemiegeschehens – nicht aus dem Blickfeld geraten. Dieses pädagogische Arbeitsbündnis in ein »*digitales pädagogisches Arbeitsbündnis*« zu transformieren, stellte und stellt für viele Hochschullehrende im Vergleich zum technischen Umgang mit Tools und Programmen in der digitalen Lehre eine deutlich größere Herausforderung dar.

4. Zum Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Organisation (Hochschule)

Die Entwicklung einer individuellen Professionalisierung, um das pädagogische Arbeitsbündnis kompetent zu gestalten, kann (und darf) nicht allein Aufgabe jedes einzelnen Lehrenden sein, sondern ist in das organisationale Gefüge der Hochschule einzubinden.

In der ProBiKri-Studie wurden Vertreter*innen aus den E-Learning-Services in die Untersuchung einbezogen, um organisationale Unterstützungsstrukturen zu erfassen. Die Interviews zeugen nicht nur auf der Ebene der Lehrenden von einem hohen Engagement in der Krise, sondern ebenso auf der Ebene der Beratenden. Auffällig ist jedoch trotz dieses immensen Engagements, dass ein Teil der Lehrenden – wie bereits deutlich geworden ist – die Unterstützungsangebote zunächst nicht in Anspruch genommen hat, sondern die Ausgestaltung der digitalen Lehre im Kolleg*innenkreis reflektiert oder sich gar ganz unabhängig von anderen Dozent*innen Wissen angeeignet hat. In den Interviews ist erkennbar,

3 Als Limitation ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass in diesem Beitrag trotz der reziproken Strukturierung des pädagogischen Arbeitsbündnisses die Perspektive der Lehrenden im Fokus steht und die Perspektive der Studierenden nur indirekt berücksichtigt werden kann.

dass die Inanspruchnahme von Beratungsangeboten in erster Linie von der Initiative der Lehrenden selbst abhängig war oder gar als Ergebnis einer eher zufälligen als geplanten Professionalisierung einzuschätzen ist, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

> *»Aber das war eigentlich auch ein interessanter Weg, dass viele sich Support in dem technischen Bereich gesucht haben und darüber dann auch auf die didaktische Schiene gekommen sind. Und dann auch in unsere Veranstaltungen mit gerutscht sind.«*

Aus dem Bewusstsein für die Notwendigkeit der Entwicklung pädagogischer Professionalität leiten Lehrende jedoch Ansprüche an die Organisation ab:

> *»Weiterbildung für digitale Lehrformate verlangt mehr Zeit; ich bin der Meinung, man sollte ein Semester die Lehrkräfte erst mal ausbilden, wie sie ihre Formate sinnvoll planen, digital vorbereiten und durchführen kann. Stattdessen mussten die Lehrkräfte sich in einer ungeheuren Hektik ihren Unterricht umwandeln ohne ausreichende digitale Kenntnisse – eigentlich eine Zumutung. Neben der Weiterbildung sehe ich den Zeitfaktor als wichtig: wir brauchen mehr Zeit um alles umstellen zu können, mehr Zeit um zu lernen, was best practice ist.«*

In diesem Zitat wird deutlich, dass die Organisation Hochschule bei der Ermöglichung gefordert und damit verbunden dann auch die Etablierung und vor allem die Distribution von Beratungs-, Fort- und Weiterbildungsangeboten wichtige Aufgaben sind. Da Hochschullehrende, anders als etwa Lehrkräfte an Schulen, in den meisten Disziplinen über keine formale genuin pädagogische (das meint auch methodisch-didaktische) Qualifizierung verfügen, kommt den Hochschulen eine besondere Verantwortung zu, diese zu ermöglichen und zu fördern. Unbestreitbar existieren Angebote hochschuldidaktischer Weiterbildung, die gerade in der Krise an Zulauf gewannen. Dass die institutionalisierte Hochschuldidaktik jedoch nur punktuell und nicht in ihrer Tiefe und Breite wirksam ist, wird nicht nur in der Pandemie sichtbar, sondern wurde schon zuvor moniert (vgl. Salmhofer 2020, S. 60). Gleichzeitig ist die Verantwortung angesichts der zunehmenden Digitalisierung der Hochschulen noch einmal in besonderer Art und Weise evident. Für die pädagogische Haltung der Lehrenden ist nicht nur die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, die informelle Weiterbildung sowie die konkrete Lehrpraxis von Relevanz, sondern vermutlich auch die individuelle Erfahrung mit hochschulischer Lehre aus der eigenen Studienzeit. Während des Studiums wurden Lehrpersonen erlebt, die eine besonders gute oder auch mangelhafte Lehre anboten. Diese Erfahrungen können gerade zu Beginn der

eigenen Lehrtätigkeit als Orientierung fungieren. Bezüglich der digitalgestützten Lehre fehlt es jedoch zumeist an entsprechenden Orientierungen bzw. Vorbildern, sodass sich ein erhöhter Unterstützungsbedarf abzeichnet und die Verantwortung seitens der Hochschulen noch stärker in den Fokus rückt.

Möchte man die Lehrkompetenz an Hochschulen stärken, müssen die durchaus vorhandenen Angebote ausgeweitet werden und – so stellt es der zuletzt zitierte Lehrende dar – Zeit und Ressourcen für eine individuelle und letztlich auch kollektive Professionalisierung seitens der Hochschule eingeräumt werden. Grundsätzlich – und diese Forderung besteht ebenso seit längerem – bedarf es einer stärkeren Verbindung der Entwicklung von Lehrkompetenzen mit der Organisationsentwicklung (vgl. auch Salmhofer 2020; Behrenbeck 2019; Brahm, Ehlert & Euler 2016).

Infolge der Pandemie lässt sich diese Forderung um einen Aspekt erweitern, denn hierdurch wurde das Potential einer selbstgesteuerten sowie auch peer-to-peer geleiteten Professionalisierung in der digitalen Lehre sichtbar. Dieses Potential, so ist anzunehmen, ließe sich jedoch durch eine Verzahnung mit hochschuldidaktischen Beratungs-, Fort- und Weiterbildungsangeboten (die bspw. auch flexibel und auf individuelle Bedarfe zugeschnitten sein müssen) immens steigern. Gerade die kollegiale und selbstgesteuerte Professionalisierung öffnete den Raum für die Integration fachspezifischer Logiken bei der Gestaltung digital gestützter Lehr- und Lernprozesse und fußte bei einer Inanspruchnahme hochschulischer Unterstützungsangebote gleichzeitig auf mediendidaktischen Wissensbeständen.

5. Schlussfolgerungen und Diskussion

Die Befunde beider diesem Beitrag zugrundeliegenden Studien (OrA & ProBiKri), die Hochschullehrende seit Anbeginn der Pandemie auf unterschiedlichem Wege befragt haben, zeigen, dass im Umgang mit und Einsatz von digitalen Medien Lehrinnovationen identifizierbar sind. Dieser Innovationsschub basiert mitunter auf einem experimentellen Medienkompetenzerwerb im Sinne eines »Trial & Error«-Vorgehens der Hochschullehrenden anstatt auf medien- bzw. hochschuldidaktischen Lehrkonzepten. Die Dringlichkeit und das schnelle Handeln der Lehrenden kommt auch durch die im internationalen Kontext verwendete Wortschöpfung des »emergency remote teachings« (Hodges, Moore,

Lockee et al. 2020) zum Ausdruck. Ein nicht unerheblicher Anteil der Lehrenden berichtet von einer großen Verunsicherung und gleichzeitig individuellen Strategien zur Ausgestaltung des eigenen Lehrhandelns und verweist damit implizit auf individuelle Professionalisierungspfade. Die stellenweise eigenständig initiierte Umstellung von Präsenz auf digitale Formate sollte als Potential anerkannt werden und symbolisiert die experimentelle Freiheit der Lehre. Gleichzeitig darf dieses Potential der Einzelnen nicht die organisationale Verantwortung der Hochschulen schmälern. So liegt es auch an der Organisation, ob und wenn ja, in welchem Umfang die durch die Pandemie entstandenen Lehrinnovationen anerkannt und sich auch nachhaltig im Organisationsgeschehen verankern werden. Die empirischen Befunde zeigen, dass es als Aufgabe der Hochschule betrachtet wird, die digitale Infrastruktur auszubauen und so die Grundlagen für eine digitale Lehre zu sichern. Dazu zählt auch eine mediendidaktische Unterstützung bspw. in Form von Weiter- und Fortbildungsangeboten zur Aufbereitung von digitalen Lehrangeboten.

Die individuelle Professionalisierung im Bereich digitaler Hochschullehre und die daraus resultierende Professionalitätsentwicklung der Lehrenden kann für eine nachhaltige Organisationsentwicklung nur dann nutzbar gemacht werden, wenn Hochschulen dieser Verantwortung nachkommen und auch die zentrale Herausforderung für Lehrende berücksichtigen, nämlich wie ein pädagogisches Arbeitsbündnis im Digitalen mit den Studierenden aufgebaut und etabliert werden kann. Gerade in Zeiten der fortschreitenden Digitalisierung stellt »Beziehung einen Zentralschlüssel für Bildung dar« (Felten 2020, S. 10). Aus professionstheoretischer Perspektive ist für den Einsatz digitaler Medien in der Lehre daher eine sukzessive Entwicklung von Kompetenzen notwendig, die sich auf informelle Weiterbildung stützen kann, jedoch zugleich die Inanspruchnahme organisierter Fort- und Weiterbildungen erforderlich macht. Gerade Hochschulleitungen sind hier aufgerufen, neben der Bereitstellung einer adäquaten Infrastruktur Prozesse zu initiieren, die eine kollektive Professionalisierung im Bereich der digitalen Hochschullehre fördern. Dazu gehören neben der technischen Ausstattung und dem Support die Begleitung und Berücksichtigung individueller Professionalisierungspfade, die den Stellenwert eines digitalen Arbeitsbündnisses als Keimzelle von Professionalität anerkennen. Die Förderung von Communities of practice von Lehrenden ist hier als ein weiterer Ansatzpunkt identifizierbar. Solche Formen stärken einen Erfahrungs- und Wissenstransfer in der Organisation. »Never walk alone« adressiert demnach als Appell Hochschulleitungen und Entscheidungsträger*innen Lehrende auch nach der Pandemie bei der Entwicklung pädagogischer Professionalität angemessen zu unterstützen. »Never walk alone« adressiert aber auch einzelne Hochschullehrende, die persönliches Engagement in der Umstellung von Präsenz auf digitale Lehr-/Lernsettings gezeigt haben und noch immer zeigen, nicht alleine zu bleiben

und sich bei der weiteren Entwicklung digitaler Lehrkompetenzen Mitstreiter*innen zu suchen und Unterstützung einzufordern.

Quellen

Behrenbeck, S. (2019). Strategien für die Hochschullehre. In: Brockerhoff, L. & Keller, A. (Hrsg.): *Lust oder Frust? Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand*. Bielefeld: wbv. S. 113 – 120.

Brahm, T., Jenert, T., & Euler, D. (Hrsg.) (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden: Springer.

Felten, M. (2020). Unterricht ist Beziehungssache. Ditzingen: Phillip Reclam jun. Verlag GmbH.

Gilch, H., Beise, A. S., Krempkow, R., Müller, M., Stratmann, F. & Wannemacher, K. (2019). Digitalisierung der Hochschulen: Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation (No. 14 – 2019). Studien zum deutschen Innovationssystem. HIS-Institut für Hochschulentwicklung (HIS-HE). www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien_2019/StuDIS_14_2019.pdf (13.11.2020)

Hartmann, H. (1968). Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt 19: 193 – 216.

Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In Breidenstein, G. & Schütze, F. (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 43 – 72). Wiesbaden: VS Verlag.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Rothland, M. (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103 – 126). Münster: Waxmann Verlag.

Helsper, W. (2019). Profession – Professionalität – Professionalisierung: Theoretische Perspektiven. Historische, theoretische und begriffliche Bestimmungen. Studienbrief der FernUniversität in Hagen.

v. Hippel, A., Buschle, C., Schütz, J., Fuchs, S., Nittel, D., Dellori, C., Siewert-Kölle, A. & Wahl, J. (2014). Pädagogische Berufe: zwischen Selbstzuschreibungen und Fremdzuschreibungen. In: Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz Verlag. S. 200 – 254.

v. Hippel, A., Kulmus, C. & Stimm, M. (2018). Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Stuttgart: UTB Verlag.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning: EDUCAUSE Review URL: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning (26.02.2021)

Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In: Dick, M., Marotzki, W. & Mieg, H.A. (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. UTB, S. 27 – 39.

MMB Institut (2016). Schlussbericht zur Trendstudie: Digitale Bildung auf dem Weg ins Jahr 2025, mmb Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH. https://www.mastersolution.de/files/nachrichten/blog/2017/studie-zur-digitalen-bildung-learntec-2017.pdf. (22.02.2021).

Nittel, D. (2006). Das Phänomen »Individuelle Professionalisierung«, In: Nittel, D. & Maier, C.: *Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 370 – 379.

Salmhofer, G. (2020). Pädagogische Professionalisierung und Aneignung von Lehrkompetenz. In: Hummel, S. (Hrsg): *Grundlagen der Hochschullehre*, Doing Higher Education. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 55 – 82.

Schütz, J. (2016). Aushandlungsprozesse in der Hochschulbildung. Ansprüche Studierender an eine berufliche Qualifizierung im Angesicht humanistischer Bildungsideale. In: Beck, K., Bothe, T., Glaser, T., Heuer, C., Schütz, J. & Seifert, A. (Hrsg.): Bildung und Hochschule. Münster u. a.: Waxmann, S. 85 – 99.

Schütz, J. (2018). Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz.

Trautwein, C. (2013). Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In. Heiner, M. & Wildt, J. (Hrsg.): *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 83 – 129.

Wampfler, P. (2020). Digitales Schreiben. Blogs & Co. im Unterricht. Ditzingen: Phillip Reclam jun. Verlag GmbH.

Sprunginnovation und was jetzt?

Zukunftsthesen und Suchbewegungen

Benjamin Zinger

Zusammenfassung

Hochschulen sind vor dem Hintergrund der durch die Corona-Pandemie hervorgerufenen »Sprunginnovation« gefordert, die Veränderungsdynamik und Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne einer Modernisierung bis hin zu einer Transformation des hochschulischen Lehrens und Lernens aufzugreifen. Der Beitrag stellt Ergebnisse einer Gruppendiskussion mit 14 Vizepräsident*innen für das Ressort Lehre an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) vor. Als Gesprächsanlass dienten Thesen über zukünftige Entwicklungsperspektiven an Hochschulen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich Hochschulen in einem tiefgreifenden Veränderungsprozess befinden, bei dem es um weit mehr als digitale Tools und den Ausbau der IT-Infrastruktur geht. Der zweite Teil des Beitrags widmet sich deshalb einer im Rahmen des Forschungsprojekts »Empirische Analyse motivierender Spielelemente (EMPAMOS)« entwickelten Methodik, die zum Umdenken und zur Ideenentwicklung einlädt.

Abstract

The Corona pandemic has been a springboard for innovation in higher education. Now universities are challenged either to modernise or even to transform teaching and learning. This article presents the results of a group discussion of 14 vice presidents of academic affairs at universities of applied sciences. The discussion was based on theses about future developments in higher education. The results illustrate universities are in a far-reaching change process that involves more than applying digital tools or expanding the IT infrastructure. Finally the article introduces a newly developed methodology to detach from conventional thinking patterns and develop new ideas using the motivational power of games.

1. Einladung: Die Zukunft spielerisch in den Blick nehmen

Ausgelöst durch die Covid-19-Pandemie findet Hochschullehre seit März 2020 fast vollständig digital statt. Auch wenn enorme Kraftanstrengungen notwendig waren, haben die Hochschulen diesen »Stresstest« weitestgehend bestanden: Innerhalb von 15 bis 30 Tagen wurde das Angebot an Lehrveranstaltungen in digitalen Formaten von 12 auf 91 Prozent erhöht (vgl. Winde et al. 2020, S. 3). Der Zeitdruck führte aber auch dazu, dass die Umstellung auf Online-Lehre vielfach rudimentär verlief und demnach die Gefahr besteht, dass »eine wirkliche Innovation – aus nachvollziehbaren Gründen – bislang versäumt wurde« (Blank et al., 2020, S. 18). Aus organisationaler Sicht ist in Anbetracht der polarisierenden Wirkung dieser aus der Not heraus entstandenen »Fernlehr-Situation« noch offen, ob die Corona-Krise als eine Chance für die digitale Lehre genutzt werden kann (siehe Beitrag 9 von Barbara Getto in diesem Band). Die Hochschulen befinden sich in einer Zwischenzeit: Während die einen perspektivisch ausharren und sehnsüchtig auf die alte Normalität warten, sind andere euphorisch auf der Suche nach neuen Möglichkeiten digitaler Lehre.

Die Hochschulen stehen deshalb aktuell vor der Herausforderung, die Erfahrungen aus der »Sprunginnovation«[1] für die zukünftige Pfadentwicklung der Hochschulbildung zu nutzen. Dies kann im »Großen«, also auf Ebene der Hochschulorganisation, wie auch im »Kleinen«, also im Sinne der Gestaltung der Lehre und der Lehrorganisation, gedacht werden.

Dieser Beitrag lädt dazu ein, diese beiden Perspektiven einzunehmen. Die der Organisation und die Ebene der Lehrgestaltung. Als Untersuchungsgegenstand für die »großen Fragen« dient eine Diskussion über Zukunftsthesen zur Hochschulbildung mit 14 Vizepräsident*innen des Ressorts Lehre, die anlässlich der Studie »Hochschullehre in der Post-Corona-Zeit« im Sommersemester 2020 stattgefunden und im Frühjahr 2021 nochmals einer genaueren Analyse unterzogen wurde (vgl. Zinger et al. 2021).

Auf der Ebene der Lehrgestaltung – also »im Kleinen« – geht es nicht um Musterlösungen. Vielmehr wird dazu eingeladen, den Experimentiermodus aufrecht

1 Der Begriff der Sprunginnovation bezeichnet radikale oder disruptive Innovationen, findet aber noch wenig Verbreitung im Hochschulkontext. Sowohl in didaktischer also auch organisatorischer Hinsicht wurden durch die Covid-19-Pandemie an Hochschulen Entwicklungen ausgelöst, die unter normalen Umständen deutlich längere Zeiträume in Anspruch genommen hätten. Zugleich besteht aufgrund dieser Sprunghaftigkeit die Ungewissheit über die Langfristigkeit dieser Entwicklungen. Noch ist fraglich, inwieweit es gelingt die Veränderungsdynamik nach der Pandemie aufzugreifen und den Diskurs über Hochschullehre fortzuführen.

zu erhalten. Hierfür wird eine neu entwickelte Methodik vorgestellt, mit der forschungsbasiert, auf kreative Art und Weise, die motivationale Kraft des Spiels für die Ausgestaltung der Lehre genutzt wird.

2. Hochschullehre in Zeiten der Corona-Pandemie aus Sicht der Hochschulleitung

Im Folgenden werden die bayernweite Studie »Hochschullehre in der Post-Corona-Zeit« (FIDL 2020) und Ergebnisse einer Gruppendiskussion mit Hochschulleitungsmitgliedern vorgestellt.

2.1 Die Studie »Hochschullehre in der Post-Corona-Zeit«

Die Studie wird im September 2020 veröffentlicht und erfolgt in Zusammenarbeit mit den Vizepräsident*innen aller 19 staatlichen bayerischen HAWs. Angesichts der damals drängenden Fragen und Probleme für die Hochschullehre, liegt der Fokus auf der Ableitung relevanter Handlungsempfehlungen:

»Diese Studie soll zum Gelingen der digitalen Transformation und der damit verbundenen signifikant notwendigen Veränderung der Hochschullehre in Bayern beitragen. Dabei sollen die Chancen und Risiken, die in der Corona-Krise sichtbar wurden, als wichtige Erkenntnisse einfließen« (FIDL 2020, S. 8)

Die Studie zielt demnach auf die Ableitung langfristiger Entwicklungen (»Post-Corona-Zeit«) ab. Deshalb berücksichtigt die Studie neben dem unmittelbaren Blick auf das Sommersemester 2020 verschiedene Ebenen und Zielgruppen: Die Veränderungen der Hochschullehre werden mit Blick auf die Nutzungsebene (Studierende), die Anwendungsebene (Hochschullehrende) sowie die Leitungsebene (Hochschulleitungen) beleuchtet. Die Gruppen der Studierenden und Lehrenden werden im Rahmen einer quantitativen Erhebung mittels Fragebögen an 17 bayerischen HAWs befragt. Insgesamt nehmen an der Studie 18.496 Studierende sowie 2.848 Lehrende teil.

Im Fokus dieses Beitrags steht eine vertiefende Analyse der Gruppendiskussion mit den Vizepräsident*innen der bayerischen HAWs, um die Sichtweise der Leitungsebene im Hinblick auf die Zukunft der Lehre zu erfassen. Da sich diese Gruppe als Reaktion auf die Herausforderungen der Corona-Pandemie in einer regelmäßigen, hochschulübergreifenden Austauschrunde konstituiert hat, bot sich die Möglichkeit einer Gruppendiskussion. Diese fand am 03. Juli 2020 über die Webkonferenzsoftware Zoom statt. Das Gespräch wurde aufgezeichnet und rein semantisch und orthographisch transkribiert (vgl. Dresing & Pehl 2020, S. 843 – 849). Zur Analyse des Materials kam die Inhaltsanalyse zur Strukturierung des Materials nach Mayring (2015) zum Einsatz.[2] In einem mehrstufigen Verfahren wurde das Kategoriensystem zur Klassifikation der Diskussionsinhalte entwickelt. Wichtig hierbei erschien vor allem, die verschiedenen Beobachtungen und Erfahrungen sowie Ideen, Zielvorstellungen und Haltungen festzuhalten.

2.2 Ergebnisse der Gruppendiskussion über zukünftige Hochschulentwicklungen

Als erzählgenerierenden Ausgansstimuli für die Gruppendiskussion wurden aus aktuellen Studien und Positionspapieren zur zukünftigen Entwicklung der Hochschulbildung vier Themenfelder identifiziert und zu Thesen verdichtet (vgl. FIDL 2020, S. 9 – 12). Gleichwohl die Thesen den Anspruch hatten, langfristige Veränderungen zu thematisieren, wurden sie inhaltlich in engem Bezug zu den aktuellen Eindrücken und Entwicklungen im Sommersemester 2020 gesetzt. Im Folgenden werden jeweils die Ergebnisse der vertiefenden Analyse der Diskussion zusammengefasst.

These 1 – Kooperationen:
Corona hat Kooperationsstrukturen / Kooperationen (zw. Lehrenden und zw. Hochschulen) entfaltet, die in der Zukunft fortbestehen und weiterentwickelt werden müssen.

2 Ein Dank geht an dieser Stelle an das Forschungsteam der TH Nürnberg: An Robert Lehmann sowie Alexandra Huber, Carolyn Haberkern und Sarah Lipot für die Transkription und Analyse.

Analyseergebnisse:

Die Vizepräsident*innen stimmten grundsätzlich dieser These zu. Durch die Entfaltung der Kooperation erfolgte eine intensivere Nutzung bereits bestehender Strukturen und ein Bedeutungszuwachs für hochschulinterne Serviceeinrichtungen. Insbesondere wurde der Austausch zwischen den Lehrenden an den Hochschulen von der Diskussionsgruppe positiv bewertet. Dieser Austausch war geprägt durch das Teilen von Informationen und die gemeinsame Bearbeitung von Problemstellungen. Anhand der Online-Kurse der Lehrenden, die an den bayerischen HAWs häufig über die Lernplattform Moodle stattfinden, wurde die Wandlung der Kooperationskultur in der Lehre verdeutlicht. So wurde dargelegt, dass »man in den Moodle-Kursen eigentlich eine Privatsphäre gespürt [hat] – da lässt man die anderen Lehrenden nicht so richtig rein – und jetzt haben sich die Leute extra […] in die eigenen Moodle-Kursen [ihrer Kollegen] eingeschrieben« (S. 3, Z. 2 ff.)[3]

Darüber hinaus wurde die intensivierte Zusammenarbeit der Vizepräsident*innen untereinander als sehr positiv bewertet. An vielen Hochschulen wurden zudem verstärkt Studierende eingebunden – beispielweise durch das Mitwirken der Studierendenvertretungen in der »Corona-Task Force«. Als generelle Voraussetzung für kooperatives Arbeiten wurde die offene Kommunikation untereinander benannt, die ein Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen fördert. Hierfür sei es notwendig die Vertrauensbasis innerhalb der Hochschule zu stärken. Zudem wurde betont, dass Kooperationsstrukturen agil und eher informell entstehen sollten. Trotz der im Allgemeinen positiv bewerteten Entwicklungen äußert die Diskussionsgruppe Bedenken darüber, ob die Intensität des Austausches zukünftig bestand hat.

These 2 – Haltung:
Es fehlt noch an Ideen und Strategien, die veränderte Haltung (der Lehrenden) zukünftig innerhalb der Organisation aufrechtzuerhalten.

3 Die hier genannten illustrierenden Zitate stammen aus dem anonymisierten Transkript der Gruppendiskussion. Das Transkript kann auf Wunsch beim Autor eingesehen werden.

Analyseergebnisse:

Insgesamt zielt die Diskussion auf die veränderte Haltung der Lehrenden in Bezug auf eine erhöhte Offenheit gegenüber digitaler Lehre ab. Zugleich werden noch Schwierigkeiten bei der Umstellung auf eine digitale Lehre gesehen.

»Natürlich haben wir am Anfang das Problem gehabt, dass wir relativ schnell umgeschaltet haben – Kaltstart – was aber in der Folge auch bedeutet, dass viele Lehrende den Eindruck gewonnen haben, ja, dann mach ich einfach daraus eine entsprechende digitale Form. Das ist noch lange nicht digitale Lehre. Und damit werden wir uns auch noch beschäftigen müssen. Ich will das nur unterstreichen, dass da schon noch ein dickes Brett zu bohren ist« (S. 15, Z. 15 – 23)

Die veränderte Situation zwang Lehrende dazu, sich mit digitaler Lehre auseinanderzusetzen. Der »Kaltstart« beschreibt die hierfür unzureichenden Voraussetzungen seitens der Hochschulen und Lehrenden. Besonders der Bedarf an didaktischer Weiterentwicklung wurde erkannt, da eine direkte Übertragung der Präsenzlehre in ein digitales Format für unzureichend angesehen wird. Hinsichtlich der Lehrorganisation und -administration kamen viele Fragen auf (als Beispiel wird die Anrechnung des Lehrdeputats auf Online-Lehre genannt), für die pragmatische Lösungen gefunden und schnelle Entscheidungen getroffen werden mussten. Die Überwindung dieser Hürden gab den Lehrenden Sicherheit bei der Umstellung auf digitale Lehrformate. Grundsätzlich wurde die Haltung der Lehrenden gegenüber digitaler Lehre als eher positiv erlebt: Es bestand große Offenheit, sich auf das neue Format der (reinen) digitalen Lehre einzulassen. Die Diskussionsteilnehmenden vermuten, dass – trotz des Zwangs zur Distanzlehre – sich die Motivation gegenüber einer Auseinandersetzung mit digitaler Lehre erhöht hat. Zudem wird vorgeschlagen, bei Neuberufungen zukünftig verstärkt auf Vorerfahrungen und Offenheit gegenüber digitaler Lehre zu achten.

These 3 – Rahmenbedingungen:
Um eine sinnvolle digitale Transformation von Studium und Lehre voranzubringen, muss der gesetzliche, datenschutzrechtliche und finanzielle Rahmen sichergestellt sein.

Analyseergebnisse:

Zu Beginn des Sommersemesters 2020 mussten sowohl finanzielle Mittel für zusätzliche technische Infrastruktur aufgewendet, als auch personelle Ressourcen

umverteilt werden. Außerhalb des direkten Einflussbereichs der Vizepräsident*innen wird die mangelnde Internetversorgung, insbesondere in ländlichen Gegenden kritisch betrachtet, da dies die Teilnahme an digitalen Lehrangeboten stark beeinträchtigt. Angesprochen wird zudem die Lehrverpflichtungsverordnung, die noch nicht in ausreichendem Maße die digitale Lehre abbildet und dadurch eine adäquate Anerkennung des Mehraufwands für das digitale Semester fehlt. Die Diskussionsteilnehmenden forderten außerdem eine einheitliche und hochschulübergreifende Lösung für digitale Prüfungen. Hierfür sollte ein datenschutzsicherer Rahmen gewährleistet sein sowie klare Bedingungen für Lehrende und Studierende geschaffen werden. Im Zuge dessen wird ein verstärkter hochschulübergreifender Austausch benötigt, um gemeinsame Positionen und Forderungen vertreten zu können. Dabei bedarf es für die Digitalisierung und Zukunftsfähigkeit der Hochschulen nach Einschätzung der Diskussionsteilnehmenden nicht nur weitere Personalstellen: »es ist das System Hochschule. Und das System Hochschule muss sich innovativ verändern. Und dazu reicht es eben auch nicht aus, Forschungsprofessuren zu installieren, sondern wir brauchen einen Innovationsschub« (S. 25, Z. 33 – 37). Zusammenfassend wird herausgestellt, dass es für eine langfristige Verankerung digitaler Lehre mehr Beachtung sowie rechtliche und politische Änderungen seitens der Landes- und Bundespolitik benötige.

These 4 – Vision:
Es findet ein bayernweites Lehren und Lernen statt und Hochschulen verändern ihre institutionelle Identität. Wir befinden uns auf dem Weg von einzelnen zertifizierenden Lehranstalten zu vernetzt agierenden Lern- und Arbeitsgemeinschaften.

Analyseergebnisse:

> *»Es kann sein, dass wir nicht zu unseren Gunsten, sondern zu irgendwelchen Nachteilen so gesteuert werden, dass wir diese Kooperation gerade nicht erleben können, sondern wir […] mehr in die Konkurrenz gegeneinander treten [sollen]. Das heißt nichts Schlimmes, aber erstmal sollten wir darüber nachdenken, welche Verhältnisse wollen wir untereinander haben und dann müssen wir […] einen Schritt voraus sein« (S. 29, Z. 57 – 65)*

Es besteht Einigkeit darüber, dass sich derzeit alle Hochschulen in einer Phase starker Veränderung befinden: Strukturen verändern sich, die Hochschulen werden agiler und institutionelle Grenzen werden durchlässiger. Dies bedingt eine

flexiblere Organisation und Chancen einer besseren hochschulübergreifenden Vernetzung, trotz der bestehenden Konkurrenz. Insbesondere mit Blick auf die hochschulpolitisch bedingte Konkurrenzsituation untereinander, wünscht man sich Hochschulkooperationen, um gemeinsame Positionen zu vertreten und »einen Schritt voraus [zu] sein« (S. 29, Z. 64 f). Auch wird die Veränderung der Kommunikation zwischen und innerhalb der Hochschulen thematisiert: In Zeiten, in denen Agilität gefordert war, wurden bessere hochschulinterne und übergreifende Kommunikationswege gefunden und genutzt. Nach Einschätzung der Diskussionsgruppe werden in Zukunft althergebrachte institutionelle Grenzen auf den Prüfstand gestellt und neue Formen der Kooperation entstehen, wodurch eine bessere Organisation der Lehre und Verwaltung gewährleistet werden könnte. Zur Bewältigung dieser Aufgaben wird ein Vorgehen gewünscht, welches durch hochschulübergreifende Kooperationen geprägt ist.

Anhand der Auswertungen der Gruppendiskussion zeigt sich, dass in Folge der Corona-Pandemie, Prozesse und Erfahrungen ausgelöst wurden, die für einen Wandlungsprozess in der Lehre genutzt werden können. Hierzu kann es hilfreich sein, sich von festgefahrenen Denkmustern zu lösen und gemeinsam mit Studierenden und Lehrende neue Ideen für das Lehren und Lernen an Hochschulen zu entwickeln. Folgende Methodik möchte dazu einen Beitrag leisten und nutzt hierfür die motivierende Wirkkraft des Spiels.

3. Spielfeld Lehre: Ein Vorschlag zum Umdenken

Im Rahmen des Forschungsprojekts Empirische Analyse motivierender Spielelemente (EMPAMOS)[4] an der Technischen Hochschule Nürnberg wurde eine Methodik entwickelt, die dazu befähigt, neue Lösungsansätze für die Gestaltung motivierender Lehr- und Lernumgebungen zu entwickeln.[5]

4 Das Forschungsprojekt wird seit Mitte 2019 vom »LEONARDO – Zentrum für Innovation und Kreativität« über Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), der Förderinitiative »Innovative Hochschule« sowie der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) bis Ende 2022 gefördert (Förderkennzeichen 03IHS098A).

5 Eine Vorstellung der Methodik sowie deren Einbettung in den lern- und spieltheoretischen Kontext findet sich im Beitrag Gaming the System. Neue Perspektiven auf das Lernen (Bröker et al. 2021). Nähere Informationen sind zudem unter https://cms.empamos.de zu finden (Stand: 07.12.2021).

3.1 Das Projekt »Empirische Analyse motivierender Spielelemente«

Ziel des interdisziplinären Forschungsprojekts EMPAMOS ist es herauszufinden, welche Elemente für die Konzeption von Spielen in welcher Form miteinander kombiniert werden, um daraus menschliches Handeln und Interaktion zu motivieren. Hierzu werden Spielanleitungen digital so aufbereitet, dass Machine-Learning-Algorithmen wiederkehrende Elemente identifizieren können. Seit Ende 2016 besteht dazu eine Kooperation mit dem Deutschen Spielearchiv welches mit über 30.000 Brett- und Gesellschaftsspielen über die weltweit größte Sammlung dieser Art verfügt. Mittlerweile wurden über 8.300 Spiele analysiert. Die Interpretation und Dokumentation der spieltypischen Muster geschieht in Anschluss an die aus der Architektur entlehnte Methodik der Architekturmuster (vgl. Alexander et al. 1977). Danach ist jedes Spielelement eine in der Praxis bewährte Problemlösung, für ein wiederkehrendes Problem (vgl. Björk & Holopainen 2005, S. 33). So, wie ein Architekt die Statik eines Hauses betrachtet, wird untersucht, ob das Spielkonzept noch tragfähig ist, wenn bestimmte Elemente entfernt werden. Durch das gedankliche Entfernen der Spielelemente zeigen sich die Motivationsprobleme, die diese Elemente in der Praxis bewältigen. Mit Rückgriff auf die Motivationspsychologie lässt sich die motivationale Wirkung der Elemente kategorisieren. Abgeleitet von der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1985) können vier Kategorien gebildet werden (vgl. Sailer 2017, S. 113 – 125). Richtig eingesetzt, fördern Spielelemente das Erleben von

- **Autonomie**
  Wir fühlen uns bei unserer Tätigkeit als selbst- und nicht fremdbestimmt.

- **Sozialer Eingebundenheit**
  Wir fühlen uns von anderen akzeptiert und anerkannt.

- **Kompetenz**
  Wir erleben uns als fähig, die gewünschten Ergebnisse zu erzielen.

- **Bedeutung**
  Wir erachten unser Tun als sinnvoll, da wir damit ein wichtiges Ziel verfolgen.

Über 100 Spielelemente wurden bereits identifiziert und analysiert, wie diese im Verbund mit anderen wirken. Auf Basis der Forschungsergebnisse können auch in spielfremden Kontexten motivierende und demotivierende Systemstrukturen gezielt erkannt sowie kreative Impulse und Ideen für eine Umgestaltung gewonnen werden.

3.2 Der methodische Ansatz: Lehre als »kaputtes Spiel« betrachten

Um die Übertragbarkeit auf spielfremde Kontexte zu realisieren, bedient sich die EMPAMOS-Methodik selbst an Elementen des Spiels. Die Analyse und die Abbildung spielfremder Kontexte gelingt durch ein entwickeltes Spielkartenset. Die bestehenden Verbindungen und die motivationale Wirkkraft der Elemente können mit Holzelementen verdeutlicht und im Austausch miteinander überprüft werden. Mithilfe des Spielkartensets und einem zugehörigen Kartenheft können Lehrende bereits existierende Elemente ihres eigenen »Spielfelds Lehre« Schritt für Schritt identifizieren (siehe Abb. 1).

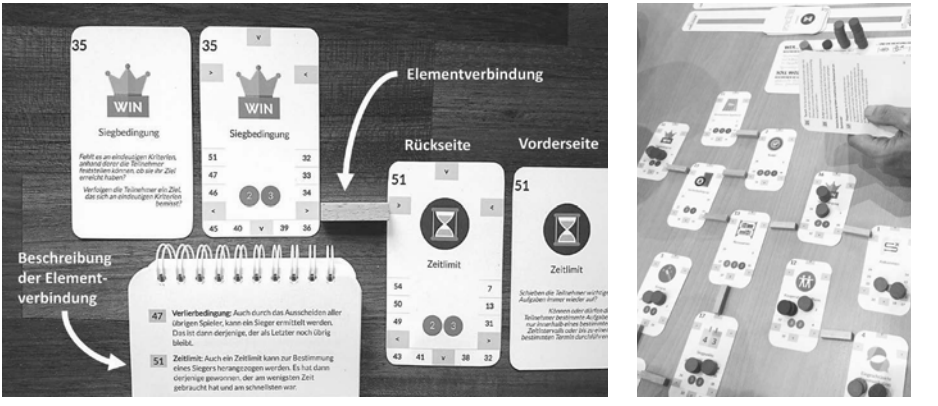


Abbildung 1: Die EMPAMOS-Toolbox umfasst u. a. ein Kartenset mit Spielelementen, das Kartenheft mit Beschreibungen der Kombinationsmöglichkeiten sowie Verbindungs- und Bewertungselemente. Fotos: Thomas Voit.

Da jedes Spielelement eine definierte Anzahl an Verbindungen zu anderen Spielelementen hat, können die Karten miteinander zu einem Gesamtsystem verbunden werden. Mithilfe des begleitenden Kartenhefts wird dieses System auf schlüssige Verbindungen überprüft. Der Blick auf das »dekodierte System« und auf Karten oder Kartengruppen schafft eine Übersicht, an welchen Stellen motivierende Elemente fehlen oder existierende Elemente noch nicht ihr motivierendes Wirkungspotential entfalten. Sind die Elemente als motivierende Faktoren für die Lehre erkannt, kann damit »gespielt« werden. Elemente können bewusster und häufiger eingesetzt sowie in Abwandlungen oder in neuen Kombinationen ausprobiert werden.

Das Kartenset wird kontinuierlich weiterentwickelt, eine digitale Anwendung aufgebaut und mit einem weiteren Kartenset – den »Game Design Misfits« ergänzt. Die Misfits beruhen ebenfalls auf die Architektur- und designtheoretischen Grundlagen von Christopher Alexander (1964) und beschreiben die motivationalen Probleme, die ein schlechtes Spieldesign auszeichnen. Sie zeigen ausgehend von diesen Problemen konkrete Verbindungen zu passenden Spieldesign-Elementen auf, die typischerweise zur Lösung beitragen.

Für das Erlernen der Methodik ist es hilfreich, sich sprachlich in die Spielwelt einzudenken, da über den Umweg des Spiels eine Loslösung von gewohnten Denk-Sprachmustern gelingt. Das Kartenset und die Aufschlüsselung nützlicher Elementkombinationen geben keine Musterlösungen vor. Es handelt sich – bildlich gesprochen – um eine Art Rankhilfe, die auf Basis zahlreicher bewährter Spielelemente zur Gestaltung motivierender Lehr- und Lernsettings anregt.

3.3 Ausblick: Eine Community für die Ideenentwicklung

Die EMPAMOS-Methodik bietet einen Ideenpool an Kombinationsmöglichkeiten motivierender Spielelemente, die auf die jeweiligen spielfremden Kontexte übertragbar sind. Nach den Erfahrungen aus Workshops in unterschiedlichsten Kontexten und Berufszweigen (Wirtschaft, Kultur und Bildung) wurde im Frühjahr 2021 eine Weiterbildungsreihe konzipiert. Die Konzeption der Weiterbildung sieht mittel- und langfristig den Aufbau eines offenen Lernökosystems vor, welches die Partizipation und Selbstorganisation der Lernenden in den Mittelpunkt stellt (vgl. Seufert et al. 2019, S. 92 ff). Abbildung 2 verdeutlicht die Grundidee der Ausbildungsreihe: Nach dem Kennenlernen und Anwenden der Methodik schließt sich das Erlernen der Weitergabe der Methodik an (Modul 1 – 3). Das Teilen von Erfahrungen über regelmäßige Vernetzungstreffen und einer offenen Lernplattform bis hin zur Beteiligung an der Forschung sind die vorgesehenen Ausbaustufen (Modul 4 und 5). Dies soll den Grundstein für die Bildung einer Community legen, die in kreativer und evidenzbasierter Weise neue Lösungsansätze für die Ausgestaltung motivierender Rahmenbedingungen für das hochschulische Lehren und Lernen entwickelt.

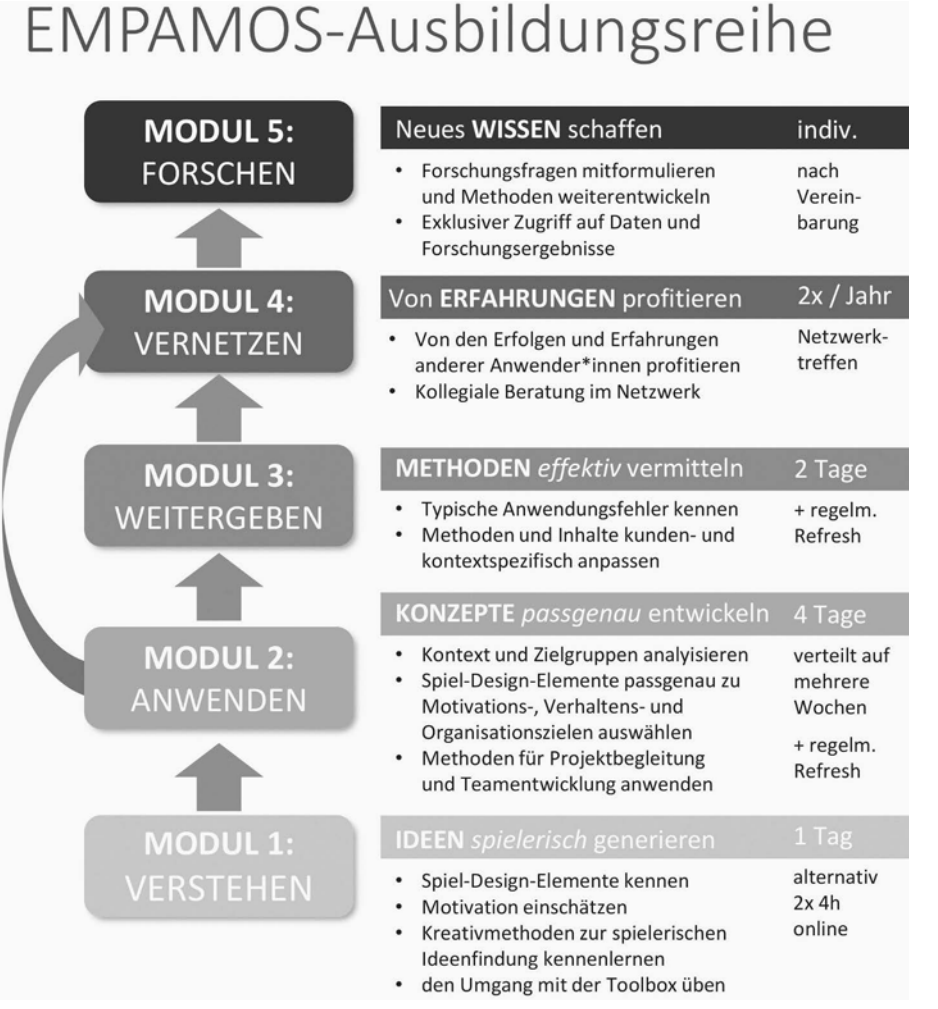


Abbildung 2: Ausbildungsreihe zur EMPAMOS-Methodik. Grafische Darstellung: Thomas Voit.

4. Verabschiedung: Vom Zwang zum Sprung

Die Digitalisierung der Hochschullehre wurde aufgrund äußerer Umstände »verordnet«. Diese Zwangssituation führte zu Verbesserungen technischer und organisatorischer Rahmenbedingungen für digitale Lehre. Entwicklungen, die unter normalen Umständen über Jahre gedauert hätten, wurden massiv beschleunigt. Die Einblicke in die Diskussion mit den Vizepräsident*innen bestätigen diesen Eindruck. Sie machen allerdings auch deutlich, dass noch viele Fragen offen und weitere Anstrengungen erforderlich sind. Denn klar ist auch: Die in den Corona-Semestern realisierte Lehre markiert nicht den Zielzustand und eine Verabschiedung vom Zwang zur Distanzlehre ist wünschenswert. Vollständig digitalisierte Studiengänge machen vereinzelt Sinn, flächendeckend braucht es vielfältigere Studienmodelle. Für den Organisationskontext heißt es jetzt vor allem, Erfahrungen zu teilen, Netzwerke zu initiieren und Ideen proaktiv, barrierefrei, transparent und offen auszutauschen. Die Diskutant:innen machen zudem deutlich, dass sich die Weiterentwicklung der Lehre nicht länger in den klassischen, starren Hierarchien und Regelungsmechanismen der herkömmlichen Hochschulstrukturen bewerkstelligen lassen.

Im Zuge der wiederkehrenden Möglichkeiten von Präsenzlehre könnte sich eine Zeit anschließen, die sich mit der Gestaltung motivierender Lehr- und Lerngelegenheiten auseinandersetzt und hierfür Erfahrungen aus den digitalen Semestern produktiv nutzt. Denn auch auf der Ebene der Lehrenden und Studierenden ist die Lernkurve enorm: Beide Gruppen haben flächendeckend ihre Erfahrungen mit und Kenntnisse über digitale Lehre deutlich ausgebaut.[6] Diese sollten jetzt in einem gemeinsamen – möglichst status- und hochschulübergreifenden Austausch – vertieft und neue Denkansätze gefördert werde. Denn Lernen ist – so die kollektive Erfahrung aus den Corona-Semestern – nicht zwangsläufig an abgegrenzte Orte und Zeiten gekoppelt. Folglich endet dieser Artikel mit einem Plädoyer dafür, ein motivierendes Umfeld zu schaffen, das wie eine Art »Ideentrampolin für die Lehre« wirken soll und zu dem Studierende, Lehrende und Hochschulmitarbeitende eingeladen sind, aktiv »mitzuspringen«. Das geplante Netzwerk zur EMPAMOS-Methodik möchte hierzu einen Beitrag leisten.

6 Dies zeigen auch die Ergebnisse der Folgestudie: »Corona-Bilanz. Studieren. Lehren. Prüfen. Verändern« (FIDL 2021). Im Rahmen dieser Studie wurden auch die Vizepräsident*innen der bayerischen HAWs nochmals zu einer Gruppendiskussion eingeladen.

Quellen

Alexander, C. (1964). Notes on the Synthesis of Form, Cambridge (Harvard University Press)

Alexander, C., Ishikawa, S., & Silverstein, M. (1977). A Pattern Language. Towns, Buildings, Construction. New York: Oxford University Press.

Björk, S., & Holopainen, J. (2005). Patterns in Game Design. Hingham, Massachusetts: Charles River Media.

Blank, J., Sälzle, S., Bleicher, A., & Winter, J. (2020). Das digitale Sommersemester als Entscheidungsgelegenheit. In Hochschullehrerbund Bundesvereinigung (Hrsg.), Die neue Hochschule. Was vom Corona-Semester bleibt, Ausgabe 6, S. 16 – 19.

Bröker, T., Voit, T., & Zinger, B. (2021). Gaming the System. Neue Perspektiven auf das Lernen. In Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke, Wiesbaden: Springer VS, S. 497 – 513. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8.

Deci, E. L., & Ryan, M. R. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determiniation in Human Behaviour. New York: Plenum Press.

Dresing, T., & Pehl, T. (2020). Transkription. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Bd. 2, S. 835 – 854. Springer Fachmedien.

FIDL (2021). Corona-Bilanz. Studieren. Lehren. Prüfen. Verändern. Nürnberg, München: Forschungs- & Innovationslabor Digitale Lehre. https://doi.org/10.34646/thn/ohmdok-793.

FIDL (2020). Hochschullehre in der Post-Corona-Zeit. Studie der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Nürnberg, München: Forschungs- & Innovationslabor Digitale Lehre. https://doi.org/10.34646/thn/ohmdok-777.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. vollst. überarb. u. akt. Aufl., Weinheim: Beltz Pädagogik.

Sailer, M. (2017). Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung. Wiesbaden: Springer.

Seufert, S., Guggemos J., & Mose, L. (2019). Digitale Transformation in Hochschulen: auf dem Weg zu offenen Ökosystemen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 14, S. 85 – 107.

Winde, M., Werner, S.D., Gumbmann, B. & Hieronimus, S. (2020). Hochschulen, Corona und jetzt? In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), Future Skills – Diskussionspapier 4, URL: https://www.stifterverband.org/medien/hochschulen-corona-und-jetzt. Zugegriffen: 03. März 2021.

Zinger, B., Bröker, T., Lehmann, R., Haberkern, C., & Lipot, S. (2021). Vom Krisenmodus zum Change-Prozess. Hochschullehre in Zeiten der COVID-19-Pandemie aus Sicht der Hochschulsteuerung. In MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Heft 40, S. 326 – 345. https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.22.X



Krisenbedingte Selbstreflexion als Chance für Hochschulen und ihre Akteur*innen

Zur Gestaltung von Digitalisierung in Studium und Lehre

Christiane Arndt, Tina Ladwig

Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt BRIDGING zum Anlass, zu reflektieren, inwiefern beobachtbare Veränderungen an Hochschulen durch die Erfahrungen im Sommersemester 2020 stattfinden. Anhand abgeleiteter Thesen werden Ergebnisse einer qualitativen Auswertung interner Hochschulbefragungen unter Lehrenden und Studierenden an Hochschulen sowie nationaler Befragungen unter Hochschulleitungen und Unterstützungseinrichtungen hinsichtlich der Chancen und Herausforderungen aus verschiedenen Akteur*innenperspektiven vorgestellt.

Abstract

This article is induced by insights from the research project BRIDGING and aims to reflect on observable changes in Higher Education Institutions (HEIs) due to the experiences in the summer semester 2020. By means of deduced propositions insights of a qualitative analysis of internal surveys of lecturers and students in HEIs as well as national surveys of executives and support units are presented including chances and challenges from the actors' different perspectives.

Hintergrund

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Forschungsprojekt BRIDGING am Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik der Technischen Universität Hamburg ging 2018 – 2020 der Frage nach, wie Transfer digitaler Hochschulbildungskonzepte in Fachdisziplinen im Kontext von Hochschulverbünden verläuft. Der Feldzugang erfolgte über neun Landeshochschulverbünde, in denen teilweise seit Jahrzehnten Digitalisierung in Studium und Lehre gestaltet wird.

Interviews auf Verbund-, Hochschul- und Fakultätsebene sowie Workshops mit Lehrenden und Unterstützungspersonen ermöglichten es, den Blick zudem in die beteiligten autonomen Hochschulen zu richten.

Die Projektergebnisse (Arndt et al. 2021) wiesen auf Hochschulebene auf verschiedene *Faktoren* hin, die Transfer digitaler Hochschulbildungskonzepte beeinflussen. So befanden sich die Hochschulen in verschiedenen Phasen und verfolgten unterschiedliche Gestaltungsansätze der *Strategieentwicklung*. Die *Hochschulorganisation* war heterogen sowie geprägt von mehr oder weniger lose gekoppelten Einheiten. *Kommunikation* verlief oftmals informell über persönliche Netzwerke oder Gremien, wobei zunehmend neue Vernetzungs- und Austauschformate initiiert wurden. Die *Lehrfreiheit* bedingt die hervorgestellte Bedeutung intrinsischer Motivation sowie der Veränderungsbereitschaft Lehrender zur Gestaltung digitaler Lehre. (De-)zentrale *Unterstützungsstrukturen* – oftmals über Drittmittel finanziert – erwiesen sich dahingehend als elementare Schnittstellen, da sie sowohl Hürden für eine Beteiligung Lehrender senken als auch zwischen den verschiedenen Organisationseinheiten vermitteln können.

Die pandemiebedingte Umstellung auf virtuelles Lehren und Lernen warf die Frage auf, inwiefern bezüglich der Organisation und Kommunikation, der Unterstützungsstrukturen, der Einstellung der Lehrenden und insbesondere der strategischen Entwicklungen Veränderungen auf Hochschulebene zu beobachten sind.

1. Befragungen an Hochschulen zwischen Neugier und Verunsicherung

Dieser Frage wurde ausgehend von der Beobachtung nachgegangen, dass trotz und wegen der rasanten Umstellung hochschulinterne Befragungen von Studierenden und Lehrenden durchgeführt wurden. Daher wurde eine Zusatzstudie initiiert, die bis August 2020 vorliegende (Teil-)Ergebnisse inhaltlich strukturierend analysierte (Kuckartz 2018). Einbezogen wurden 69 (Teil-)Ergebnisse von Lehrenden- und Studierendenbefragungen, die sowohl Tweets, Pressemitteilungen, Präsentationen und Diskussionspapiere umfassten (Arndt et al. 2020 b).

Als wesentlicher Impuls für die internen Befragungen kann ein Zustand zwischen Neugier und Verunsicherung durch rasante Veränderungen gesehen werden. Neben einer Bewertung des Sommersemesters wurde angestrebt, systematischen Einblick in Studium und Lehre zu gewinnen, Handlungsbedarfe erkennen und kommunizieren zu können, aber auch, Erfahrungen für die zukünftige Gestaltung von (digitalem) Lehren und Lernen nutzbar zu machen.

Angestoßen und durchgeführt wurden sie von unterschiedlichen Akteur*innen auf Hochschul-, Fakultäts-, Instituts-, Studiengangs- und/oder Lehrveranstaltungsebene. Neben vielen Studierendenvertretungen, die die Situation und Bedarfe von Studierenden erfassten, wurden Befragungen oftmals von den Hochschulleitungen bzw. eingerichteten Arbeitskreisen/Krisenstäben initiiert und in Abstimmung mit Akteur*innen der hochschulspezifischen Organisationseinheiten für Qualitätsmanagement, Hochschuldidaktik und/oder digitaler Lehre realisiert. Auf Lehrveranstaltungsebene organisierten sich Lehrende Feedback von ihren Studierenden.

Die Inhaltsanalyse weist einerseits auf zwei wesentliche gemeinsame Herausforderungen hin – die Belastung durch das fehlende soziale Miteinander und die erhöhte Arbeitslast (Arndt et al. 2020 b). Lehr- und lernbezogene sowie informelle Kommunikation und Interaktion waren erschwert. Lehrende mussten ihre teilweise bereits begonnenen Lehrveranstaltungen virtuell realisieren, was einen hohen zeitlichen Aufwand bedeutete, da bspw. technische Fragen geklärt, Werkzeuge ausgewählt und Lehrkonzepte übertragen werden mussten. Studierende mussten sich in der neuen Lehr- und Lernorganisation orientieren oder ausstehende Leistungsnachweise nachholen.

Anderseits treten Unterschiede durch die heterogenen politischen, organisatorischen sowie lehr- und lernbezogenen Kontexte hervor. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass die Erfahrungen im Sommersemester 2020 sowohl kon-

textualisiert als auch um weitere Akteur*innenperspektiven erweitert werden müssen, um der Frage nachzugehen, welche Veränderungen stattgefunden haben und welche Chancen und Herausforderungen damit einhergehen.

2. Sechs Thesen

Um der Komplexität der Frage gerecht zu werden, wurden die Analyseergebnisse der Lehrenden- und Studierendenbefragungen (Arndt et al. 2021b) trianguliert mit Erkenntnissen durchgeführter Bundesland- und Hochschulanalysen im Jahr 2018 (Knutzen et al. 2019), Hochschulleitungsbefragungen (Bosse et al. 2020) sowie Befragungen von Unterstützungspersonen (Goertz & Hense 2021). Gemeinsam bilden diese die Grundlage für die im Folgenden vorgestellten Thesen zu den Veränderungen im Sommersemester 2020.

2.1 Das Sommersemester war nicht für alle Hochschulen gleichermaßen disruptiv

Hochschulen sind eingebettet in landespolitische Kontexte. 2018 hatten Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen eine Digitalisierungsstrategie in der Hochschulbildung formuliert (Knutzen et al. 2019). Neben Förderprogrammen und hochschuldidaktischen Netzwerken zeigt ein Überblick über Landeshochschulinitiativen zu Digitalisierung in Studium und Lehre zudem, dass elf Bundesländer vor dem Sommersemester über solche verfügten, darunter auch die in BRIDGING untersuchten (Arndt et al. 2019). Diese können zugleich als strategische Maßnahmen im Kontext der Digitalisierungsstrategien sowie strategische Akteure auf Landesebene zur Gestaltung von Digitalisierung in Studium und Lehre gesehen werden.

Auf Hochschulebene konnten im Jahr 2018 bei 41 öffentlich-rechtliche Hochschulen – mit Ausnahme von Kunst- und Musikhochschulen sowie Pädagogischen Hochschulen – öffentlich zugängliche IT-Strategien und/oder – in geringerem Maße – E-Learning-Strategien bzw. Digitalisierungsstrategien (in der Lehre) identifiziert werden. 13 weitere Hochschulen kommunizierten eine aktuelle Entwicklung (Knutzen et al. 2019). In der Studie der Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) gaben von 112 Hochschulen unterschiedlicher

Trägerschaft 19 Prozent an, eine schriftliche Digitalisierungsstrategie für Studium und Lehre zu haben bzw. 51 Prozent, eine solche zu entwickeln (Gilch et al. 2019).

Wenngleich weder die Existenz noch das Fehlen einer öffentlichen schriftlichen Strategie auf die tatsächliche Praxis schließen lässt, zeigt dies, dass die strategische Auseinandersetzung nicht neu war und bereits vor dem Sommersemester kontinuierlich zunahm. Diese gestaltete sich sowohl vor als auch nach dem Ausbruch der Pandemie heterogen.

Hinsichtlich der *technischen Infrastrukturen* wird deutlich, dass sie zwar übergreifend ausgebaut und angepasst werden mussten, jedoch von Hochschulleitungen entweder als großer hinderlicher oder förderlicher Faktor benannt wurden (Bosse et al. 2020). Neben dem Engagement der Lehrenden und dem Krisenmanagement schrieben sie den *Unterstützungsstrukturen* die größte Bedeutung für eine erfolgreiche Umstellung zu (ebd.). Diese haben vor allem bestehende Angebote ausgeweitet und weniger neue entwickelt (Goertz & Hense 2021). Angesichts des Zeitdrucks konnten Hochschulen von gut ausgestatteten Unterstützungsstrukturen sowie umfangreichen und teilweise bereits digitalen Unterstützungsformaten profitieren. Zudem sah ein ähnlich hoher Anteil der Unterstützungspersonen eine geringe Ausprägung der *Medienkompetenzen* von Lehrenden als einen oder keinen Anlass für getroffene Maßnahmen (ebd.).

Ausgehend von den *Hochschultypen* waren Universitätsleitungen zufriedener mit der Umstellung und schätzten die Entwicklung hinsichtlich technischer Infrastrukturen und Fragen der Qualität digitaler Lehre besser ein als die der Fachhochschulen/Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) oder Kunst- und Musikhochschulen (KMH) (Bosse et al. 2020). Letztere waren am unzufriedensten mit der Umstellung, kommunizierten die meisten Probleme mit der technischen Infrastruktur sowie der Ausstattung von Studierenden und attestierten ihren Studierenden, Lehrenden und Verwaltungsmitarbeiter*innen am seltensten eine positive Einstellung gegenüber digitaler Lehre (ebd.).

Jedoch gingen spezifische Problemstellungen mit ebenso spezifischen Stärken einher. So wurden von den Leitungen der HAW weniger Probleme in Kommunikations- und Entscheidungsprozessen oder Medienkompetenzen der Studierenden gesehen, während die Studien- und Prüfungsorganisation für die KMH ein vergleichsweise kleines Problem darstellte (ebd.).

2.2 Das Sommersemester offenbart kontextuelle und individuelle Diversität

Für *Fächer und Lehrveranstaltungsformate* mit Anwendungs- und Praxisbezug wie künstlerisch-gestalterische Fächer oder Laborpraktika stellte die Umstellung eine besondere Herausforderung dar. Neben Einschätzungen, diese seien nicht adäquat virtuell realisierbar, gestaltete sich auch bspw. die Umsetzung von Live-Streams aus den Laboren anspruchsvoll. Diese Hürden erklären auch, warum vergleichsweise schnell in den Präsenzbetrieb zurückgekehrt wurde oder – wie im Fall von KMH – geplant war, dies zu tun (Bosse et al. 2020).

Während Studierende übergreifend Aufzeichnungen und Videokonferenzen gleichermaßen hilfreich für das Lernen empfanden, ließen sich Präferenzen hinsichtlich synchroner oder asynchroner Szenarien nach Fächern differenzieren. So bevorzugte bspw. ein wesentlich höherer Anteil an Studierenden aus der Chemie und Medizin als aus der Theologie asynchrone Szenarien (Klingebeil & Rapp 2020). In den Geisteswissenschaften wurde dahingehend der diskursive und interaktive Charakter von Seminaren angeführt, welcher auch über synchrone Formate nicht immer als adäquat realisierbar gesehen wurde.

Wenngleich Studierende durchaus von der größeren zeitlichen und örtlichen Flexibilität profitierten, zeigte sich im Zusammenhang mit der *Selbstorganisation*, dass einige den Anteil an Selbstlerneinheiten zu hoch empfanden und/oder sich nicht motivieren konnten, (alleine) zu Hause zu lernen und ihr Studium gut zu strukturieren.

Ausgehend von den *Statusgruppen der Lehrenden*, gaben u. a. wissenschaftlich Lehrende an KMH eine wesentlich stärker gestiegene Arbeitslast als künstlerisch Lehrende an. Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen an Universitäten hingegen sorgten sich um ihren Qualifikationsverlauf und fühlten sich teilweise in ihrer Leistung nicht anerkannt – bspw. durch die Verlängerung befristeter Verträge. Mitunter bestand der Eindruck, dass »das Wohl der Mitarbeitenden auf dem Altar der Lehre [geopfert wurde]« (Klonschinski et al. 2020, S. 15). *Lehrbeauftragte* fühlten sich teilweise weniger gut unterstützt und waren – wie auch Studierende – von finanziellen Sorgen belastet.

Durch die Pandemie gewann die *Lebenssituation* von Lehrenden und Studierenden an Brisanz. So wurden die mehr oder weniger großen Wohnräume gleichzeitig zum Arbeitsplatz bzw. Studienort. Während viele Studierende psychisch belastet waren, schienen die selten thematisierten internationalen Studierenden noch stärker durch finanzielle Sorgen und die Isolation belastet.

Sowohl Lehrende als auch Studierende, die Kinder betreuen, konnten dies teilweise sehr schlecht mit Arbeit bzw. Studium vereinbaren. Ebenso Behinderungen oder chronische Erkrankungen ließen weniger Zeit für das Studium zu. Studierende mit Behinderungen wurden selten und Lehrende mit Behinderungen gar nicht thematisiert, entsprechend wurde Barrierefreiheit digitaler Lehr- und Lernangebote (noch) wenig vertieft. Neben ebenfalls selten thematisierten nicht-traditionellen Studierenden blieb auch im Zusammenhang mit sozialer Herkunft oder Status unzureichend geklärt, inwiefern – neben bspw. *medientechnischer Ausstattung* – spezifische Unterstützungsbedarfe bestehen.

Es zeigten sich Unterschiede in den *Vorerfahrungen und Kompetenzen* bezüglich digitaler Lehr- und Lernszenarien. Übergreifend schätzten Lehrende und Studierende ihre Vorerfahrungen mit digitalen Lehr- und Lernangeboten und Tools vor dem Sommersemester eher gering ein. Jedoch bestanden teilweise große Differenzen zwischen den Hochschulen, die möglicher-, aber nicht notwendigerweise in der Begriffsvielfalt begründet liegen. Betrachtet man die Ergebnisse der Universitäten Duisburg-Essen (Stammen & Ebert 2020) und Göttingen (Klingebeil & Rapp 2020) mit einem hohen Anteil an Studierenden mit Vorerfahrungen, so weist dies erneut auf heterogene strategisch-strukturelle Kontexte hin.

Dahingegen fielen die Selbsteinschätzungen der für den Einsatz notwendigen Kompetenzen übergreifend positiv aus, wobei die der Lehrenden auf höhere (medien-)technische als (medien-)didaktische Kompetenzen hindeuteten.

Die Analyse von Stammen & Ebert (2020) zeigt auf, dass Differenzierungen zwischen Soft- und Hardware sowie Nicht-Kennen und Nicht-Können notwendig sind, wenn es bspw. darum geht, ob man Podcasts kennt oder diese selbst erstellen kann. Vorerfahrungen, so wird zudem deutlich, prägten die Offenheit Studierender gegenüber digitalen Lehr- und Lernszenarien und entsprechend die Erwartungen an und Einschätzungen einer erfolgreichen Umsetzung – bspw. des fachlichen Austausches (ebd.).

2.3 Das Sommersemester initiierte individuelle und institutionelle Lernprozesse

Trotz der erhöhten Arbeitslast sahen es viele Lehrende als Vorteil, bestehende Ideen umgesetzt oder neue *Erfahrungen* mit digitalen Tools gemacht und damit auch die Medienkompetenz verbessert zu haben. Lehrende an KMH sahen zudem den Kompetenzzuwachs von Studierenden als Chance für das Berufsleben. Studierende teilten dieses positive Fazit, wobei es auch Hinweise auf eine Verbesserung der nicht für alle unproblematischen Selbstorganisation gibt.

In Übereinstimmung mit den Selbsteinschätzungen erweist sich die (Medien-) Didaktik als einer der größten Unterstützungsbedarfe für Lehrende. Die Vielfalt an genannten Formaten lässt nicht nur eine *Weiterbildungsbereitschaft*, sondern auch den Wunsch nach heterogenitätssensiblen Angeboten erkennen, die Erfahrungen und Kompetenzen als Ausgangspunkt nehmen und problem- sowie fachspezifische Einsatzszenarien umfassen.

Daneben rücken auch *institutionelle Lernprozesse* in den Fokus. So mussten die Unterstützungsstrukturen ihre Angebote ebenfalls anpassen oder neu gestalten. Nicht alle Unterstützungseinheiten boten vor dem Sommersemester bereits Online-Coachings, Aufzeichnungen oder Trainingsvideos an (Goertz & Hense 2021). Als meistgenutzt erwiesen sich Lernmanagement- sowie Videokonferenzsysteme (Arndt et al. 2020 b). Lehrenden waren weitere vorhandene und weniger standardisierte technische Angebote oder Funktionen jedoch nicht immer bekannt. Dies ist von Bedeutung, da Lehrende das nutzen, was sie erstens kennen, zweitens auch anwenden können und drittens dessen Nutzen höher bewerten als den Aufwand. Dahingehend gingen mit den (neuen) Angeboten zahlreiche kommunikationsbezogene Maßnahmen einher wie die Aufbereitung relevanten Wissens auf den Webportalen.

Durch den Ausbau der technischen Infrastruktur, gebündelte und zugängliche Kommunikationskanäle sowie vielfältige und flexible Unterstützungsangebote können Hürden für eine Beteiligung an der Entwicklung digitaler Lehr- und Lernangebote wesentlich gesenkt werden. Dies führt die Mehrheit der Unterstützungspersonen zur Einschätzung, die Akzeptanz digitaler Lehre über das Sommersemester hinaus zu steigern (Goertz & Hense 2021).

2.4 Das Sommersemester führte zur engeren Vernetzung von Organisationseinheiten und Akteur*innen an den Hochschulen

Der intensiven Zusammenarbeit innerhalb der Hochschulen wurde große Bedeutung für das Gelingen des Sommersemesters beigemessen (Görtz & Hense 2020; Bosse et al. 2020).

Die Mehrheit der Unterstützungspersonen berichtete von einer Vernetzung in neu eingerichteten Gremien (Goertz & Hense 2021) wie die erwähnten Krisenstäbe. Dies wird ergänzt um regelmäßige Abstimmungsforen zwischen Fakultäten und Hochschulleitungen (Bosse et al. 2020). Den Fakultäten kam aus Sicht der Leitungen die höchste Relevanz hinsichtlich der Entscheidungsfindung über das Folgesemester zu – d. h. mehr als den Krisenstäben und Unterstützungseinrich-

tungen (ebd.). Für KMH hingegen waren Krisenstäbe und Landesministerien wesentlich wichtiger (ebd.).

Die Unterstützungseinrichtungen bauten vor allem die Zusammenarbeit mit den Fakultäten aus (Goertz & Hense 2021). Ein hoher Anteil der Befragten gab an, dass diese Kontakte, aber auch jene zur Hochschulleitung sowie den weiteren digitalisierungsrelevanten Unterstützungseinrichtungen an der Hochschule sowie den Fachschaften fortgeführt werden sollen (ebd.). Wesentlich geringer fiel der Anteil bezüglich der weiteren Zusammenarbeit in den neu geschaffenen Gremien aus (ebd.).

2.5 Das Sommersemester kann als Impuls für eine partizipative Strategieentwicklung von Digitalisierung in Studium und Lehre dienen

Interessanterweise gaben nur wenige Hochschulleitungen an, eine vorhandene Digitalisierungsstrategie habe wesentlich zum Gelingen des Sommersemesters beigetragen (Bosse et al. 2020). Dies könnte u. a. daran liegen, dass sie im Sommersemester teilweise angepasst werden mussten (Goertz & Hense 2021).

Während Unterstützungspersonen den oft vorhandenen Strategien eine schwache Umsetzung vor dem Sommersemester attestierten, beobachteten sie eine höhere strategische Relevanz sowie eine schnellere Entwicklung und Umsetzung der Digitalisierungsstrategien (ebd.).

Hochschulleitungen erwarteten in der Zukunft vor allem lehr- und lernbezogene Veränderungen wie bspw. ein höheres Angebot an Blended Learning (Bosse et al. 2020). Auch die Mehrheit der Lehrenden und Studierenden sah eine Ergänzung von Präsenzlehre als sinnvoll an.

Ausgehend davon, dass zukünftig verstärkt digitale Lehr- und Lernszenarien erwartet werden, ist eine strategische Auseinandersetzung unabdingbar, insbesondere, wenn damit auch die Erwartung einer verbesserten Lehrqualität und Lehrentwicklung einhergeht (ebd.). Im Unterschied zu technischen und räumlichen Infrastrukturen erachteten Hochschulleitungen Kommunikations- und Entscheidungsprozesse als weitaus weniger relevant für strategisch-strukturelle Veränderungen (ebd.), möglicherweise auch, weil sich die aktuellen bewährt haben bzw. sich an kleinen Hochschulen vergleichsweise einfach gestalten (ebd.).

Versteht man Digitalisierung als Transformationsprozess, so ist dieser nicht von rein technischer, sondern maßgeblich sozialer Natur.

Diesbezüglich ist hervorzuheben, dass Lehrende sich vor allem bei Kolleg*innen über die Gestaltung ihrer Lehre informiert haben. Kollegialer Austausch kann dazu beitragen, Erfahrungen, Impulse und Ansätze aus dem virtuellen Sommersemester über Kooperationsstrukturen zu verbreiten, zu implementieren, aber auch weiterzuentwickeln.

Die stärkere Vernetzung zwischen den Organisationseinheiten und Akteur*innen ist ein Schritt zur Gestaltung partizipativer Transferstrategien, in denen das Wissen und die Bedarfe der Vertreter*innen unterschiedlicher organisatorischer Kontexte einbezogen werden. So verdeutlichten Lehrende und Unterstützungspersonen vor dem Sommersemester, dass fehlende Vernetzung und geringer Austausch wesentliche strukturelle Hindernisse für Entwicklungs- und Verbreitungsprozesse auf Hochschulebene darstellten (Arndt et al. 2020 a).

2.6 Das Sommersemester kann als Impuls für eine forschungsorientierte Strategieentwicklung von Digitalisierung in Studium und Lehre dienen

Hinsichtlich erhoffter Verbesserungen von Lehrqualität und -entwicklungen stellt sich auch die Frage nach der Rolle von Forschung.

Eine Besonderheit der internen Hochschulbefragungen besteht darin, dass sie einerseits der Identifikation von Bedarfen dienten, die an die entsprechenden Organisationseinheiten bzw. Gremien kommuniziert und mit ihnen diskutiert wurden. Daraus wurden teilweise direkt Maßnahmen abgeleitet, wie bspw. weitere Unterstützungsangebote für Lehrende oder die Bereitstellung von Hardware für Studierende. Dahingehend zeigt eine nähere Betrachtung, dass fast der Hälfte der Hochschulleitungen interne Befragungsergebnisse als (sehr) relevante Grundlage für Entscheidungen über die Gestaltung des Wintersemesters dienten und in keinem Fall irrelevant waren (Bosse et al. 2020).

Zudem waren weitere Befragungen sowie detailliertere Auswertungen der Befragungsergebnisse geplant. Die Erkenntnisse können als Diskussions- und Austauschgrundlage dienen, aber auch durch (qualitative) Ansätze ausgebaut werden, um so genaueren Einblick in die Kontexte, Bedarfe und Motive der verschiedenen Akteur*innen zu erlangen. Die Akteur*innen im Third Space können dahingehend nicht nur als Unterstützungspersonen, sondern auch als Fachexpert*innen einen wertvollen Beitrag zur forschenden Begleitung strategischer Entwicklungen leisten. Angesichts dessen, dass auch Lehrende ihre Erfahrungen und Lehrveranstaltungen forschend begleitet haben, könnten in diesem Zusammenhang sowohl Scholarship of Teaching and Learning als auch Scholarship of Academic Development (Daele & Ricciardi 2016) für die forschungsorientierte

Weiterentwicklung (digitaler) Lehr- und Lernszenarien im jeweiligen Kontext an Relevanz gewinnen (Arndt & Ladwig 2020).

Vorteile einer solchen Selbsterforschung bestehen darin, dass kontextsensible Fragen entwickelt werden können und die Ergebnisse schneller und differenzierter auswertbar sind. Zudem können sie nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb der Hochschule kommuniziert werden. Der Vorteil übergreifender Befragungen besteht darin, dass sowohl ein Gesamtüberblick als auch Vergleiche zwischen Hochschulen und Hochschultypen möglich sind.

Angesichts dessen, dass in der Hochschulforschung eine gewisse Befragungsmüdigkeit beobachtet wird (Steinhardt & Iden 2015), kann dabei zudem die Erprobung neuer Forschungsformate grundsätzlich von großem Interesse sein.

3. Fazit

Ausgehend von den Erkenntnissen aus BRIDGING wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern die pandemiebedingte Umstellung auf virtuelles Lehren und Lernen zu Veränderungen hinsichtlich zuvor identifizierter Transferfaktoren und insbesondere der strategischen Entwicklungsprozesse auf Hochschulebene führt oder führen kann.

Kommunikation und Interaktion erweisen sich dabei sowohl auf der Ebene von Lehrveranstaltungen als auch der Hochschulen als Herausforderung und Chance. Kooperative Strukturen an den Hochschulen wurden aufgebaut oder intensiviert, technische Infrastrukturen wurden ausgebaut und angepasst. Wissen wurde neu aufbereitet und gebündelt. Somit kommt der Kommunikation eine besondere Rolle zu, da Wissen die Voraussetzung für Transfer darstellt (Gräsel et al. 2005). Daher sollten diese Prozesse auch nach dem Krisenmodus systematisch reflektiert werden.

Basierend auf den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen zeigt sich, dass Hochschulen sich flexibel an die Ausnahmesituation anpassen konnten, eine kontext- bzw. diversitätssensible Gestaltung von strategischen Entwicklungsprozessen jedoch unabdingbar ist.

Im virtuellen Sommersemester rückte zudem die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden besonders in den Fokus. Dabei wünschen sich Studierende auch weiterhin zeitlich und örtlich flexible Lehr- und Lernformate. Während dies nicht automatisch zu Übernahmen durch Lehrende führt, so stellt die Akzeptanz jedoch ein wichtiges Kriterium für die Weiterführung bestimmter Lehr- und Lernkonzepte dar (Arndt et al. 2021). Viele Lehrende sehen Potenzial in der zukünftigen Ergänzung von Präsenzlehre und zeigen Unterstützungsbedarf in (medien-)didaktischen Fragen an. Neben dem unweigerlichen Impuls durch die Pandemie bilden intrinsische Motivation sowie Weiterbildungsbereitschaft eine Grundlage für langfristige Veränderungen. Dafür sind jedoch Unterstützungsstrukturen an den Hochschulen unerlässlich. Bezüglich der finanziellen und personellen Ressourcen blicken die Akteur*innen zum großen Teil eher negativ in die Zukunft, da viele unterstützende Einheiten über Drittmittel finanziert sind (Goertz & Hense 2021).

Da Digitalisierung hoch auf der Agenda der Hochschulen steht, stellt sich damit einerseits die Frage, wie dies auch mit Ressourcen unterlegt werden kann und andererseits, wie Hochschulen und Hochschulakteur*innen gegenseitig an ihren Erfahrungen und Expertisen teilhaben können. Externe Kontakte wurden im Sommersemester nur geringem Maße neu geknüpft, jedoch strebten insbesondere Rechenzentren und hochschuldidaktische Einrichtungen die weitere Zusammenarbeit mit Unterstützungseinheiten anderer Hochschulen an (ebd.). Dahingehend können neben einer partizipativen forschungsorientierten strategischen Weiterentwicklung auch Hochschulverbünde wieder stärker in den Blick genommen werden.

Quellen

Arndt, C., & Ladwig, T. (2020). Forschungsprojekt BRIDGING: Was die Krise für die Entwicklung und Verbreitung digitaler Hochschulbildungskonzepte bedeuten kann. Hochschulforum Digitalisierung. URL: https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/forschungsprojekt-bridging-digitale-hochschulbildungskonzepte. Zugegriffen: 01.Februar 2021.

Arndt, C., Figura, L., & Ladwig, T. (2019). Überblick über Landeshochschulinitiativen zur Digitalisierung. TU Hamburg. https://doi.org/10.15480/882.2387.4

Arndt, C., Figura, L., Ladwig, T., & Dürkop, A. (2020a). *Transfer und Verankerung digitaler Hochschulbildungskonzepte strukturell ermöglichen: Nachbetrachtung von Workshops mit Lehrenden und Beratenden*. TU Hamburg. https://doi.org/10.15480/882.3170

Arndt, C., Ladwig, T., & Knutzen, S. (2020b). *Zwischen Neugier und Verunsicherung: Interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020.* TU Hamburg. https://doi.org/10.15480/882.3090

Arndt, C., Ladwig, T., Trümper, S., & Knutzen, S. (2021). *Digitale Hochschulbildungskonzepte – Hochschulverbünde – Fachdisziplinen. Multidirektionale Transferprozesse als Übersetzungs- und Schnittstellenaufgabe*. TU Hamburg. https://doi.org/10.15480/882.3298.

Bosse, E., Lübcke, M., Book, A., & Würmseer, G. (2020). *Corona@Hochschule Befragung von Hochschulleitungen zur (digitalen) Lehre*. Institut für Hochschulentwicklung. URL: https://his-he.de/projekte/detail/coronahochschule-covid-19-pandemie. Zugegriffen: 01. Februar 2021.

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. https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1978

Gilch, H., Beise, A. S., Krempkow, R., Müller, M., Stratmann, F., & Wannemacher, K. (2019). *Digitalisierung der Hochschulen. Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation*. Expertenkommission Forschung und Innovation. http://hdl.handle.net/10419/194284

Goertz, L., & Hense, J. (2021). *Veränderungen durch Corona bei Hochschulsupporteinrichtungen*. Hochschulforum Digitalisierung. URL: https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/news/Studie-Hochschule-Corona-Support. Zugegriffen: 01. Februar 2021.

Klingebeil, A., & Rapp, S. (2020). *Studierendenbefragung - technische Voraussetzungen im SoSe 2020*. Universität Göttingen. URL: https://www.uni-goettingen.de/de/626971.html. Zugegriffen: 14. August 2020.

Klonschinski, A., Renger, D., Döring, N., Döring, A., Gerwin, J., & Weber, I. (2020). *Forschen und Lehren* während der Corona-Pandemie – Auswertung einer Befragung unter *Mitarbeiter*innen der CAU Kiel*. Universität zu Kiel. URL: https://www.phil.uni-kiel.de/de/fakultaet/beauftragte/GB-PhilFak/aktuelles/auswertung-befragung-corona. Zugegriffen: 14. August 2020.

Knutzen, S., Ladwig, T., & Arndt, C. (2019). *Higher Education Institutions' Digital Strategies (HEIDS): Schlussbericht*. TU Hamburg. https://doi.org/10.2314/KXP:1677599294

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Stammen, K.-H. & Ebert, A. (2020). *Noch online? Studierendenbefragung zur medientechnischen Ausstattung im Sommersemester 2020*. Universität Duisburg-Essen. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/images/zhqe/stammenebert_2020_nochonline_gesamtbericht.pdf. Zugriff: 17. Mai 2020.

Steinhardt, I., & Iden, K. (2015). Formative Studiengangevaluation: Erfolgreiche Verknüpfung der dokumentarischen Evaluationsforschung, des Expertengesprächs und universitärer Kennzahlen? *Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*, *4*, 105 – 110.

Innovation needs reflection

How experiences from emergency remote teaching can become sustainable learnings through collective inspection

Antonia Scholkmann

Abstract

Higher education was in flux even before the coronavirus pandemic hit, triggered by shifts in the world due to digital transformations for quite some time. This has raised calls for new models of leadership, new teaching-learning conceptions and new organizational cultures, alike. The experiences of emergency remote teaching during the pandemic are, in this sense, not to be seen as a crisis to survive, but as an opportunity for transformation. However, it remains contested whether experiences made under crisis conditions can lead to sustainable learning and change. Based on crisis research, pragmatic theory on the meaning and function of reflections, and the concept of organizational resilience, the following chapter argues that collective reflection plays a pivotal role in transforming experience into sustainable change in higher education teaching and learning. This will require innovation not only in the way we conceptualize and organize teaching itself, but also how we can innovate in the processes and structures of higher education to foster new ways for collective reflection.

Zusammenfassung

Nicht erst seit der Corona-Pandemie befindet sich die Hochschulbildung im Wandel, und dieser ist nicht zuletzt auf weltweite Veränderungen aufgrund der digitalen Transformation zurückzuführen. Dies hat den Ruf nach neuen Führungsmodellen, neuen Lehr-Lern-Konzeptionen und auch nach neuen Organisationskulturen laut werden lassen. Die Erfahrungen der Notfall-Fernlehre unter Corona sind in diesem Sinne nicht als Krise zu sehen, die es zu überstehen gilt, sondern als Chance zur Transformation. Es bleibt jedoch umstritten, ob Erfahrungen, die unter Krisenbedingungen gemacht werden, zu nachhaltigem Lernen und Wandel führen können. Basierend auf der Krisenforschung, der pragmatischen Theorie zur Bedeutung und Funktion von Reflexionen und dem Konzept der organisationalen Resilienz wird im folgenden Beitrag argumentiert, dass die kollektive Reflexion eine zentrale Rolle bei der Transformation von Erfahrungen in nachhaltige Veränderungen in der Hochschullehre und im Lernen spielt. Es ist anzunehmen, dass dies nicht nur Innovationen in der Art und Weise erfordert, wie wir Lehre an sich konzeptualisieren und organisieren, sondern auch, wie Prozesse und Strukturen der Hochschulbildung innoviert werden können, um neue Wege für kollektive Reflexion zu fördern.

1. Covid-19 has boosted the digitalization of higher education. Hasn't it?

From the beginning of the coronavirus crisis and the ad-hoc implementation of emergency remote teaching (ERT), commentators and practitioners alike were quick to highlight its potential as an accelerator of the long-overdue digital transformation of the higher education sector. Some even went as far as to call it a transformative moment for higher education teaching and learning overall (e. g., Haslam, Madsen & Nielsen 2020; Höhl 2020).[1] As can be inferred from crisis theory, though, critical and unprecedented events are highly contingent in their impact, and can easily lead to resistance, depression and regression behind a previously achieved state (Buchanan & Denyer 2013; Turner & Avison 1992). And institutions of higher education, on many levels, have been argued to have strong tendencies to immunize themselves against disruptive changes and innovations, whether in crisis mode or not. In light of this, the crucial question is whether the ad-hoc digital transformation of the higher education sector to ERT mode holds innovative and sustainable potential for the advancement of digitally enriched pedagogies.

In this chapter, I will explore the need for reflection in order to transfer the extraordinary ERT experiences gained during the Covid-19 pandemic into sustainable learnings for higher education. My argument will be based on research and theory on reflections in the pragmatic and transformative sense (e. g., Mezirow 1991), and on the concept of organizational resilience (Duchek 2020). Both theoretical strands allow innovation and change to be conceptualized as the result of critical inspection and reflection of hands-on experiences; this holds true not only on the individual but also on the organizational level.

1 The following elaborations are based on the European perspective. The author does not claim to understand how Covid-19 has impacted higher education on other continents and is aware that her understanding of the situation is biased by her social, racial and economic background.

2. Emergency remote teaching during Covid-19: Crisis or opportunity?

It has been said, and not wrongly, that a crisis is also an opportunity for development. Regarding the unexpected ERT situation in higher education, too, hopes have been expressed that circumstances will serve as a boost to innovation and transformation (for further elaborations cf. Kerres 2020). Indeed, crisis research has shown that chaotic and uncertain situations increase the probability of innovative and unconventional solutions to the problems at hand, which amplifies their potential as accelerators of change (Kazanjian, Drazin & Glynn 2000). Additionally, it has been argued that digitalization and the disruption it brings about could be exactly what higher education needs to take an active stance towards the long-overdue re-invention of its pedagogical and organizational practices in the wake of the pressing challenges of the 21st century (e. g. Lemoine & Richardson, 2019; Blayone, van Oostveen, Barber, DiGiuseppe, & Childs, 2017; King 2012).

Generally, it needs to be said that ideas of digitally enhanced or even transformed teaching and learning have not always been met with open arms in the sphere of higher education (e .g. Sjöberg & Lilja 2019), and that they have not necessarily led to innovation in teaching-learning practices either (Blin & Munro, 2008). Forms of innovation in digitally enhanced teaching have mainly taken place on the initiative of small groups of digital enthusiasts, or in cases where institutional policies led to a strong support structure (Kirkup and Kirkwood 2005; Tømte et al. 2019). However, institutions of higher education are experiencing increased pressure to become more digital as they compete to attract students. In this context, alternative solutions such as Massive Open Online Courses, corporate-funded higher education programs and further education courses are providing highly innovative solutions (e. g., Sadera 2014). These new forms of educations are challenging the traditional »going-to-university« ways of learning, since alternative concepts are seen as more timely, flexible and suited to the demands of a digitalized world (Bonvillain & Singer 2013; Bowen 2013; Hammershøj 2019; Kergel & Heidkamp 2018).

No systematic empirical research exists today on whether institutions of higher education are more or less prone to resistance to (crisis-enforced) change. Much in line with other forms of resistance to change, resistance to the digital transformation of (traditional) higher education should, however, not be attributed to individual motives and dispositions, but seen as teachers', students' or administrators' reactions to configurations and narrations at the systemic level (for an overview, cf. Piderit 2000; Scholkmann 2021; Vermeulen et al. 2017), In this sense, we need to assume that what individual teachers, students and

administrators might have experienced during ERT will form the basis of a collective narration. Given the challenging nature of the experience, this narration could easily take the direction of »never again«, »we did it, but only because we had to«, »glad it's over« and, finally, »great to be back to the old normal«. Conscious and collective communicative efforts are needed to form a realistic, yet forward-oriented and shared understanding of the one-and-a-half-year experience of ERT. I elaborate on these under the umbrella term »reflections«.

3. The pivotal role of reflections for individual and organizational learning

3.1 Individual and collective reflections

The role and function of reflecting and reflections for learning has long been known as part of problem-oriented pedagogical approaches. They stem from writings which, in a pragmatic philosophy of science tradition, argue for experiences as foundations of truth and knowledge – which both can and must be achieved through their critical reflection (e. g. Dewey 1933; Kolb 1984; Schön 1983). Following Mezirow (1991), reflections are the cognitive and emotional act which transfers experience into long-term learning by allocating meaning to said experience. This requires active and conscious engagement (Plack, Dunfee, Rindflesch & Driscoll 2008). Also, an experience needs to be meaningful to an individual (or organization) in order to transfer potential learning to actual learning (Jarvis 1987).

Oftentimes, reflections are conceived of as individual acts of metacognitive scrutiny (e. g. Rogers 2001). However, reflections can also much in line with their pragmatic underpinnings take part at the group and collective level (Lolle, Scholkmann, & Kristensen, forthcoming). The resulting organizational learning is seen as the establishment of joint problem-solving practice, and the reflection on said practice to make learning durable (Brandi & Elkjaer 2014; Yeo & Marquardt 2010). The collective inspection of experience thereby is seen as holding value in itself, since it leads to an enrichment and even transformation of individual reflections on the dimension of social practice (Brandi & Elkjaer 2015). This goes beyond the mere scrutiny of practice in order to correct mistakes and enhance performance. Rather, the focus is placed on the »participation in

practice« (Elkjaer 2018, p. 7) and the establishment of communities of practice (Lave & Wenger 1991). Although not necessarily always transformative, reflections bear the potential to bring about fundamental change in an individual's or a group's cognitive, emotional, and social structures. On the organizational level this has been formalized in conceptions such as single-loop vs. double-loop learning (Argyris & Schön, 1978), but also, and specifically for the educational sphere, in more recent understandings of reflections as a collective practice, which is enhanced or limited by concrete contextual conditions (Kemmis et al., 2014).

It can be assumed that a crisis event – such as the Covid-19 pandemic and, as a result, ERT in higher education – is most likely meaningful and built on experiences of individual and collective practices. Given these premises, it can be argued that those involved cannot avoid reflecting and allocating meaning to what they have been experiencing in this extranordinary situation. However, the tendencies within higher education, as described above, to deflect and immunize against digital transformation can increase the probability that learnings from ERT will take a retrograde direction. This would dash the high hopes expressed for a boost to the digital transformation of higher education.

It is not the intention of this chapter to discuss whether all aspects of a digitally transformed higher education are equally desirable in the long run. The question in the current situation is, however, how individual reflections – both positive and negative – can be combined as part of an organizational learning process, and how reflecting upon experience can help to emerge stronger from a crisis situation, specifically.

3.2 Organizational resilience

Conceptions of organizational learning in relation to crisis argue that reflecting on experience contributes to organizational resilience. Resilience, generally speaking, means a system's capacity »to cope effectively with unexpected events, bounce back from crises, and even foster future success« (Duchek 2020: 215). For quite some time, research on (organizational) resilience was concerned with finding general factors that prevent negative reactions to crises. That it has failed to do so, repeatedly, is hardly surprising. As elaborated in the introduction, reactions to crises are highly specific and contingent, and it is virtually impossible to define general factors of resilience for specific organizational contexts. Moreover, and this relates resilience to reflections, research has found that resilience develops in phases over time and is, therefore, to be considered more as a process than a personal or organizational attribute.

This processual view is beautifully described in Duchek's (2020) organizational resilience framework. The phases before (anticipation) and during (coping) a crisis call for a preparedness to expect the unexpected (in the anticipation phase) and to accept the situation as it is and to develop and implement hands-on solutions to deal with it (in the coping phase). This requires specific resources to observe the environment (anticipation) and to coordinate the implementation of solutions (coping), respectively. The phase after the crisis event (adaptation) entails the allocation of meaning to the experiences made during the crisis through reflection. By reflecting, as well as by allocating organizational power, ephemeral experiences will be transferred into more durable and sustainable learning and development, which can serve as resources for the organization in crises to come. Most likely, these learnings will, at least to some degree, be transformative in nature, i. e. they will lead to changes in »norms, values and practices« (Duchek 2020, p. 231).

Crisis research has shown that organizational learning after extreme events can be hampered by competing interpretations of said events, disregard for expertise and opinions and rigid beliefs within the organization (for an overview cf. Buchanan & Denyer 2013). Therefore, reflections in the adaptation phase need to be appreciative, collaborative and co-constructive behaviors (e. g. Mitchell & Sackney 2011). Building communities of practice and sharing reflection can provide a powerful way to overcome dysfunctional effects of a crisis situation by integrating the social dimension within the learning process.

4. Examples of collective reflections during the Covid-19 crisis

Teachers, administrators, higher education researchers and educational developers have, almost intuitively, embraced the idea of the need for collective reflection. There are many examples where they have engaged in acts of collective reflection during the coronavirus crisis. Amongst others, early on, an initiative led by a group of higher educational developers launched an open Padlet to collect research activities around teaching under Covid-19 (Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen 2020). Although not necessarily reflective in itself, this Padlet was communicated as a practice to provide and distribute knowledge as a basis for future research-based reflections (Sekyra 2020).

Another initiative was (and still is) the autoethnographic research project AEDiL (e. g. Steinhardt 2020, Ternes et al, in this book). While the collective Padlet was first and foremost aimed at collecting and systematizing upcoming research activities and trends, AEDiL used autoethnography as an approach to individually and collectively analyze teaching experiences. In their recently published book, the authors describe different narratives that evolved around new digital routines emerging during the pandemic, which can be seen as accounts and products of collective reflection. Moreover, the authors reflect on their autoethnographic-reflective practices, coming up with valuable insights into collaboration, trust, shared responsibility and openness to trial and failure (AEDiL 2021).

I would like to argue that, although different in their scope and complexity, both of these projects can be seen as examples of collective reflection. However, they are community-based and not organization-based enterprises, i. e. they engaged individuals from different institutions. In doing so they are providing collective reflection spaces that are positioned (partly) apart from administrative affordances and intra-institutional politics (although not apart from institutional dynamics, e. g. DiMaggio & Powell, 1983). This independence can help to build an open and trusting climate among those involved (cf. AEDiL 2021). However, the respective initiatives also place the burden onto engaged individuals to transfer pandemic learnings conceived through collective reflections. Again, these individuals will have to carry those learnings back into their respective institutions. This might not in itself be problematic, since reflective learning to some degree always requires acts of transfer (Scholkmann et al. forthcoming). However, for organizational learning, collective reflection is most likely to be successful when it takes place within an institution.

The present book contains some fine examples of how reflective practices have been established on the organizational level, i. e. in individual universities or departments. The chapter by van Ackeren, Bös, and Lamprecht (in this book) describes the implementation of a university-wide taskforce for teaching and learning, for example. Much in line with Duchek's (2020) model of organizational resilience, this taskforce has been monitoring and reflecting the emergent developments around ERT, and recommended timely organizational changes based on their assessment of the situation. Obviously, the reflections of this taskforce were supported by institutional power (being an officially implemented body of the institution) and were taking place under a much more action-oriented perspective than community-based reflections (working toward direct and timely measures and changes within the institution). The work of this taskforce appears to have been highly effective in the concrete crisis situation; however, since it also derives its legitimization through this very crisis, it might be not possible to use this format for longer-term and durable reflections that lead to larger – and potentially transformative – learnings. In order to achieve these, the

allocation of power and resources will be needed to secure both documentation and implementation of new solutions (Duchek, 2020). However, these processes should not be thought of as only being directed toward concrete outputs, but must contain the institutionalization of practices of reflection (as described in the chapter, but on a continuous basis) in order to develop their full power for organizational learning.

5. Concluding remarks

Although in the last paragraph community-based and intra-institutional reflections were framed as dichotomous modes, it needs to be stressed that a pragmatic view of reflection allows them also to be treated as dynamically intertwined. In this view, reflections are understood as taking place in communities of practice, which can be overlapping, and individuals can take part in more than one reflective community at the same time – within or across institutions. In this sense, the present book can also be seen as an enterprise of collective reflection over the experiences of and with ERT during the crisis.

It should be noted, though, that the coronavirus pandemic remains ongoing in larger parts of the world, and various forms of lockdowns, shutdowns and partial openings are turning what was initially ERT into a more permanent situation. It can only be hypothesized how and what these developments will ultimately contribute to the overall picture, and whether Covid-19 and resulting ERT will lead to lasting digital change (cf. also Wollscheid, Scholkmann, Capasso & Olsen 2021). What we can say is that reflection is a critical factor if we are to stand a chance of learning from these challenges.

Author's note

A previous version of this work was presented as a keynote at Tage der Lehre FH St. Pölten 2020. However, this chapter extends beyond the ideas expressed there.

Quellen

AEDiL (2021). Reflective Insights into Teaching and Learning from the AEDiL Project. wbv Media. doi.org/10.3278/6004820w271

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). Organizational Learning. Addison-Wesley Pub. Co.

Blayone, T. J. B., van Oostveen, R., Barber, W., Di Giuseppe, M. & Childs, E. (2017). Democratizing digital learning: Theorizing the fully online learning community model. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14(1). doi.org/10.1186/s41239-017-0051-4

Blin, F. & Munro, M. (2008). Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. Computers & Education, 50(2), 475 – 490. doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.017

Bonvillain, W. B. & Singer, S. R. (2013). The online challenge to higher education. Issues in Science and Technology, 29(4), 23 – 30.

Bowen, W. G. (2013). Higher Education in the Digital Age. Princeton University Press.

Brandi, U. & Elkjaer, B. (2014). Organisatorisk læring. In S. Vikkelsø & P. Kjær (eds.), Klassisk og Moderne Organisationsteori (p. 257 – 278). Hans Reitzel.

Brandi, U. & Elkjaer, B. (2015). Organizational learning viewed from a social learning perspective. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (eds.), Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management (p. 21 – 41). Wiley. doi.org/10.1002/9781119207245.ch2

Buchanan, D. A. & Denyer, D. (2013). Researching tomorrow's crisis: Methodological innovations and wider implications. International Journal of Management Reviews, 15(2), 205 – 224. doi.org/10.1111/ijmr.12002

Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. D.C. Health & Co.

DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. American Sociological Review, 48(2), 147. doi.org/10.2307/2095101

Duchek, S. (2020). Organizational resilience: A capability-based conceptualization. Business Research, 13(1), 215 – 246. doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7

Elkjaer, B. (2018). Pragmatist foundations for organizational education. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (eds.), Handbuch Organisationspädagogik (p. 1 – 11). Springer Fachmedien Wiesbaden. doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_24-2

Hammershøj, L. G. (2019). The perfect storm scenario for the university: Diagnosing converging tendencies in higher education. Futures, 111, 159 – 167. https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.06.001

Haslam, C., Madsen, S. & Nielsen, J. A. (2020, März 26). Covid-19 baner vejen for digital transformation af uddannelsessektoren. Jylands-Posten Debat. https://jyllands-posten.dk/debat/breve/ECE12030751/covid19-baner-vejen-for-digital-transformation-af-uddannelsessektoren/

Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen. (2020). Forschung rund um Lehren & Lernen in Zeiten von Corona. In Hochschulforum Digitalisierung (eds.). https://padlet.com/HDS_Zentrum_Leipzig/vnify31nppydz75x

Höhl, W. (2020). Covid-19 als Beschleuniger der Digitalisierung?. https://www.baumeister.de/covid-19-digitalisierung/ [04.11.2020]

Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: Towards an analysis of learning from life. Adult Education Quarterly, 37(3), 164–172.

Kazanjian, R. K., Drazin, R. & Glynn, M. A. (2000). Creativity and technological learning: The roles of organization architecture and crisis in large-scale projects. Journal of Engineering and Technology Management, 17(3–4), 273–298. doi.org/10.1016/S0923-4748(00)00026-6

Kemmis, S., Bristol, L., Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., Hardy, I. & Wilkinson, J. (2014). Changing Practices, Changing Education (1st ed. 2014). Springer Singapore. doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4

Kergel, D. & Heidkamp, B. (2018). The digital turn in higher education. Towards a remix culture and collaborative authorship. In D. Kergel, B. Heidkamp, P. K. Telléus, T. Rachwal, & S. Nowakowski (eds.), The Digital Turn in Higher Education (p. 15–22). Springer Fachmedien Wiesbaden. doi.org/10.1007/978-3-658-19925-8_2

Kerres, M. (2020). Against all odds: Education in Germany coping with Covid-19. Postdigital Science and Education. doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7

King, K. P. (2012). Social media as positive disruption in education, e-learning and b-learning. In M. M. Cruz-Cunha, P. Gonçalves, N. Lopes, E. M. Miranda, & G. D. Putnik (eds.), Handbook of Research on Business Social Networking: Organizational, Managerial, and Technological Dimensions. IGI Global. doi.org/10.4018/978-1-61350-168-9

Kirkup, G. & Kirkwood, A. (2005). Information and communications technologies (ICT) in higher education teaching – A tale of gradualism rather than revolution. Learning, Media and Technology, 30(2), 185–199. doi.org/10.1080/17439880500093810

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall.

Lave, J.,& Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press.

Lemoine, P. A. & Richardson, M. D. (2019). Creative disruption in higher education: Society, technology, and globalization. In P. Peres, F. Moreira, & A. Mesquita (eds.), Educational and Social Dimensions of Digital Transformation in Organizations (p. 275–293). IGI Global. doi.org/10.4018/978-1-5225-6261-0

Lolle, E. L., Scholkmann, A. & Kristensen, N. S. (forthcoming). Individual and collective reflection. In T. Ryberg & A. Kolmos (eds.), PBL Future Perspektives [Working Title]. Aalborg University Press.

Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. Jossey-Bass.

Mitchell, C. & Sackney, L. (2011). Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community (2nd ed). Routledge.

Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. Academy of Management Review, 25(4), 783–794. doi.org/10.5465/amr.2000.3707722

Plack, M. M., Dunfee, H., Rindflesch, A. & Driscoll, M. (2008). Virtual action learning sets: A model for facilitating reflection in the clinical setting. Journal of Physical Therapy Education, 22(3), 33–42.

Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. Innovative Higher Education, 26(1), 37–57. doi.org/10.1023/A:1010986404527

Sadera, E. (2014). Dawn of the MOOC: The challenge of online learning. University of Auckland Business Review, 17 (1), 6 – 15.

Sahlin, K. & Wedlin, L. (2008). Circulating ideas: Imitation, translation and editing. In R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby, & K. Sahin (eds.), The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism (p. 218 – 242). SAGE.

Scholkmann, A. (2021). Resistance to (digital) change. Individual, systemic and learning-related perspectives. In D. Ifenthaler, S. Hofhues, M. Egloffstein, & C. Helbig (eds.), Digital Transformation of Learning Organizations (p. 219 – 236). Springer. doi.org/10.1007/978-3-030-55878-9_13

Scholkmann, A., Boelt, A.M., Lolle, E.L., & Kolmos, A. (forthcoming). PBL-Competences and Progression. In T. Ryberg and A. Kolmos. (eds), PBL Future Perspektives [Working Title], Aalborg University Press.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.

Sekyra, A. (2020, Februar 10). Padlet »Forschung rund um Lehren & Lernen in Zeiten von Corona«. Eine kollaborative Sammlung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/padlet-forschung-lehren-lernen-corona

Sjöberg, J. & Lilja, P. (2019). University teachers' ambivalence about the digital transformation of higher education. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18 (13), 133 – 149. doi.org/10.26803/ijlter.18.13.7

Steinhardt, I. (2020, April 16). AEDiL – AutoEthnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung. https://sozmethode.hypotheses.org/996

Ternes, D., Bernhard, N., Gewinner, I., Goller, A., Lohner, D., König, K., Röwert, R., Steinhardt I. & Thielsch, A. (in this book). Dem eigenen Anspruch auf der Spur. Autoethnographische Einblicke zu studierendenzentrierter Lehre. In H. Angenent, J. Petri, & T. Zimekova (eds.), Things will never be the same again? Lehre und Hochschulentwicklung in Zeiten der Corona-Pandemie. transcript.

Tømte, C. E., Fossland, T., Aamodt, P. O.,& Degn, L. (2019). Digitalisation in higher education: Mapping institutional approaches for teaching and learning. Quality in Higher Education, 25 (1), 98 – 114. doi.org/10.1080/13538322.2019.1603611

Turner, R. J. & Avison, W. R. (1992). Innovations in the measurement of life stress: Crisis theory and the significance of event resolution. Journal of Health and Social Behavior, 33 (1), 36. doi.org/10.2307/2136856

van Ackeren, I., Bös, B.,& Lamprecht, M. (in this book.). Die Corona-Taskforce Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen: Neue Steuerung und erweiterte Kommunikations- und Partizipationskultur im Umgang mit einer Krisensituation. In H. Angenent, J. Petri, & T. Zimekova (eds.), Things will never be the same again? Lehre und Hochschulentwicklung in Zeiten der Corona-Pandemie. transcript.

Vermeulen, M., Kreijns, K., van Buuren, H.,& Van Acker, F. (2017). The role of transformative leadership, ICT-infrastructure and learning climate in teachers' use of digital learning materials during their classes: Teachers' use of digital learning materials. British Journal of Educational Technology, 48 (6), 1427 – 1440. doi.org/10.1111/bjet.12478

Wollscheid, S., Scholkmann, A., Capasso, M. & Olsen, D. S. (2021). Digital transformations in higher education in result of the Covid-19 pandemic, understood as a disruptive innovation. A scoping review protocol. OFS Home.

Yeo, R. K. & Marquardt, M. J. (2010). Problems as Building Blocks for Organizational Learning: A Roadmap for Experiential Inquiry. Group & Organization Management, 35 (3), 243 – 275. doi.org/10.1177/1059601110369729

Hochschulverwaltung im neuen Normalzustand oder war früher doch alles besser?

Das Für und Wider der Digitalisierung aus der Sicht von Mitarbeitenden in der Hochschulverwaltung der HSRW

Wögen N. Tadsen, Daniela Wolfsdorf

Zusammenfassung

Geleitet von der Songzeile »If we changed it all back again, things will never be the same again« gehen wir in unserem Beitrag den Fragen nach, (a) wie der Stand der Digitalisierung der Hochschulverwaltung an der Hochschule Rhein-Waal aktuell ist und (b) wie mit dessen – durch die Pandemie beschleunigten – Auswirkungen auf die Organisation umgegangen wird. Dazu werden wir grundsätzliche Elemente der Digitalisierung von Hochschulen, insbesondere der Hochschulverwaltung, aufzeigen, um eine Einordnung des Standes an der HSRW vornehmen zu können. Entgegen allgemeiner Erwartungen werden wir eine geringe Skepsis gegenüber der Digitalisierung am Arbeitsplatz und eine zunehmende Heterogenität der Vorstellungen über die Zukunft der Arbeit in Hochschulverwaltungen zeigen. Abschließend fassen wir zusammen, wie diese Ergebnisse zu Handlungsempfehlungen führen, um der Heterogenität zu begegnen (basierend auf agilen Arbeitsstilen und modernen Arbeitsverständnissen), wie diese umgesetzt werden können und wie dieser Heterogenität durch agile Arbeitsweisen und modernen Arbeitsverständnissen und -modellen (Stichwort »New Work«) begegnet werden kann und Maßnahmen in die Hochschulkultur integriert werden können.

Abstract

Starting point of this article origins from Roxette's song line »If we changed it all back again, things will never be the same again«. It lead us to the following two questions: (a) What is the recent status of digitization within administrations of higher educational institutions and (b) How do administrations deal with the effects on their organisation? In order to illustrate the status of digitization and digitalization, we will display the general elements of digitization for higher education administrations and link it to results of different surveys. Against general expectations, we will show a low level of scepticism towards digitization in the workplace and an increase of heterogeneity in beliefs about the future of work in HE administrations. Finally, we conclude how these results lead to recommendations for action to face the heterogeneity (based on agile working styles and modern interpretations of work), how they might be implemented and how this heterogeneity can be countered through agile working methods and modern

work understandings and models (keyword »New Work«) and how measures can be integrated into the university culture.

1. Einleitung

Werden Politiker*innen nach positiven Auswirkungen der Covid-19-Pandemie befragt, wird oft der von ihr verursachte Digitalisierungsschub angeführt. Dieser zeigt sich vor allem in der Nutzung der Möglichkeiten zum ortsunabhängigen Arbeiten, welches aufgrund von gesetzlichen Regelungen ausschließlich zu Hause realisiert werden konnte oder musste. Mit der digitalen Transformation und der durch sie induzierten Digitalisierung (der Arbeit) werden jedoch viele weitere Aspekte angesprochen – dies auch schon lange vor der Pandemie (Mainzer 2020, 170 f.).

Die vielfältigen technologischen, arbeitsbezogenen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesse entfalten sich auch mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten an Hochschulen. In diesem Beitrag wollen wir ein besonderes Augenmerk auf die Auswirkungen der Digitalisierung auf Hochschulverwaltungen und der in ihnen arbeitenden Menschen legen. Exemplarisch werden grundsätzliche Elemente der Digitalisierung einer Hochschulverwaltung aufgezeigt, um eine kritische Einordnung des Standes an der HSRW vornehmen zu können.

Eine Schließung der Hochschulgebäude wurde in vielen Fällen zügig veranlasst, die Einstellung des Hochschulbetriebes wurde allerdings nur am Rande als Option diskutiert. Insbesondere wurde damit die Notwendigkeit geschaffen, den Vorlesungsbetrieb innerhalb kurzer Zeit zu digitalisieren. In der öffentlichen Wahrnehmung war mit der Digitalisierung an Hochschulen vor allem die Ermöglichung des ortsunabhängigen Studierens prägend, weil nahezu alle Studierenden und Lehrenden von den Herausforderungen der digitalen Lehre betroffen waren. Die Veränderungen für den Bereich der Forschung und die Hochschulverwaltungen wurden wenig bis gar nicht thematisiert. In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf die Hochschulverwaltungen, die unter hohem zeitlichem Druck auf geänderte Rahmenbedingungen, Anforderungen und Erwartungen reagieren mussten. Zudem musste dies unter stark veränderten Arbeitsbedingungen, wie Telearbeit und Homeoffice, unter teilweise erschwerten privaten Bedingungen, wie der Ausfall von Kinderbetreuung oder Home-Schooling, erfolgen. Prinzipiell gilt dies auch für die Bereiche Studium, Lehre und Ler-

nen wie auch für die Forschung. Allerdings ist die Hochschulverwaltung stärker hierarchisch und zentral geprägt. Aufgrund klarer Weisungslagen ist sie direkter zu steuern als der Wissenschaftsbetrieb, was eine schnellere Umsetzung von Digitalisierungsbestrebungen durch Hochschulleitungen ermöglichen kann. Zusätzlich existieren vielfältige Interdependenzen zwischen der Hochschulverwaltung und den wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Tätigkeiten, wie z. B. IT-Infrastruktur für die Lehre und Forschung, Organisationsdatenpflege, Studien- und Prüfungsdaten, digitales Berichtswesen, Rechnungswesen etc.). Somit kann der Stand der Digitalisierung der Hochschulverwaltung als Indikator für den Stand der Digitalisierung der gesamten Hochschule betrachtet werden. (Gilch et al. 2019 b, S. 55)

2. Begriff: Digitalisierung

Unter Digitalisierung wurde ursprünglich die Transformation von analogen in digitale Informationen verstanden, wie das Einscannen einer Buchseite. Im Englischen wird mit dem Begriff der Digitization immer noch ein ähnliches Verständnis verknüpft (Brennen & Kreiss 2016). Dieses enge Verständnis bezeichnen wir als **Digitalisierumg i. e. S.** (im engeren Sinne). Im Zeitablauf hat sich das Begriffsverständnis von Digitalisierung erweitert um sämtliche organisationale und soziale Prozesse und die (Teil-)Automatisierung mittels Informationstechnologien. (Hess 2013). Wir bezeichnen dies als **Digitalisierung i. w. S.** (im weiteren Sinne). Im Deutschen wird seit der Diskussion um die vierte Industrierevolution (Industrie 4.0) mit der Digitalisierung zunehmend ein gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozess verstanden, der Arbeits- und Lebensprozesse in allen Gesellschaftsbereichen grundlegend verändert und mit dem Begriff der digitalen Transformation nahezu gleichgesetzt (Hess 2013; von der Heyde 2019, S. 1758 f.; Urbach & Ahlemann 2017). Dies soll als **Digitalisierung i. wt. S.** (im weitesten Sinne) bezeichnet werden. Ein derartig weites Verständnis der Digitalisierung wird hier nicht verfolgt. In unserem Beitrag legen wir das Verständnis der Digitalisierung im e. S. sowie die Digitalisierung i. w. S. – mit Fokus auf digitale Abbildung und Teilautomatisierung organisatorische Prozesse – zu Grunde.

Den Begriffsverständnissen folgend, ist die Digitalisierung i. w. S. somit die Ursache und der Treiber für die digitale Transformation (synonym: Digitalisierung i. wt. S.), die »[…] den grundlegenden Wandel der gesamten Unterneh-

menswelt durch die Etablierung neuer Technologien auf Basis des Internets mit fundamentalen Auswirkungen auf die gesamte Gesellschaft« beschreibt (PwC 2013, S. 9). Als Digitalisierung der Verwaltung wird hier in Anlehnung an den Rat für Informationsinfrastrukturen die vernetzte und arbeitsteilige Umsetzung und Automatisierung von Verwaltungsprozessen unter Nutzung gemeinsamer digitaler Werkzeuge bezeichnet (Rat für Informationsinfrastrukturen 2016; Gilch et al. 2019a, S. 2 f.).

3. Digitalisierung in der Hochschulverwaltung

Eine erste strukturierte Bestandsaufnahme zum Stand der Digitalisierung an deutschen Hochschulen haben hierzu Gilch et al. vom Institut für Hochschulentwicklung (Gilch et al. 2019b) vorgenommen, um den Prozess der Digitalisierung in Deutschland zu analysieren. Dafür wurde eine Strukturierung nach Forschung, Verwaltung und Studium und Lehre vorgenommen. Bei der teilstrukturierten Vollerhebung konnte ein Rücklauf von ca. 30 % erzielt werden (118 von 395 Hochschulen). Die Studie hat einen besonderen Wert, weil sie bereits den Stand der Digitalisierung vor der Covid-19-Pandemie erfasst. Mit dem Blick auf Hochschulverwaltungen haben die Autoren die bis zum Erhebungszeitraum (Frühjahr 2018) eingesetzten IT-Systeme hinsichtlich ihres Implementierungsgrades untersucht. Somit waren an 87,7 % der teilgenommenen Hochschulen Campus-Management-Systeme aber nur an 30,6 % Forschungsinformationssysteme (FIS) teilweise oder vollständig implementiert. IT-Systeme im Verwaltungsbereich waren mit Ressourcen Management Systemen (Enterprise-Resource-Planning-Systeme (ERP-Systeme)) 55,9 %, Data Warehouse- bzw. Business Intelligence Systeme (DWH/BI) mit 44,3 % und Computer Aided Facility Managementsysteme (CAFM) mit 45,3 % der Hochschulen teilweise oder vollständig implementiert. Dabei war der Implementierungsgrad an Universitäten größer als an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) und an großen Hochschulen höher als an kleinen Hochschulen.

Zusätzlich zum Grad der Implementierung wurden für eine Konkretisierung die erreichten Digitalisierungsstufen erfragt, die sich wie folgt unterteilen:

1. Stufe 1: Informationen werden online bereitgestellt.

2. Stufe 2: Das Formular kann heruntergeladen werden.

3. Stufe 3: Das Formular kann online ausgefüllt werden.

4. Stufe 4: Das Verfahren wird vollständig elektronisch abgewickelt. (Gilch et al. 2019 b, S. 57)

Aus heutiger Sicht erscheint es schon fast zynisch, dass das Herunterladen eines Formulars überhaupt als Schritt zur Digitalisierung in einer verhältnismäßig aktuellen Studie aufgeführt ist. Die Verteilung der Daten zeigt allerdings, dass die Stufen durchaus passend zu dem damaligen Stand der Digitalisierung an Hochschulen – wie in der folgenden Tabelle 1 dargestellt – gewählt wurden. Dort ist der Stand der Digitalisierung i. w. S. der teilgenommenen Hochschulen anhand der oben beschriebenen Stufen aufgeführt und wird mit dem Stand an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und dem der Hochschule Rhein-Waal gegenübergestellt.

	Stufe 4[a] alle Hochschulen	Stufe 4[b] (nur HAW`s)	Geschätzter Stand HSRWc	Stand HSRW heute (Stufe)
Bewerbung um einen Studienplatz (CMS)	55,8 %	58,9	4	4
Prüfungs- und Notenbescheide (CMS)	66,3 %	65,2	3 – 4	4
Immatrikulation (CMS)	41,9 %	52,9	3	3
Beurlaubung von Studierenden (CMS)	19,3 %	23,3	2	2 – 3
Beschaffung (ERP)	17,4 %	18,2	3	4
Rechnungsbearbeitung (ERP)	21,4 %	23,8	4	4
Bewerbung auf Stellen (ERP)	18,7 %	28	1	4
Urlaubsbeantragung von itarbeiterInnen (ERP)	36,4 %	54	4	4
Dienstreisebeantragung (ERP)	16,2 %	23,1	4	4
Reisekostenabrechnung (ERP)	9,8 %	16	2	4

Tabelle 1: Stand der Digitalisierung an Hochschulen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften und der Hochschule Rhein-Waal (HSRW)
Anmerkungen: a Stufe 4 entspricht der vollständigen elektronischen Abbildung. Hier: Anteil in Prozent aller an der Befragung teilgenommenen Hochschulen (n = 88 bis n = 113). Daten aus Spalten 2 und 3 basieren auf Daten aus Gilch et al. 2019 b, S. 55 – 62; Spalten 4 und 5 basieren auf eigene Daten) b Anteil bei Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW's). c Stand zum Erhebungszeitraum im März / April 2018.

Auffällig bei den dargestellten Ergebnissen ist, dass zum Erhebungszeitraum vor allem die Entwicklung von CMS gegenüber ERP schon bei vielen Hochschulen fortgeschritten war und HAW's im Gegensatz zu Universitäten etwas früher höhere Digitalisierungsstufen erreicht haben.

Aus heutiger Sicht scheinen die Abfragen bereits veraltet, weil viele Hochschulen – wie auch die HSRW – die höchste Stufe 4 in fast allen abgefragten Bereichen erreicht haben. Das lässt darauf schließen, dass die Thematik auch ohne die Pandemie an Hochschulen bereits einen hohen Stellenwert hatte. Im Weiteren wird daher noch darauf Bezug genommen, inwieweit diese Grundlage im Rahmen der Pandemie hilfreich war und wie diese den weiteren Fortgang der Digitalisierung i. w. S. beeinflusst hat. Denn der Status quo bedeutet nicht, dass die Digitalisierung i. w. S. der Hochschulverwaltung an vielen Hochschulen abgeschlossen ist. Im Gegenteil, die Digitalisierung einer Organisation wird hier als Prozess verstanden, der zwar mit Zukunftsvisionen verknüpft ist, nicht aber ein Portfolio an technischen Instrumenten bereithält, die in einer bestimmten Reihenfolge integriert werden müssen (von See 2019, S. 24). Digitalisierung i. w. S. einer Organisation bedeutet immer auch einen flexiblen und integrativen Umgang mit allen Nebeneffekten auf soziale Aspekte (Individuum und Gruppe), die durch eine stärkere Nutzung von digitalen Technologien verursacht werden. Das hat zur Folge, dass zum heutigen Stand für eine vergleichbare Studie andere IT-Systeme, Elemente von IT-Systemen oder gar soziale Prozesse (z. B. die institutionelle Verankerung und Unterstützung von organisationskulturellen Belangen, z. B. sog. Socialising) heranzuziehen wären, um einen Grad der Digitalisierung zu bestimmen. Aus dem Blickwinkel der HSRW wären hier beispielsweise der Grad der Implementierung der E-Akte, der Personalakte, der Studierendenakte, eines Sitzungsmanagements, von digitalen Instrumenten für Gremienwahlen und Abstimmungen oder der Grad von automatisierten Abfragen von individuellen Lehrdeputaten zu nennen. Darüber hinaus müssten für den Grad der Digitalisierung i. w. S. neue Schritte definiert werden, weil die Abbildung von digitalen Prozessen neue Probleme (wie z. B. mit datenschutzrechtlichen Aspekten; Schnittstellen zu anderen Anwendungen) mit sich bringt, die für eine bessere Vergleichbarkeit in andere oder weitere Stufen auszudifferenzieren wären.

Zudem wirkt sich der zunehmende Nutzen von digitalen Instrumenten auch auf die Art und Weise der Arbeit in Organisation aus und führt zu einer Vielfalt an sozialen Fragestellungen und Problemen. Diese lassen sich unzureichend mit technischen Lösungen beantworten, stattdessen sind arbeitsrechtliche und führungskulturelle Änderungen gefordert (z. B. Regelungen zu Telearbeit und Homeoffice, Arbeitszeitregelungen, tarifliche Stufenregelungen im Kontext vernetztem, interfunktionalem und agilem Arbeitens).

Somit ist die Digitalisierung i. w. S. und vor allem die digitale Transformation (also der Digitalisierung i. wt. S.) nicht als Implementierung von IT-Systemen zu begreifen, sondern als ein elementarer Bestandteil der Organisationsentwicklung.

4. Stand der Digitalisierung an der Hochschule Rhein-Waal

Letztlich ging alles sehr schnell – zwischen dem 03.03.20 und dem 17.03.20 fanden fünf Termine zwischen verschiedenen Führungs- und Verwaltungsebenen zum »Austausch – Thema ›Coronavirus‹« statt, es wurde eine Taskforce gegründet und ab dem 19.03.20 befand sich die Hochschule Rhein-Waal in Kleve und Kamp-Lintfort im geregelten Notbetrieb[1], gefolgt vom geschützten Kernbetrieb[2] ab dem 20.04.20. Dies hatte für Studierende und Lehrende, aber auch die Verwaltung weitreichende organisatorische Folgen, die innerhalb kürzester Zeit realisiert werden mussten, um weiter arbeitsfähig zu bleiben. Nunmehr sind 11 Monate vergangen und damit eine ausreichend lange Zeit, um sowohl einen Blick zurück wie auch nach vorne zu wagen und um die Digitalisierung aus der Sicht von Mitarbeitenden in der Hochschulverwaltung der HSRW zu betrachten.

4.1 Stand vor der Pandemie

Bereits vor der Pandemie bestand für die Beschäftigten in der Verwaltung die Option von Telearbeit und Homeoffice. Hierauf hatten sich die zuständigen Personalräte und die Dienststelle am 1. Juni 2018 verständigt. Stand Januar 2020 hatten 35 Beschäftigte aus Technik und Verwaltung sowie 13 wissenschaftlich Beschäftigte Telearbeit beantragt. Davon 11 männliche und 37 weibliche Beschäftigte. Dies entspricht etwa 15 % der Beschäftigten in Technik und Verwaltung sowie etwa 7 % der wissenschaftlich Beschäftigten. Der geringe Anteil an Tele-

1 Anwesenheit war nur den Personen gestattet, die zur Aufrechterhaltung des Betriebes nötig waren, z. B. aus dem Gebäudemanagement. Die Gebäude waren geschlossen, Lehrende und Studierende nicht vor Ort.

2 Anwesenheit war mit Schicht- und Anwesenheitsplänen, unter strikt reduzierter Personenzahl, möglich. Die Gebäude waren geschlossen, Studierende nicht vor Ort.

arbeit im wissenschaftlichen Bereich könnte zudem darauf zurück zu führen sein, dass die Beschäftigten dort aufgrund einer anderen Anwesenheitskultur auch ohne offizielle Beantragung von Telearbeit remote arbeiten. Der durchschnittliche Telearbeitsanteil betrug 31,4 %.[3] Darüber hinaus haben im o. g. Zeitraum 86 Beschäftigte 587 Tage im Homeoffice (kurzzeitige Tätigkeit im häuslichen Umfeld, ohne Telearbeitsantrag) gearbeitet. Grundsätzlich stand jeder*jedem Beschäftigter*Beschäftigten, deren*dessen Tätigkeit für Telearbeit geeignet war, auch die Beantragung offen. Die Eignung wurde mit den jeweiligen Fachvorgesetzten besprochen, in Konfliktfällen wurde der zuständige Personalrat involviert. Insgesamt hat die Anzahl derjenigen, die einen Antrag auf Telearbeit gestellt und Homeoffice in Anspruch genommen haben, zwischen den Jahren 2018 und 2020 stetig zugenommen. In Bezug auf die Situation in anderen Verwaltungen kann auf die Studie »Verwaltung in Krisenzeiten – Eine Bestandsaufnahme der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den Öffentlichen Dienst« Bezug genommen werden. Für diese Studie hat die Agentur Next:Public zusammen mit Gerhard Hammerschmid von der Hertie School of Governance 6000 Verwaltungsmitarbeiter*innen zwischen dem 7. Juli 2020 und dem 24. August 2020 befragt und rund 5000 Bögen ausgewertet. Dabei hatten 45 % der Verwaltungsbeschäftigten angegeben, dass es vor Corona keinerlei Möglichkeit gab aus dem Homeoffice zu arbeiten. Auf Kommunalebene waren es 56 %, Landesebene 50 % und Bundesebene 30 % (Next:Public 2020, S. 10). Der relativ niedrige Anteil von Anträgen auf Telearbeit an der Hochschule Rhein-Waal ist vermutlich jedoch nicht auf die fehlenden Möglichkeiten, sondern auf die Inanspruchnahme durch die Beschäftigten zurückzuführen. Denn der Anteil derjenigen, deren Tätigkeit generell für Telearbeit und Homeoffice geeignet ist, liegt laut Daten der Personalabteilung deutlich über den o. g. 15 bzw. 7 %, die tatsächlich hierzu Anträge gestellt hatten. Mutmaßlich ist der damalige geringe Anteil damit zu begründen, dass ein hoher Anteil von Beschäftigten im nahen Umfeld der Hochschule wohnt und so der Aspekt des langen Pendels keine Rolle spielt. Zudem befinden sich unter den Beschäftigten mit Telearbeit viele Mütter in Teilzeit, die damit wahrscheinlich Beruf und Familie besser vereinbaren können. Für Beschäftige ohne Care-Aufgaben scheint dies kaum eine Rolle gespielt zu haben. Erst durch den Umstand der Pandemie ist die Option des Homeoffice einem großen Anteil der Beschäftigten – mehr oder weniger unfreiwillig – nähergebracht worden. Die Zahlen einer Blitzumfrage unter 4.2 zeigen aber, dass dies auf überwiegende Zustimmung stößt und auch in einer »Post-Corona-Phase« mehr genutzt werden wird, als noch davor.

3 Ermittelt anhand der vorliegenden Anträge.

In Bezug auf die Digitalisierung von Dokumenten und Fachverfahren gab es bereits die eRechnung, die elektronischen Workflows zur Beantragung von Dienstreisen und Abschlussarbeiten. Überwiegend wurde jedoch noch papierbasiert gearbeitet. Ein Projekt zur E-Akte, mit den Teilprojekten Sitzungsmanagement, Klausurenarchiv und Studierendenakte, war bereits gestartet. Da diese Projekte insgesamt viele Ressourcen benötigen und die finale Umsetzung aller Digitalisierungsprojekte erst für 2025 geplant war, befand sich vieles noch im Anfangsstadium als zum 19. März 2020 letztlich jede*r Beschäftigte, dessen*deren Arbeitsplatz für Homeoffice geeignet war, dann faktisch auch wirklich von Zuhause aus gearbeitet hat.

4.2 Stand seit der Pandemie

Mit Beginn des geregelten Notbetriebes am 19. März 2020 wurden die oben genannten Zahlen zur Telearbeit – inklusive Homeoffice – auf nunmehr rund 90 % nach oben katapultiert. Bis auf einige wenige Beschäftigte im Dezernat Ressourcen die noch vor Ort waren, (Poststelle, Hausdienst, Haustechniker) wurden letztlich alle Beschäftigten in Technik und Verwaltung aufgerufen hauptsächlich im Homeoffice zu arbeiten. Anhand des prozentualen Anteils von Telearbeitsanträgen ist davon auszugehen, dass ein Großteil dieser Beschäftigten bislang keine Erfahrung mit remote Arbeit hatte. Vereinzelt gab es auch Rückmeldung, dass sich die Beschäftigten aus verschiedenen Gründen nicht gut mit der neuen Arbeitssituation zurechtfanden. Angegeben wurden hier Gründe der persönlichen Arbeitsorganisation sowie der fehlende Kontakt zu Kolleg*innen. Im Sommer 2020 wurde in zwei Dezernaten[4] eine Umfrage zur aktuellen Situation der Beschäftigten im Home-Office durchgeführt. Es wurden, angelehnt an die Studie der DAK (2020), 24 Fragen zu den aktuellen Arbeitsbedingungen gestellt (siehe Anhang).

Hierbei gaben 56 %, bzw. 58 %[5] an, sich eine stärkere Forcierung des sozialen Zusammenhalts von den Führungskräften zu wünschen. Jedoch wünschten sich nur 38 % bzw. 50 % mehr informelle Kommunikation (z. B. einen virtuellen »Kaffeeklatsch«). 75 % bzw. 67 % empfinden die Digitalisierung in ihrer Arbeit als großen Nutzen / Entlastung. Jedoch empfinden 25 % bzw. 33 % der Befragten die Digitalisierung sowohl als Nutzen als auch als Belastung. 81 % bzw. 50 % gaben an, ihre Aufgaben genauso gut im Homeoffice erledigen zu können. Hier spielte

4 Dezernat Ressourcen, Abteilung Finanzen und Einkauf und Dezernat Personal und Organisation.

5 Die erste Zahl bezieht sich jeweils auf das Dezernat Ressourcen, die zweite auf das Dezernat Personal und Organisation.

der Grad der Digitalisierung eine entscheidende Rolle. Da die Personalakten noch nicht digitalisiert sind, erschwerte dies die Arbeit im Homeoffice. 69 % bzw. 83 % gaben an, dass ihnen der direkte Kontakt zu Kolleg*innen fehlt.

Was den zukünftigen Ausblick nach der Pandemie angeht, so möchten nur 6 %, bzw. 25 % der befragten Beschäftigten zukünftig nicht im Homeoffice arbeiten. Diese Werte ähneln den Ergebnisse der bereits oben erwähnten Next:Public Studie »Verwaltung in Krisenzeiten«. Dort haben nur 11 % der Mitarbeitenden angegeben über das Ende der Corona-Pandemie hinaus keinen Bedarf an Homeoffice zu haben (Next: Public 2020, S. 10).

Auch in Bezug auf die oft erwähnte Thematik der Entgrenzung der Arbeitswelt (Auflösung von Grenzen zwischen Erwerbsarbeit und Privatleben) scheinen der Erfahrungen der Beschäftigten positiv. Nur 19 % bzw. 33 % fehlt eine klare Trennung zwischen Beruf und Privatleben. 50 %, bzw. 42 % waren zu keinem Zeitpunkt oder lediglich ab und zu gestresst. Im Bezug hierauf ist zu erwähnen, dass der Krankenstand bei den Tarifbeschäftigten im Vergleich zu 2019 in 2020 gesunken ist. In 2019 hatten sich die Beschäftigten in Technik und Verwaltung an 4205 Tagen krankgemeldet (durchschnittlich rund 18,77 pro Person), die wissenschaftlich Beschäftigten und Professor*innen an 1644 (durchschnittlich rund 5,30 pro Person). In 2020 waren es bei den Beschäftigten in Technik und Verwaltung 2431 Krankentage (durchschnittlich rund 10,85 pro Person), bei den wissenschaftlich Beschäftigten und Professor*innen 1366 (durchschnittlich rund 4,41 pro Person). Im Vergleich dazu lag der Krankenstand in Deutschland in 2019 durchschnittlich bei 10,9 pro Kopf (Statistisches Bundesamt 2021), in den Branchen Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung aber bei 21,3 Tagen (IWD 2021). Insgesamt kann jedoch nicht sicher hergeleitet werden, ob die Reduktion der Krankheitstage mit der Arbeitssituation in der Pandemie zusammenhängt. Insgesamt sind die Menschen während der Pandemie aus Angst vor Ansteckung im Wartezimmer zwischen 30 und 80 % weniger zum Arzt gegangen (bundesweite Abfrage des NDR bei Berufsverbänden, Kassenärztlichen und Kassenzahnärztlichen Vereinigungen) und es ist auch nicht auszuschließen, dass Beschäftigte mit Beschwerden, mit denen sie vorher nicht ins Büro gegangen wären, im Homeoffice gearbeitet haben.

Auffällig ist die Diskrepanz zwischen Verwaltung und Wissenschaft. Eine Erklärung wäre, dass eine Krankmeldung die zentrale Fehlzeitenverwaltung nicht erreicht und die Info nur innerhalb der wissenschaftlichen Organisationseinheit weitergegeben wird. Da die wissenschaftlich Beschäftigten nicht an der zentralen elektronischen Zeiterfassung teilnehmen, wird eine Fehlzeit darüber nicht bekannt. Andererseits weist auch eine Erhebung des Informationsdienstes des Instituts der deutschen Wirtschaft unter den fünf Berufsgruppen mit den wenigs-

ten Fehltagen diejenigen mit Lehr- und Forschungstätigkeiten an Hochschulen aus. Hier sind es durchschnittlich 4,9 Tage. (IWD 2021)

Anhand der stichprobenhaften Befragung der beiden Dezernate kann festgehalten werden, dass die Verwaltung der Hochschule Rhein-Waal sich trotz überwiegend geringer Erfahrung in der Arbeit mit Homeoffice zügig und flexibel mit der Situation zurechtgefunden hat. Durch die ad hoc bereitgestellte IT-Infrastruktur konnte die Kommunikation auch virtuell weiter aufrechterhalten werden.

So wurden im Zeitraum 18.03.2020 bis 21.02.2021 von 3.929 Teilnehmenden (Studierende, Lehrbeauftragte, Professor*innen, wissenschaftlich Beschäftigten, Verwaltung und Gäste (viele Studierende nutzen kein Konto und nehmen als Gäste teil)) 52.944 Meetings zu Zwecken von Lehre, Forschung und Verwaltungstägigkeiten im System Cisco Webex Meetings[6] durchgeführt, mit einer Gesamtzahl von 2.933.901 Minuten. An der Chatfunktion haben 2.377 Personen teilgenommen. Davon waren täglich im Schnitt 400 – 600 Personen aktiv und haben 3000 – 4000 Nachrichten versendet. Es wurden pro Tag 300 – 400 Nachrichten in sog. 1:1 Spaces ausgetauscht und 20 – 30 in Group Spaces. Insgesamt ist also feststellbar, dass die Kommunikation und der Austausch (auch auf eher informellen Wegen, wie einer Chat-Funktion) intensiv genutzt wurde. Dies war vor der Pandemie nur in Ausnahmen der Fall.

5. Schlussfolgerungen und Diskussion

»Bezogen auf den Bereich Verwaltung ist es zwar Ziel der meisten Hochschulen, ihre Verwaltungsprozesse letztlich auf digitale Workflows umzustellen und integrierte Systeme anzubieten. Davon sind die Hochschulen nach eigener Aussage jedoch noch weit entfernt.« (Gilch et al. 2019b, S. 38). Würde man heute Mitglieder der Hochschule zum Stand der Digitalisierung befragen, kämen sie – trotz eines deutlich höheren Niveaus – vermutlich zu einem ähnlichen Urteil. Dies führen wir vor allem auf die drastische Zunahme am mobilen Arbeiten im Homeoffice zurück, weil dadurch Versäumnisse in der Digitalisierung und technische Mängel offensichtlicher geworden sind. Darüber hinaus sind vor allem Aspekte der Di-

6 Cisco WebEx ist das zentral vorgegebene System und wurde überwiegend genutzt.

gitalisierung i. wt. S., die nicht den technologischen Aspekt der Digitalisierung, sondern vor allem die digitale Abbildung sozialer Prozesse (z. B. digitale Formen der Teamentwicklung) und organisationskulturelle Auswirkungen betreffen, in der bisherigen Diskussion in Hochschulverwaltungen zu kurz gekommen. Die technischen Möglichkeiten der Digitalisierung wurden durch die Pandemie verstärkt genutzt und werden auch in Zukunft stärker nachgefragt. Die entscheidende Frage für die Verwaltungspraxis ist: Mit welcher Intensität und zu welchem Anteil erfolgt diese Nachfrage? Denn damit werden kulturelle Veränderungen der Arbeit in den Hochschulverwaltungen einhergehen. Diese wurden wegen der disruptiven Implementierung nur wenig bis gar nicht aktiv gestaltet. Dies muss künftig nachgeholt werden, um Mitarbeitenden eine selbstbestimmte Rolle im Prozess der digitalen Transformation zukommen zu lassen.

Das Ermöglichen und die Nutzung des Homeoffice stellt nur einen Teilaspekt der Digitalisierung an Hochschulen dar. In Zukunft werden weitere digitaltechnische Möglichkeiten (z. B. die (Teil-)Automatisierung von Verwaltungsprozessen) zum Einsatz kommen und somit die Arbeitsbereiche kontinuierlich verändern. Die Auseinandersetzung mit den daraus resultierenden Folgen auf die Mitarbeitenden und auf die Organisation in ihren Teilen und ihrer Gänze gewinnt somit an Bedeutung.

An der HSRW ist nach der Umfrage im Sommer 2020 zu vermuten, dass auch nach der Pandemie ein Großteil der Beschäftigten an der HSRW das häusliche – vielleicht auch das mobile – Umfeld zur Erfüllung ihrer Arbeitsaufgaben nutzen möchten. Die zuständigen Interessenvertretungen (Personalräte, Gleichstellungsbeauftragte und Schwerbehindertenvertretung) sowie Kanzler und Präsident haben dieses Thema bereits aufgegriffen. Daraus hat sich im Frühjahr 2020 eine Arbeitsgruppe zur Entwicklung einer Dienstvereinbarung zur »Mobilen Arbeit« entwickelt. Ein konkreter Vorschlag wurde der Dienststellenleitung nunmehr im Mai 2021 vorgelegt. Hierin wird nicht nur die Option der Arbeit im eigenen häuslichen Umfeld sondern auch die Arbeit von anderen Orten aus bedacht. Zudem hat das Präsidium im September 2020 eine weitere Arbeitsgruppe damit beauftragt, einen Vorschlag für die Strategie der zukünftigen Arbeit (Stichwort: New Work) zu entwickeln. Beide Autor*innen dieses Beitrags sind Teil dieser Arbeitsgruppe und sahen sich vor dem Problem eines Auftrages ohne Ziel. Für eine erneute Befassung des Präsidiums im April 2021 hat die Arbeitsgruppe somit auf einem Digitalisierungs-Kontinuum (vgl. Abb. 1) vier Stufen definiert, die als Basis für eine konkretere Zielrichtung der Hochschule vorgesehen war. Ähnlich dürfte das Spektrum bei allen Hochschulen aussehen, die sich mit der Frage auseinandersetzen, ob und mit welcher Intensität die digitale Transformation der Hochschule voranzutreiben ist.

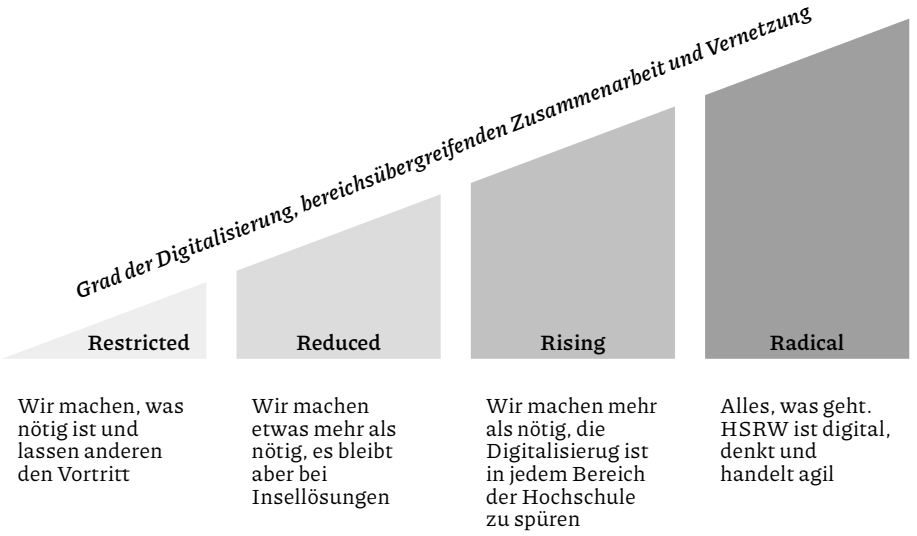


Abbildung 1: Kontinuum der New-Work- und Digitalisierungsstrategien der HSRW

Auf jeder Stufe der vier eskalierenden Stufen von »New Work Restricted« bis »New Work Radical« wurden charakteristische Szenarien sowie daraus resultierende Maßnahmen entwickelt. Für die Szenarien wurden folgende Bereiche für die jeweiligen Stufen näher erläutert, um die Unterschiede deutlicher zu machen:

- Arbeitsbedingungen
- Gesetzliche Vorgaben
- Dienstvereinbarung zum mobilen Arbeiten
- Fort- und Weiterbildung
- Verantwortung für den Veränderungsprozess
- Strategische Ausrichtung

An dieser Stelle wird der Bereich »Verantwortung für den Veränderungsprozess« gewählt, um exemplarisch zu verdeutlichen, wie bisher vorgegangen wurde. Auf der Stufe von New Work Restricted gibt es keine formale Verantwortung innerhalb der Primärorganisation für die Digitalisierung der Organisation. Die Verantwortung wird dank Extra-Rollenverhalten von einzelnen Organisationsmitgliedern für Einzelprojekte getragen. Die Rolle Digitalisierungsbeauftragte*r gibt es nicht oder wird der IT-Abteilung ohne Arbeitsauftrag zugesprochen. Die nächste Stufe New Work Reduced hätte zumindest ein Präsidiumsmitglied

oder eine andere Person mit Leitungsfunktion, die Digitalisierung, New Work und die digitale Transformation betreut. Eine aktive Verfolgung einer Gesamtstrategie geht damit nicht einher, eher die motivierte Unterstützung von vereinzelten Maßnahmen. Bei New Work Rising ist die digitale Transformation eine prominent sichtbare Aufgabe eines Präsidiumsmitgliedes (z. B. Vizepräsident*in für Forschung und digitale Transformation). Auf der Stufe von New Work Radical wird faktisch kein*e Digitalisierungsbeauftragte*r benötigt, weil diese Aufgabe ganz selbstverständlich von jedem Organisationsmitglied getragen wird. Für die Koordination und Organisation des stetigen Veränderungsprozesses ist ein eigenes Dezernat mit zuständiger*zuständigem Vizepräsident*in eingerichtet.

Die Hochschulleitung der HSRW hat sich für die weitere Ausarbeitung des Szenarios »New Work Rising« entschieden, was gleichzusetzen ist mit der Entwicklung eines Konzeptes zur (personalwirtschaftlichen) Implementierung der Strategie der Digitalisierung i. wt. S. der Hochschule. Eine große Frage wird hierbei auch die rechtliche Rahmung sein. Denn vieles, was technisch schon möglich und von Beschäftigten gewünscht ist, lassen die aktuellen rechtlichen Möglichkeiten nicht zu. Hier kann der Wille an Veränderung auf die Begrenzung durch die Realität treffen. Ein Bespiel hierfür wäre das aktuelle Arbeitszeitgesetz oder das Fehlen einer übergeordneten rechtlichen Regelung zur mobilen Arbeit.

6. Ausblick

Während die Hochschule Rhein-Waal aufgrund der Eile und der Notwendigkeit, erst einmal den Betrieb sicherzustellen, sich in den letzten Monaten auf die Schaffung der technischen Voraussetzungen konzentriert hat, müssen in der Zukunft noch weitere Inhalte hinzukommen, sofern der o. g. Trend zur Arbeit im Homeoffice sich tatsächlich bestätigen sollte. Dies wären z. B. die Führung auf Distanz, der Umgang mit zunehmender Entgrenzung und ein neues Raumkonzept, weil dadurch klassische Büroräumlichkeiten zugunsten anderer Angebote (z. B. Kreativräume) abgelöst werden könnten. Diese Themen wären in einer solch kurzen Zeit sicherlich nicht in den Focus der Hochschulen gerückt. Aus diesem Blickwinkel kann der Pandemie auch ein positiver Effekt abgewonnen werden: Bezüglich des Standes der Digitalisierung wäre die Hochschule Rhein-Waal insgesamt und die Hochschulverwaltung im Besonderen sicherlich nicht auf einem derart fortgeschrittenen Stand. Die Digitalisierung i. w. S. der Verwaltungsvorgänge hat scheinbar einen geringeren Einfluss auf die veränder-

te Arbeitssituation als die Nutzung von Möglichkeiten des mobilen Arbeitens. Letztere haben die Arbeit in der Hochschulverwaltung und die Organisationskultur so stark verändert, dass ein Rückfall auf eine Situation vor der Pandemie ausgeschlossen scheint. Bis zu welcher Intensität und mit welcher Geschwindigkeit die Digitalisierung und – fast noch wichtiger – die digitale Transformation, also Digitalisierung i. wt. S., der Hochschulverwaltung weiter vorangetrieben wird, liegt in den Händen der Hochschulleitungen und ihrer Mitglieder.

Quellen

Brennen, J. S., Kreiss, D. (2016). Digitalization. In: K. Jensen, R. T. Craig, J. Pooley, E. W. Rothenbuhler (Hrsg.), The international encyclopedia of communication theory and philosophy, S.556 – 566. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.

DAK (2020): Digitalisierung und Homeoffice in der Corona-Krise: Sonderanalyse zur Situation in der Arbeitswelt vor und während der Pandemie. Präsentation. URL: https://www.dak.de/dak/bundesthemen/sonderanalyse-2295276.html. Zugegriffen: 26.02.2021.

Gilch, H., Beise, A., Krempkow, R., Müller, M., Stratmann, F., Wannemacher, K. (2019a). Zum Stand der Digitalisierung der Hochschulen in Deutschland in Forschung, Lehre und Verwaltung. Qualität in der Wissenschaft – QiW. S. 34 – 40.

Gilch, H., Beise, A., Krempkow, R., Müller, M., Stratmann, F., Wannemacher, K. (2019b). Digitalisierung der Hochschulen. Studien zum deutschen Innovationssystem 14-2019.

Hess, T. (2013). Digitalisierung. In: N. Gronau .et al. (Hrsg.): Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik, 2013. URL: http://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/lexikon/technologien-methoden/Informatik-Grundlagen/digitalisierung/index.html. Zugegriffen: 26.02.2021.

IWD (2021). Krankenstand in Deutschland – Der Krankenstand nach Berufsgruppen. Mit Bezug auf den Dachverband der Betriebskrankenkassen.URL: https://www.iwd.de/artikel/krankenstand-in-deutschland-498654/#die-berufsgruppen. Zugegriffen am 11.08.2021.

Mainzer, K. (2020). Technikgestaltung und Ethik für die Arbeitswelt 4.0. In: G. W. Maier, G. Engels, E. Steffen (Hrsg.): Handbuch Gestaltung digitaler und vernetzter Arbeitswelten. Berlin: Springer, S. 163 – 188.

Next:Public (2020). Verwaltung in Krisenzeiten. Eine Bestandsaufnahme der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den Öffentlichen Dienst. URL: https://nextpublic.de/wp-content/uploads/2021/01/Studie_Verwaltung_in_Krisenzeiten.pdf. Zugegriffen: 26.02.2021.

PwC (2013). Digitale Transformation: der größte Wandel seit der industriellen Revolution. Wie gelingt der Sprung in die digitale Ära? Wir weisen Ihnen den weg. URL: https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/IV2YEHPEKWYJZMLD2WEAKUWMYBU3YVZH. Zugegriffen: 26.02.2021.

Rat für Informationsinfrastrukturen (2016). Die Entwicklung von Konzepten für Informationsinfrastrukturen in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren. Kurzfassung eines Berichts des Redaktionsausschusses Konzepte an den RfII. Göttingen: Rat für Informationsinfrastrukturen.

Statistisches Bundesamt (2021): Qualität der Arbeit – Krankenstand. Mit Verweis auf Daten des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-2/krankenstand.html. Zugegriffen: 11.08.2021.

Urbach, N., Ahlemann; F. (2017). Die IT-Organisation im Wandel: Implikationen der Digitalisierung für das IT-Management. HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik. doi:10.1365/s40702-017-0313-6.

von der Heyde, M., Auth, G., Hartmann, A., Erfurth, C. (2017). Hochschulentwicklung im Kontext der Digitalisierung - Bestandsaufnahme, Perspektiven, Thesen. doi:10.18420/in2017_175.

von See, B. (2019). Ein Handlungsrahmen für die digitale Transformation in Wertschöpfungsnetzwerken. Diss., TU Hamburg.

Wirth, K. (2020). Verwaltung agiler machen! – Hype oder kalter Kaffee? In: Verwaltung & Management, 26(4), S. 161–168.

Anhang 1: Fragebogen

Befragung zur mobilen Arbeit

Frage 1–4: betrifft nur Erwartungen an die Führungskräfte (Dez- und Abt-Leitungen)

01. Hätten Sie lieber feste Ansprechzeiten oder freie?

02. Würden Sie sich eine stärkere Forcierung des sozialen Zusammenhalts wünschen?

03. Wünschen Sie sich mehr Feedback und Reflektion?

04. Wünschen Sie sich mehr informelle Kommunikation (z. B. einen virtuellen »Kaffeeklatsch«?)

05. Ich bin über den aktuellen Bearbeitungsstand meines an die nachfolgende Stelle weitergeleiteten Arbeitsvorgangs ausreichend in Kenntnis
    Ja / nein

06. Alles in allem ist Digitalisierung für mich in meiner Arbeit …
    …. ein großer Nutzen / eine Entlastung
    … eine Belastung
    … sowohl als auch

07. Meine Arbeitsproduktivität hat sich
    … gesteigert
    … verringert
    … ist gleich geblieben

08. Ich kann die grundsätzlich geeigneten Aufgaben genauso gut im Homeoffice erledigen
    … ja
    … nein
    … teils / teils

09. Ich kann im HO produktiver arbeiten als am normalen Arbeitsplatz
    … ja
    … nein
    … teils / teils

10. Ich finde die Arbeit im HO angenehmer als am normalen Arbeitsplatz
    … ja
    … nein
    … teils / teils

11. Wie empfinden Sie die Passung zwischen den Aufgaben und den zur Verfügung stehenden Medien?
    Gut
    Schlecht
    Teils / teils

12. Mir fehlt der direkte Kontakt zu Kolleg*innen
    Ja / nein

13. Meine Arbeit wird beeinträchtigt, weil es im HO schwieriger ist, sich kurzfristig mit Kolleg*innen oder Vorgesetzten zu besprechen
    Ja / nein

14. Meine Arbeit wird beeinträchtigt, weil der Zugang zu Unterlagen, Akten oder sonstigen Arbeitsmaterialien erschwert oder unmöglich ist
    Ja / nein

15. Eine klare Trennung zwischen Beruf und Privatleben fehlt mir
    Ja / nein

16. Wird durch die Führungskräfte ausreichend auf mögliche Überarbeitung / Entgrenzung geachtet?
    Ja / nein

17. Kann Beruf und Familie besser vereinbaren (Kinder unter 12 Jahren)
    Ja / nein

18. Kann Beruf und Familie besser vereinbaren (übrige)
    Ja / nein

19. Ich gewinne durch das HO jede Menge Zeit und Geld, weil der Weg zur Arbeit wegfällt
    Ja / nein

20. Ich kann meine Arbeitszeit besser über den Tag verteilen, z. B. nachmittags Sport machen oder Dinge erledigen und abends länger arbeiten
    Ja / nein

21. Ich war gestresst…
    Die ganze Zeit / meistens
    Etwas mehr / etwas weniger als die Hälfte der Zeit
    Zu keinem Zeitpunkt / ab und zu

22. Ich würde gerne weiter zumindest einen Teil meiner Arbeitszeit in Telearbeit arbeiten
    Ja / nein

23. Dafür würde ich akzeptieren, dass ich keinen persönlichen Arbeitsplatz mehr habe, sondern mir ein »Pool-Büro« (welches innerhalb des Dezernates liegt) buchen müsste
    Ja / nein
    Der Anteil meiner Telearbeit sollte idealer Weise betragen

24. Diese Voraussetzungen sollten zudem noch in Zukunft für mobile Arbeit vorliegen
    (Freitext)

Agile Arbeitsweisen auf dem Prüfstand

Analyse der Anpassungsfähigkeit der Hochschule Ruhr West

Melina Wunderlich, Annamaria Köster, Vanessa Poll

Zusammenfassung

In der vorliegenden Situationsanalyse wird die Hochschule Ruhr West (HRW) im Hinblick auf die Digitalisierung und die Etablierung einer Prozesskultur vor den Herausforderungen der Pandemie betrachtet. Für den Aufbau einer Prozessorganisation wurden bereits Jahre vor der Pandemie Projekte gestartet und Handlungsleitfäden zur Umsetzung agilen Arbeitens entwickelt, um den Herausforderungen einer jungen Hochschule und der voranschreitenden Digitalisierung gerecht zu werden. In diesem Beitrag wird analysiert, welche Implikationen die Handlungsleitlinien zu agilem Arbeiten und der Aufbau einer Prozessorganisation unter den Bedingungen der COVID-19-Pandemie hatten. Die Autorinnen ziehen das Fazit, dass Kontaktzeiten eine große Relevanz für den Aufbau einer Prozessorganisation besitzen. Die virtuelle Kommunikation und Kollaboration haben sich inzwischen rasant weiterentwickelt, sodass sich die Kontaktmöglichkeiten erweitert haben. Durch die Krisensituation hat sich besonders gezeigt, wie wichtig flexible Austauschformate und Zusammenarbeit zwischen Fach- und Servicebereichen sowie zwischen Lehrenden und Studierenden für die Entwicklung einer Prozesskultur sind.

Abstract

This paper summarizes the effect of the COVID-19 pandemic on the digitalization and development of a process culture at the Ruhr West University of Applied Sciences (HRW). The HRW wants to develop a process culture, through different projects and on the basis of the action guides of agile work. The authors analyse how agile work and the development of a process culture can be handled under conditions of the COVID-19 pandemic. Staying in touch with each other turns out to be crucial for the development of a process culture. The virtual communication has been developed during this time and will result in a new kind of work. New cooperations have been created between faculties and service segments and also between teachers and students throughout the pandemic.

1. Einleitung

Im Sommersemester 2020 duften zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie keine Zusammenkünfte in größeren Gruppen an Hochschulen mehr stattfinden. Dies stellte gerade für die Hochschule Ruhr West (HRW) im Hinblick auf die aktuelle Entwicklung einer Prozessorganisation eine besondere Herausforderung dar. Ziel ist hier die Stärkung der bereichsübergreifenden Zusammenarbeit mit einem starken Fokus auf das Prozessergebnis und der Schaffung von mehr Transparenz um agiles Arbeiten zu ermöglichen. Dadurch können Prozesse beschleunigt und die Serviceorientierung verstärkt werden. Für die Etablierung einer Prozesskultur ist insbesondere die persönliche Begegnung an den beiden Campusstandorten von besonderer Relevanz.

An der HRW waren technische Lösungen für digitale Kommunikation und Kollaboration – etwa die flächendeckende Ausstattung mit einem Videokonferenzsystem – bereits weitestgehend vorhanden. Die zentrale Herausforderung bestand mit dem Beginn der Covid-19-Pandemie darin, diese Lösungen kurzfristig in eine breite Anwendung zu bringen. Damit einher ging die Herausforderung, Unsicherheiten der Beschäftigten und Studierenden aufzufangen, die durch den Wegfall gewohnter Abläufe und Arbeitsweisen entstanden sind. Besonders vor dem Hintergrund, dass die Hochschule in einem Kulturwandel hin zu einer Prozesskultur steckt, ist ein Austausch zwischen den Beschäftigten besonders zentral. Durch die rasche Umstellung auf Onlinelehre, mit welcher die HRW dynamisch auf die Anforderungen der Pandemiesituation reagierte, wurden schnelle Lösungen gefordert, die dem didaktischen Anspruch gerecht werden und dazu mit definierten Prozessen vereinbar sind.

Dieser Beitrag betrachtet introspektiv, welche Grundlagen für die weitestgehend erfolgreiche Umsetzung des Hochschulbetriebs in der neuen Situation aus hochschulstrategischer Sicht an der HRW vorhanden waren und welche Herausforderungen in diesem Zusammenhang bestanden bzw. bestehen. Dabei wurde ein besonderer Fokus auf die Verbindung von Prozessorganisation und Agilität gelegt. Diese Bereiche werden anhand von Beispielen aus dem Zeitraum der Covid-19-Pandemie analysiert. Abschließend wird der Bezug zu Entwicklungen im Bereich der Prozessorganisation und der Agilität der Hochschule auch für eine Post-Corona-Zeit hergestellt.

2. Ausgangslage vor der Pandemie

Die Hochschule Ruhr West (HRW) ist eine im Jahr 2009 gegründete Fachhochschule mit derzeit etwa 6700 Studierenden in MINT- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen. Die beiden Hochschulstandorte Mülheim an der Ruhr und Bottrop befinden sich im Westlichen Ruhrgebiet in Nordrhein-Westfalen.

Aus der matrixgestützten Fachbereichsstruktur der Hochschule resultiert, dass die angebotenen Studiengänge über die Grenzen der Fachbereiche hinaus konzeptioniert werden können. So sind die Studiengänge zwar den vier Fachbereichen zugeordnet, die Lehrenden aber bieten Lehrveranstaltungen über ihren Fachbereich hinaus an. Analog dazu ist auch der Support übergreifend organisiert. Der Servicebereich unterstützt die Hochschulprozesse zentral und bietet Services für das Lehren und Lernen (z. B. IT Infrastruktur, E-Learning-Systeme, didaktische Beratung und Studiengangsmanagement) an.

Im Jahr 2017 startete an der HRW das Projekt FIPS (Fully Integrated Process System) mit dem Ziel, eine ganzheitlich IT-gestützte Prozesslandschaft an der Hochschule zu etablieren. Es bildet damit eine Maßnahme, den Wandel der Hochschule durch schnelle und flexible Anpassungen sowie vielfältige Digitalisierungsbestrebungen zu ermöglichen. Die HRW wurde in der Gründungsphase mit typischen Entwicklungsaufgaben konfrontiert, wie schnelles personelles Wachstum, Diversifizierung und kontinuierliche Aufgabenerweiterung. Die Abläufe an der Hochschule fanden zu dieser Zeit teilweise dezentral sowie wenig bis gar nicht gesteuert statt und waren stärker auf kurzfristige Handlungsfähigkeit als auf langfristige, strategische Umbruchphase fokussiert. Zur Zeit findet an der HRW ein langsamer Wechsel von der Aufbauorganisation hin zu einer Prozessorganisation statt, die u. a. die Stärkung der bereichsübergreifenden Zusammenarbeit sowie die Schaffung von Transparenz und Verbindlichkeit zum Ziel hat. Dazu zählt insbesondere die Stärkung der bereichsübergreifenden Zusammenarbeit sowie die Schaffung größerer Transparenz und Verbindlichkeit. Ein wesentlicher Erfolgsfaktor stellt dabei die Fähigkeit zum Perspektivwechsel der Beschäftigen dar, in Prozessen zu denken, also nicht nur die eigenen Aufgaben zu erfüllen, sondern auch die angrenzenden Aufgaben weiterer Prozessbeteiligter sowie das Ziel des Gesamtprozesses im Blick zu behalten. Dies erfordert, dass die Auswirkungen der eigenen Arbeit auf die Arbeit der anderen Bereiche bewusst wahrgenommen werden und die Prozessschritte bekannt sind. Ein Beispiel hierzu ist der Prozess zur Einstellung neuer Beschäftigter, an dem neben dem einstellenden (Fach-)Bereich u. a. der Personalservice, der Finanzbereich, der IT Service, das Facility Management und diverse Gremien beteiligt sind. Durch die Aushandlung der Prozesse, die zwischen allen Beteiligten

stattfindet, wird von Beginn an Transparenz über den Prozess und die Inhalte der Arbeitsbereiche hergestellt.

Ein hochschulinterner Leitfaden für die Etablierung einer Prozesskultur wurde entwickelt, um eine strategische Grundlage für eine zukunftsweisende Hochschulentwicklung zu schaffen. Die Hochschule hat auch schon vor der Covid-19-Pandemie forciert, Prozesse ganzheitlich und strategisch in die als Ablauforganisation strukturierte Hochschule zu tragen. Dabei ist die Gesamtheit der Arbeitsweisen (Zielorientierung, Eigenverantwortlichkeit, Transparenz und Kommunikation, kontinuierliche Reflexion und Änderungsbereitschaft) sowie die dazugehörige Haltung und Prozesskultur die Grundlage für die Beschäftigten, um an der HRW agil zu handeln. Eine etablierte Prozesskultur bildet das Fundament für Agilität in der Organisation, um z. B. schneller anpassungsfähig zu sein.

Anforderungen an die tägliche Arbeit der HRW ergeben sich aus der
- *Zielorientierung,* die Ziele umfasst, welche auf verschiedenen Ebenen transparent kommuniziert und gemeinsam verfolgt werden,
- *Eigenverantwortlichkeit* der Beschäftigten in Projekten und Prozessen,
- *Transparenz und Kommunikation,* um allen Beteiligten Informationen zugänglich zu machen,
- kontinuierlichen *Reflexion,* um Optimierungspotential zu erkennen und
- *Änderungsbereitschaft,* um aktiv Veränderungen umzusetzen.

Die Prozesskultur an der HRW erfordert
- Bereitschaft und Fähigkeit zum *Perspektivwechsel*, um Verständnis für die Bedarfe der Beteiligten aufbringen zu können,
- *Disziplin,* sich an vereinbarte Schritte zu halten,
- *Verantwortungsübernahme,* um gemeinsame Ziele zu erreichen,
- *Vertrauen* in die eigenen Fähigkeiten und die anderer Personen sowie
- eine *positive Fehlerkultur und Risikobereitschaft,* um mit Mut Veränderungen anzugehen.

Diese hochschulinterne Sichtweise der Agilität weist einige Parallelen zu den gängigen Definitionen aus der Literatur auf. Das Konzept der Agilität wurde bereits häufig und in unterschiedlichen Kontexten betrachtet, sodass keine einheitliche Definition existiert (Förster & Wendler, 2012). Folgende Definition von Ganguly, Nilchiani und Farr (2009, S. 411) wird für den vorliegenden Beitrag als grundlegend erachtet:

> *»…an effective integration of responseability and knowledge management in order to rapidly, efficiently and accurately adapt to any unexpected (or unpredictable) change in both proactive and reactive business/customer needs*

and opportunities without compromising with the cost or the quality of the product/process.«

Damit stehen besonders die Reaktionsfähigkeit und das Wissensmanagement im Vordergrund, um unerwarteten Veränderungen der Wirtschaft oder den Kundenbedarfen gerecht zu. Dabei sollen weder Kompromisse bzgl. der Kosten noch der Qualitätsansprüche eingegangen werden. Die sogenannten agility capabilities (Sharifi, Colquhoun, Barclay & Dann, 2001) – Reagibilität (Sensibilisierung gegenüber Veränderungen), Kompetenz, Schnelligkeit und Flexibilität – stellen die entscheidenden Fähigkeiten dar, die jeweilige Strategie in den zentralen Bereichen einer Organisation zu etablieren. Die Theorie bildet eine Grundlage für die obengenannten Faktoren der HRW. Dabei legt die Hochschule den Fokus auf die Professionalität (von der HRW als Verantwortungsübernahme und Eigenverantwortlichkeit bezeichnet) sowie die Flexibilität (Änderungsbereitschaft und Reflexion).

Zusätzlich zur agilen Arbeitsweise sollen auch die Veränderungen im Bereich der Digitalisierung betrachtet werden, da diese, wie oben beschrieben, einen wichtigen Faktor in der Entwicklung einer ganzheitlich Prozesskultur an der HRW darstellen. Schon vor der Covid-19-Pandemie gab es viele Digitalisierungsinitiativen an der HRW. Bedingt durch die angestrebte Vernetzung der beiden Hochschulstandorte in Mülheim an der Ruhr und Bottrop wurde bereits moderne (Video-) Konferenztechnik eingeplant und umgesetzt. Zudem erhalten Beschäftigte eine zentralverwaltete IT-Ausstattung, die ihnen mobiles Arbeiten ermöglicht. Zusätzlich wurden strategische Wege für die Digitalisierung geebnet; so z. B. im Hochschulentwicklungsplan oder – für die Digitalisierung der Lehre – in Form der E-Learning-Strategie, die sich am Leitbild guter Lehre an der HRW orientiert. Durch E-Learning sollen u. a. die Individualisierung des Lernens und dessen Flexibilisierung gefördert werden, um der Diversität der Studierenden stärker gerecht zu werden. Dies kann z. B. unterstützt werden durch die Bereitstellung verschiedener Lernmaterialien, die im eigenen Tempo durchgearbeitet werden können, sowie die Schaffung ubiquitärer Zugänge zu Lernszenarien (vgl. auch Köster, Staude & Bieker, 2020). Maßnahmen zur Umsetzung der Strategie bilden hier u. a. die Bereitstellung zentraler Dienste und Beratungsangebote, die Vernetzung der Lehrenden und verschiedene Anreizstrukturen für gute innovative Lehre. Um die Fachbereiche zu unterstützen, werden verschiedene E-Learning Dienste (z. B. E-Learning-Dienste, Videomanagement- und Videokonferenzsysteme sowie Kollaborationswerkzeuge) hochschulzentral angeboten und Beratungen, Schulungen und Vernetzungstreffen zur Digitalisierung der Lehre organisiert und durchgeführt.

Die Lehre, das Lernen und das Arbeiten fanden vor der Covid-19-Pandemie zum Großteil digital unterstützt in Präsenz statt. Bei einer kleinen Hochschule mit rund 6700 Studierenden und 545 Beschäftigten waren bislang vor allem die persönlichen Kontaktzeiten am Campus ausschlaggebend für zielführende Projektarbeit und funktionierende Prozesse.

3. Umgang mit der Pandemie an der HRW

Trotz der vielfältigen coronabedingten Herausforderungen im Hochschulalltag gab es viele Studierende und Lehrende, welche die Semester (SoSe 2020 und WiSe 20/21) erfolgreich gemeistert haben und sogar gemeistert haben und ihre positiven Erfahrungen/Errungenschaften in das »New Normal« transferieren möchten. Evaluationen wie die des Sommersemesters 2020 (HRW, 2020) zeigten, dass die Mehrheit der Studierenden (58,6 % der 1088 Teilnehmenden) selbst einschätzte, die Modulziele erreicht zu haben und wünschten die neu kennnengelernten Tools und Prüfungsformen in Zukunft zu nutzen. Bei den Lehrenden gaben 94,4 % (73 der 77 teilnehmenden Lehrenden) an, dass die Studierenden die von Ihnen gesetzten Lernziele des Moduls erreicht hatten. Die Lehre und die damit verbundenen Supportprozesse konnten demnach weitestgehend erfolgreich digital stattfinden.

Was hat nun dazu beigetragen, dass trotz der massiven Veränderungen im Arbeitsalltag der Hochschulbetrieb dennoch erfolgreich weitergeführt wurde? Vor dem Hintergrund der Struktur der Hochschule und deren Kultur werden im Folgenden verschiedene Anforderungen an die Arbeitsweisen der HRW beschrieben (Eigenverantwortung, Verantwortungsübernahme, Vertrauen, Transparenz, Kommunikation, kontinuierliche Reflexion und Änderungsbereitschaft) und mit Beispielen aus der Zeit der Covid-19-Pandemie verknüpft. Dabei kann ein Beispiel auch mehrere Faktoren veranschaulichen; die Abgrenzung ist dabei nicht trennscharf.

Eigenverantwortlichkeit und Verantwortungsübernahme. Wie oben beschrieben, werden alle Prozesse und die Rollen aller Beteiligten definiert und transparent dargestellt. Entwickelt sich beispielsweise eine Lehrmethode, die auf den Einsatz von digitalen Technologien baut, welche noch nicht an der HRW etabliert sind, so werden, so werden z. B. Prozesse der Softwarebeschaffung (Prüfung, Einkauf, Zahlung) und zentralen Bereitstellung (zentrale Einbindung, Support-

prozesse und Beratungsstrukturen) angestoßen. Ein wesentlicher Bestandteil in der Prozesskultur ist es, dass die Beteiligten im Prozess Verantwortung für die eigenen Aufgaben übernehmen, die durch die Rollen (Prozesskund*in, -beteiligte*r, -verantwortliche*r und -eigner*in) definiert sind und damit übergreifend das Ziel eines guten Prozessergebnisses verfolgen. Dabei können je nach Prozess verschiedene Personen (Studierende, Lehrende, Supportmitarbeiter*in, Hochschulleitung, Dekan*in, etc.) verschiedene Rollen einnehmen. Durch diese klare Struktur, die vor allem durch das FIPS-Projekt an die HRW getragen wurde, sind die Beschäftigten der HRW darin geschult, Verantwortung zu übernehmen. Auch die*der Prozesskund*in verantwortet ein gelingendes Prozessergebnis, indem sie*er kooperativ mit den weiteren Prozessbeteiligten zusammenarbeitet.

Da die Prozesse bereichsübergreifendes Handeln erfordern, ist eine barrierearme Interaktion auch in Zeiten der Covid-19-Pandemie besonders wichtig. Eine Voraussetzung hierfür wurde schon in der Gründungszeit der HRW forciert, indem die gesamte IT-Infrastruktur zentral organisiert und eine barrierearme Kommunikation sowie digitalgestütztes, kollaboratives Arbeiten ermöglicht wurde. Die zuvor definierten Prozesse wurden besonders während der Pandemie auf die Probe gestellt, da die Anpassung dieser eigenverantwortliches Handeln der Beteiligten erforderte. Ohne, dass die Hochschule sich gänzlich neu erfinden musste, konnten durch den Agilitätsgedanken der Hochschule die bereits bestehenden Prozesse von den Beteiligten eigenständig in die rein digitale Arbeitswelt transferiert werden. Alle Beschäftigten, die an einem Prozess beteiligt sind, können die meisten ihrer Prozesse eigenständig und -verantwortlich reflektieren und Veränderungsbedarf kommunizieren. Entsprechende Process-Owner können Entscheidungen über die Notwendigkeit einer Anpassung oder den weiteren Fortbestand treffen – ohne, dass die Veränderungen streng hierarchisch delegiert werden. Aufgrund der technischen Ausstattung und der transparenten Organisation in Prozessen war fast die gesamte Hochschule innerhalb eines Tages bereit, im Homeoffice zu arbeiten. Besonders schwierig stellten sich hingegen die Abläufe dar, die noch nicht in Prozesswerkstätten gemeinschaftlich definiert und erarbeitet wurden.

Ein Austausch zwischen den Prozessbeteiligten ist bei der Vereinbarung der Prozessabläufe besonders wichtig. Erst dadurch wird ein Verständnis für den ganzen Prozess und das Prozessergebnis sowie die Identifikation mit diesem geschaffen. Trotz der zuvor barrierearm angelegten Kommunikationswege, war die Kommunikation durch die Umstellung ins rein Digitale erschwert. Zusätzlich durchdringt an einigen Stellen die Digitalisierung noch nicht grundlegend die Prozesse an der HRW, was sich z. B. in einigen wenigen Verwaltungsbereichen oder in manchen Lernlaboren zeigte. Hierzu mussten Sonderregelungen geschaffen oder deren Ausfall durch andere Maßnahmen aufgefangen werden.

Vertrauen. Das Vertrauen der Beschäftigten wurde durch die unsichere Entwicklung der Pandemie besonders auf die Probe gestellt. In der Lehre tätige Beschäftigte waren mit Beginn der Pandemie besonders gefordert, ihre Lehre digital zu gestalten. Dabei griffen sie auf vorhandene zentralisierte (E-Learning-) Systeme und hochschulinterne Support- und Beratungsangebote zurück, um verschiedene Möglichkeiten der Contentproduktion (insbesondere in Form von Videos) zu nutzen sowie neue Möglichkeiten der Kommunikation mit Studierenden und Online-Aktivitäten anzubieten. Trotz der hohen Belastung aller Beschäftigten und der Systeme vertrauten die meisten Lehrenden auf die zentralen Angebote und funktionierende Prozesse. Auf der anderen Seite gab es an manchen Stellen jedoch auch Engpässe, insbesondere durch einen Personalmangel, der sich durch die Verlagerung in die Onlinelehre sehr deutlich bemerkbar machte. Die meisten Lehrenden (ca. 90 %) gaben in der Befragung zum digitalen Semester an, die passenden Tools für die Lehrmethodik zur Verfügung gehabt zu haben. Trotzdem griffen einige Lehrende der Kurzfristigkeit der Umstellung geschuldet auf externe Tools zurück. Vor diesem Hintergrund ist insbesondere die Reflexion neuer Bedarfe erforderlich (vgl. Kontinuierliche Reflexion und Änderungsbereitschaft).

Transparenz und Kommunikation. Diese beiden Faktoren des täglichen Arbeitens haben sich in den Zeiten der Pandemie besonders gewandelt. Eine gelungene Kommunikation stellt nicht zuletzt einen Erfolgsfaktor in Veränderungs- und Innovationsprozessen dar (vgl. Zerfaß & Möslein, 2009). Als die Hochschulstandorte durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie weitestgehend geschlossen wurden, mussten alle Hochschulangehörigen notgedrungen von zuhause arbeiten. Durch den Wegfall der physischen Anwesenheit konnten gewohnte Kommunikationsformen nicht immer beibehalten werden. Besonders gravierend ist dies, da bei einer kleinen Hochschule wie der HRW ein Großteil der Kommunikation im persönlichen Austausch erfolgte. Besonders die zufälligen Gesprächsanlässe waren betroffen und auch der teaminterne Austausch musste neu gedacht werden. Zu Beginn der Covid-19-Pandemie entschied die Hochschulleitung, dass die Lehre insbesondere asynchron (also zeitlich flexibel) stattfinden sollte. Nach Wegfall des gewohnten und sehr stark ausgeprägten direkten Kontakts in der Präsenzlehre war das Maß an fehlenden Austausch- und Feedbackmöglichkeiten besonders deutlich spürbar.

Die Kommunikation in Changeprozessen lässt sich laut Deutinger (2017) in drei Kernaufgaben unterteilen: Informieren, Involvieren und Beraten. Im Folgenden wird anhand dieser Unterteilung beleuchtet, welche Maßnahmen die Hochschule eingesetzt hat, um die Kommunikation während der Covid-19-Pandemie zu unterstützen.

Zur Sicherstellung des Informationsflusses wurden bekannte Kanäle deutlich intensiver genutzt, wie beispielsweise Rundmails an Beschäftigte und Studierende, das Intranet und die Homepage. Eine unmittelbare und flächendeckende Verbreitung von Informationen und der informelle Austausch wurden über das zentrale Kommunikationstool Cisco Webex mit Instant-Messaging und Videokonferenzen in Tandems oder Gruppen von allen Mitgliedern der HRW umgesetzt. Hochschulweite Austauschformate wurden zentral erprobt und entwickelt. So organsierte die Abteilung für interne Kommunikation beispielsweise eine regelmäßige, hochschulweite Austauschrunde mit wechselnden Schwerpunktthemen oder stellte einen Online-Science-Slam für alle Hochschulangehörigen auf die Beine. Auch bestehende Formate der Hochschule, wie z. B. die alljährliche Weihnachtsfeier, wurden in einem Onlineformat realisiert.

Um alle Hochschulangehörigen zu involvieren und um eine größtmögliche Transparenz herzustellen, hat die Hochschulleitung im besonderen Maße den Austausch mit allen Bereichen aus Lehre und Service gesucht und die Partizipation aller Hochschulangehörigen aktiv angeregt. Regelmäßig nahm die Hochschulleitung an unterschiedlichen Sitzungen der Fachbereiche teil und auch zu den Servicebereichen bestand ein regelmäßiger Kontakt. Im Zuge dessen wurden auch Engpässe gerade in den Bereichen IT- und E-Learning lokalisiert, welche dank einer guten Vernetzung innerhalb der Hochschule und durch eine Reorganisation von Projekten auch von weiteren Kolleg*innen aus anderen Bereichen teilweise aufgefangen werden konnten. Auch standen die Servicebereiche sehr nah mit den Fachbereichen in Kontakt, um sie bestmöglich unterstützen zu können. So gab es z. B. relativ frühzeitig eine Bedarfsabfrage bzgl. der technischen Ausstattung innerhalb der Fachbereiche, um möglichst zeitnah fehlendes Equipment für die Digitalisierung der Lehre bereitstellen zu können.

Eine weitere Kernaufgabe bei der Kommunikation im Changeprozess stellt die Beratung dar. Dieser Aspekt wurde beispielsweise durch Angebote der kollegialen Beratung der Lehrenden untereinander angeregt. Es wurden verschiedene Foren geschaffen, in denen sich Lehrende zu ihren Lehr-/Lernszenarien austauschen konnten, um sich so gegenseitig zu unterstützen. Deutlich wurde aber auch ein Bedarf an synchronem Austausch zwischen Lehrenden. Hierzu wurde das Format »Gute Lehre HRW«, in welchem sich Lehrende vor der Pandemie regelmäßig an der Hochschule trafen und Projekte, die das Lernen und Lehren betreffen, einander vorstellen, zu »Gute Lehre HRW digital«. Themen wie etwa die Videoproduktion für die Lehre, Aktivierungsmöglichkeiten und Online-Prüfungsszenarien wurden lebhaft diskutiert und in die Praxis transferiert. Seitens der Hochschule wurden zudem auch medien- und hochschuldidaktische Beratungsangebote bereitgestellt.

Trotz der beschriebenen umfangreichen Maßnahmen zur Förderung der Transparenz und einer guten Kommunikation kam vor allem der informelle Austausch »zwischen Tür und Angel« zu kurz. Dies ist eine Herausforderung, die sich nicht durch Agilität und Prozessmanagement lösen lässt, sondern bedarf eines Kulturwandels an der HRW.

Kontinuierliche Reflexion und Änderungsbereitschaft. Um bei den Lehrenden die kontinuierliche Reflektion der eigenen Lehr- und Lernangebote anzuregen, wurde die reguläre Lehrevaluation angepasst und es wurden zusätzliche Befragungen der Studierenden und der Lehrenden eingeführt. Auch die Beschäftigten wurden zum Thema mobiles Arbeiten befragt.

Damit Lehrende möglichst frühzeitig eine Rückmeldung zu ihrer Lehre erhalten, wurde die Lehrevaluation früher im Semester angelegt und methodisch angepasst, indem mehr qualitatives Feedback der Studierenden eingefordert wurde. In offenen Antwortfeldern gaben Studierende den Lehrenden Feedback und Anregungen, was sie an deren Lehre zu schätzen wussten und wie sie zukünftig noch mehr in ihrem Lernen unterstützt werden können.

Eine Befragung der Studierenden und Lehrenden am Ende des Sommersemesters diente den Lehrenden neben der Lehrevaluation zur Reflektion ihrer Lehre und dem Servicebereich dazu, das bevorstehende Wintersemester effektiv zu planen. Dafür wurden bereitgestellte Tools und Serviceangebote evaluiert, um diese im Sinne der Agilität bestmöglich an die Bedarfe der Nutzenden anzupassen. So wurde zu diesem Zeitpunkt zwar die zentrale Plattform Moodle als Lernmanagementsystem angenommen, weitere Tools allerdings auch dezentral beschafft und in die Lehre getragen. Studierende meldeten in der Befragung zum Semester zurück, dass sie sich bezüglich der verschiedenen Herangehensweisen und Tools innerhalb eines Studiengangs mehr Einheitlichkeit wünschten. Hierbei wird deutlich, wie wichtig es ist, alle Beteiligten zu berücksichtigen und transparente Vorgehensweisen zu formulieren. Durch die große Anzahl von Tools und Möglichkeiten wird es in Zukunft wichtig sein, diese im Hinblick auf die Lehr-/Lernunterstützung zu evaluieren. Weitere Aspekte sind die Skalierbarkeit, die Integration in die zentrale Infrastruktur, die Klärung von datenschutzrechtlichen Fragen und die Bereitstellung eines zentralen Supports sowie die Anregung des Austauschs im Kontext der Lehre. Mit einigen Monaten in dieser Pandemielage wurde zunehmend reflektiert und werden Planungen angepasst, um zielgerichtet den neuen Anforderungen gerecht zu werden.

Es lässt sich festhalten, dass die technische Infrastruktur bereits sehr gut ausgestaltet war und diese mit einer agilen Hochschulkultur zusammentraf, was die HRW so relativ spontan und unkompliziert die Homeofficetätigkeit aufnehmen ließ. Herausfordernd war z. B. hier die umfassende Digitalisierung der Lehre.

Dadurch, dass die Hochschule vor der Covid-19-Pandemie vermehrt in Präsenz gelehrt hat, war es ein enormes Pensum, die Lehre so aufzubauen, dass Studierende trotz der neuen Formate ihre Lernziele erreichten.

4. Resümee

Einige Veränderungen wurden durch die Covid-19-Pandemie erzwungen. Sobald das physische Arbeiten an den Hochschulstandorten wieder umfassend möglich ist, bleibt die Frage, was die HRW aus der Zeit als digitale Hochschule mitnimmt.

Die Entwicklung zu einer Prozessorganisation und die damit verbundene Prozesskultur und Agilität waren bereits vor der Pandemie in der Hochschulstrategie verankert. Durch den Ausbruch der Pandemie und die damit einhergehenden Einschränkungen wurde die Agilität in der Hochschulentwicklung auf die Probe gestellt. Obwohl in der Analyse deutlich wurde, dass die Hochschule einige Maßnahmen ergriffen hat, damit sich die Einschränkungen nicht negativ auf die Arbeitsweise auswirken, wurde an einigen Stellen deutlich, welche Vorteile Kontaktzeiten an der Hochschule für den Aufbau einer Prozesskultur und der agilen Arbeitsweise mit sich bringen.

Die Transparenz und die Kommunikation haben sicherlich die meiste Entwicklung während der Pandemie erfahren, da diese beiden Faktoren besonders essentiell in Veränderungsprozessen sind. Es hat eine Entwicklung gerade in der Verwendung digitaler Kommunikationsmedien stattgefunden und neue Informationskanäle und Arbeitsweisen wurden geschaffen. Die Umstellung auf technisch vermittelte Kommunikation war anfangs mit der Herausforderung verbunden, sich auf die bestimmten Anforderungen der Tools einzulassen und nicht 1 zu 1 aus dem persönlichen Kontakt zu übernehmen. Nach ca. einem Jahr der Umstellung werden jedoch immer mehr die Vorteile dieser Kommunikationsform deutlich – so zum Beispiel die digitale Vernetzung der beiden Standorte und die damit verbundene Zeitersparnis des Pendelns. Jedoch zeigt diese intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Kommunikation, welchen Wert der physische Lern- und Arbeitsort Hochschule birgt. Blickt man in die Zukunft, wird die Hochschule als Treffpunkt, als Raum für Projektarbeiten und kreativem Entwickeln immer ein wichtiger Ort des kollegialen Zusammenkommens sein. Die reine Inhaltsvermittlung in der Hochschullehre bzw. der (Teil-)Arbeitstätigkeiten, die von Einzelpersonen durchgeführt werden, wird sich vermutlich

immer mehr in den digitalen Raum verschieben, denn dieser bietet vermehrt Möglichkeiten, in eigenem Tempo mit individuellen Zugängen die Inhalte zu erarbeiten. So kann die gemeinsame Zeit im physischen Raum der Hochschule genutzt werden, um praktisch in Laboren zu arbeiten, kreative Projekte zu entwickeln und um sich in Arbeitsgruppen zu treffen, mit dem Ziel, sich auszutauschen und gemeinsam zu lernen. Die Nutzung der Präsenzzeit wird an der Hochschule derzeit schon intensiv diskutiert und wird wohl auch noch lange Zeit fortbestehen, um derzeitige Arbeitsweisen und mögliche Arbeitsformen der Zukunft zu reflektieren.

Durch die Änderung der Lehrevaluation sowie der Durchführung zusätzlicher Befragungen und Austauschrunden sollte die Reflexion bei den Lehrenden und den Servicemitarbeitenden sichergestellt werden. Dies wurde besonders hoch priorisiert, da zeitkritische pandemiebedingte Entwicklungen oftmals neue kurzfristige Handlungen erforderten und keine strategischen Prozessabläufe darstellten. Um eine Bestandsaufnahme dieser Entwicklung besonders im Bereich der IT- und E-Learning-Infrastruktur und -Services zu erhalten und daraus ggf. neue strategische Prozesse zu entwickeln, wurde der Austausch über die Befragung angeregt. Dieser Austausch kann dazu beitragen, bestehende Prozesse zu überdenken oder neue Prozesse zu entwickeln.

Auch die Lehrenden haben eine neue Dringlichkeit des Austausches mit den Studierenden erfahren. Durch den Wegfall des physischen Austausches wurden neue Formen des Feedbacks zum Lernprozess etabliert. Damit Studierende und Lehrende unmittelbar ein Feedback erhalten, wurde beispielsweise ein Online-Abstimmungstool zentral eingeführt. So wird es sicherlich die Entwicklung geben, dass auch Onlineformen des Feedbacks weiterhin Teil der Lehre und des Lernens sein werden. Um Studierende auch auf strategischer Ebene einzubinden, forciert die Hochschulleitung eine gesteigerte Partizipation von Studierenden z. B. durch Design Thinking-Workshops zur Hochschule der Zukunft und die Einrichtung eines Student Digital Office in Kooperation mit dem Hochschulforum Digitalisierung.

Somit hat die aktuelle Situation gezeigt, dass die Hochschule Möglichkeiten hat, agil zu handeln und sich schnell auf neue Gegebenheiten einzustellen. Zudem zeigt dieser Erfahrungsbericht, dass die Entwicklungen zu einer Prozesskultur im Vorfeld und der Stand der Digitalisierung vor dem Ausbruch die Hochschule dabei unterstützt haben, gut durch die Covid-19-Pandemie zu kommen, da technische Ressourcen bereits zu Verfügung standen, Prozesse bereits vorher definiert waren und agil an die Situation angepasst werden konnten. Zudem sollte die Entwicklung weiter in Richtung Prozesskultur verfolgt werden und in Zukunft ein Diskurs über Präsenzzeit und digitale Formate geführt werden.

Quellen

Deutinger, G. (2017). Kommunikation im Change: erfolgreich kommunizieren in Veränderungsprozessen (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.

Förster, K., & Wendler, R. (2012). Theorien und Konzepte zu Agilität in Organisationen. *Dresdner Beiträge zur Wirtschaftsinformatik 63* (12), S. 8 – 13.

Ganguly, A., Nilchiani, R., & Farr, J. (2009). Evaluating agility in corporate enterprises. *International Journal of Production Economics*, S. 410 – 423.

HRW (2020). Evaluationsbericht: Resümee digitales Semester SoSe 2020.

Köster, A., Staude, S. & Bieker, T. (2020). Digitalisierung als gelebte Praxis – Umsetzung an der Hochschule Ruhr West. In R. Stang & A. Becker (Hrsg.), *Zukunft Lernwelt Hochschule, Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*, S. 132 – 139. Berlin: De Gruyter. doi: 10.1515/9783110653663-013.

Sharifi, H., Colquhoun, G., Barclay, I., & Dann, Z. (2001). *Agile manufacturing: a management and operational framework*. Proceedings of the Institution of Mechanical Engineering, S. 857 – 868.

Streich, R. K. (2016). *Fit for Leadership. Führungserfolg durch Führungspersönlichkeit*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Zerfass A., Möslein K.M. (2009) Kommunikation als Erfolgsfaktor im Innovationsmanagement. Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8242-1_14.

Hochschule nach der Pandemie: Schub für die Digitalisierung oder zurück zur Präsenz?

Barbara Getto

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Digitalisierungsaktivitäten der Hochschulen während der Pandemie in Bezug zu Erkenntnissen aus der Forschung zum Change-Management an Hochschulen. Es wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die Pandemie perspektivisch für die Entwicklung der digitalen Hochschulbildung hat und welchen Beitrag die aktuellen Bemühungen zur Digitalisierung der Hochschule als Ganzes leisten können. Es wird diskutiert, inwiefern sich die Digitalisierung von Studium und Lehre durch die »digitalen Semester« langfristig entwickelt und welche Bedeutung die Pandemie auf die Entwicklung und Umsetzung von Strategien der Digitalisierung für Studium und Lehre hat.

Abstract

The article discusses the digitization activities of universities during the pandemic in relation to findings from research on change management in higher education. It examines the question of what significance the pandemic has for the development of digital higher education and how current efforts contribute to digitization in higher education institutions at large. The focus lies on the question of whether the digitization of study and teaching will develop in the long term as a result of the digital semesters and what significance the pandemic has on the development and implementation of digitization strategies for study and teaching.

1. Einleitung

Mit Beginn der Pandemie und dem folgenden ersten »digitalen Sommersemester« 2020 wurden vielfach Hoffnungen in Bezug auf die Auswirkungen der Krise auf Digitalisierungsprozesse an Hochschulen formuliert. Insbesondere die stark Befürwortenden der Digitalisierung gingen davon aus, dass die Pandemie – endlich – der Digitalisierung in den Hochschulen zum Durchbruch verhilft. Es wurde ein new normal ausgerufen, das sich mit der Pandemie einstellen würde. Die implizite Annahme: Würden die Lehrenden erst einmal die Möglichkeiten der Digitalisierung in der eigenen Lehre erfahren, würden sie ihr Verhalten umstellen und auch künftig nicht mehr auf diese Werkzeuge verzichten wollen. Ein Blick auf die Bemühungen um eine nachhaltige Dissemination von E-Learning an Hochschulen in den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren, lässt ahnen, dass es so einfach vermutlich nicht sein wird (für einen Überblick vgl. z. B. Bremer & Kohl, 2004).

Was bedeutet die Pandemie also tatsächlich perspektivisch für die (digitale) Hochschulbildung? Viele Dozierende haben das erste Corona-Semester – gezwungenermaßen – dazu genutzt, um digitale Medien für ihre Lehre zu suchen, zu erproben oder zusammenzustellen, Vorträge aufzuzeichnen und interaktive Übungen anzubieten. Studierende haben vielfach lernen müssen, ihr Lernen selbst zu organisieren und sich digital mit anderen zu vernetzen. Dabei sind neue Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden und der Studierenden entstanden, die sich in der weiteren Entwicklung der Hochschulen als fruchtbar erweisen können. Gleichzeitig hat die Forschung zum Change-Management an Hochschulen deutlich aufgezeigt, dass Veränderungsprozesse im Kontext der Digitalisierung mehrschichtig und diskursbasiert betrieben werden müssen, um eine wirklich nachhaltige Verankerung digitaler Lehre zu etablieren (z. B. Euler & Seufert, 2005). Es stellt sich daher die Frage, welchen Beitrag die Aktivitäten während der Pandemie zur Digitalisierung von Hochschulen als Ganzes beitragen werden und welche Schritte notwendig sind, um die Potenziale aus den Veränderungen in der Lehre in den »digital Semestern« langfristig zu nutzen.

Der Beitrag skizziert im Folgenden die Herausforderungen bei der Implementierung digitaler Medien in der Hochschulbildung auf organisationaler und individueller Ebene. Sodann wird die Rolle von Digitalisierungsstrategien als Instrument für die Verankerung digitaler Hochschullehre beleuchtet. Vor diesem Hintergrund werden die Entwicklungen und Maßnahmen zur Digitalisierung an Hochschulen während der Pandemie diskutiert und abschließend eine erste Prognose für die digitale Hochschulbildung für die Zeit nach der Pandemie skizziert.

2. Implementierung digitaler Medien in der Hochschulbildung

Die Forschung zur Digitalisierung im Kontext des hochschulischen Lernens und Lehrens hat deutlich gemacht, dass die Digitalisierung nicht nur die einzelne Lehrperson in der individuellen Gestaltung ihrer Lehre betrifft, sondern einen organisationaler Veränderungsprozess bedeutet, der eine Reihe von Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen erforderlich macht. Kerres (2018, S. 503) definiert folgende vier Felder zur Implementierung mediendidaktischer Innovationen: Infrastruktur, didaktische Reform, Entwicklung und Medien. Diese stehen wechselseitig in Bezug zueinander und müssen bei der Implementierung digitaler Medien in der Hochschulbildung berücksichtig werden. Dabei rücken die besonderen Rahmenbedingungen von Hochschulen in den Fokus, die sich im Zusammenspiel von Top-Down und Bottom-Up Elementen in ihren Akteurskonstellationen entwickeln (Bischof et al., 2016; Getto et al., 2018; Getto & Kerres, 2017). Ellis und Goodyear (2019) sprechen von einer Veränderung der Ökologie des Hochschulwesens, die eine Vielzahl von Dimensionen betrifft, und die Digitalisierung als Teil weiterer gesellschaftlicher Veränderungsprozesse verstehen muss. Nach Kezar (2014) trägt die Digitalisierung dazu bei, organisationale Grenzen der einzelnen Hochschulen aufzuweichen und betrachtet die globale Vernetzung der Akteure mit ihren Implikationen für das Hochschulsystem (siehe dazu auch Beitrag »Sprunginnovation und was jetzt? Zukunftsthesen und Suchbewegungen von Benjamin Zinger in diesem Band). Dabei sind kulturelle und gesellschaftliche Unterschiede der Organisation des Hochschulwesens, auch in Bezug auf die Digitalisierung, zu beachten (Weerts et al., 2014).

2.1 Spezifische organisationale Rahmenbedingungen

Die Implementierung von Veränderungen im Bereich der Lehre an Hochschulen zeichnet sich durch ein spezifisches Change-Management aus. Entsprechende Maßnahmen müssen ausgerichtet sein auf die individuellen Voraussetzungen der Organisation Hochschule. Bogumil et al. (2013) hat einige Spezifika von Hochschulen im deutschsprachigen Raum skizziert, die sowohl die Merkmale einer Institution als auch einer Organisation umfassen. Kehm (2012) beschreibt Hochschulen als »besondere und unvollständige Organisationen«. Die weitgehende Unabhängigkeit und Autonomie der Teilbereiche der Hochschule fokussiert Weick mit der Definition von Bildungsorganisationen als »lose gekoppelte Systeme« (1976). Die Form und Art der Entscheidungsprozesse an Hochschulen beschreiben Cohen und March (1974) als die »organisierter Anarchien«. Ent-

scheidungsprozesse folgen keinem definierten einheitlichen Vorgehen, sondern werden häufig kurzfristig ausgearbeitet und ad hoc umgesetzt.

2.2 Rolle und Motivation Hochschullehrender

Zu den systemimmanenten Herausforderungen an Hochschulen zählen neben ihrer spezifischen Organisationsstruktur, die damit eng verknüpfte Machtposition der Hochschullehrenden als zentrale Akteure bei der Umsetzung digitaler Lehre. Ihr hohes Maß an fachlicher Expertise und Autonomie in der Frage der Ausführung ihrer Lehre gilt es für Veränderungsprozesse in der Lehre in den Blick zu nehmen. Hochschullehrende orientieren sich stärker an ihrer Scientific Community, als an ihrer eigenen Hochschule (Pellert, 1999, S. 165). Dies hat unmittelbar Einfluss auf Steuerungsmöglichkeiten. Hochschulleitungen können Veränderungsprozesse nur sehr begrenzt mit Machtmitteln durchsetzen (Getto, 2013, S. 43). Veränderungen in der Lehre, der Einsatz digitaler Medien oder eine bestimmte strategische Ausrichtung der Hochschule lassen sich daher nicht top-down anordnen. Zur Organisationskultur der Hochschulen zählen kollegialer Diskurs und eine entsprechende Kommunikation und Mitsprache.

2.3 Implikationen auf die Gestaltung von Veränderungsprozessen im Kontext der Digitalisierung von Studium und Lehre

Die Digitalisierung von Studium und Lehre ist für Hochschulen ein umfassender Veränderungsprozess, der Akteure auf verschiedenen Ebenen aller Bereiche der Hochschule betrifft. Hochschulen müssen sich auf die Veränderungen einstellen und die digitale Technologie als Werkzeug zur Wissenserschließung, -entwicklung und -kommunikation verankern, sich aber auch den neuen gesellschaftlichen Herausforderungen in den Lehrinhalten stellen.

Seit Beginn der staatlichen Förderprogramme Ende der neunziger Jahre wurden Schwerpunkte für die nachhaltige Verankerung digitaler Medien in Lehre und Studium gesetzt. Von der Entwicklung der ersten technisch fokussierten Lehrinnovationen in der »Pionierphase« bis hin zur Phase der hochschulübergreifenden Kooperationen im Bereich Multimedia ging es um die Frage, ob E-Learning überhaupt funktioniert, Akzeptanz findet und zu gleichen oder besseren Lernergebnissen führt. In den späteren Phasen ging es um die Frage der nachhaltigen Verankerung digitaler Medien in den Hochschulen in der Breite. Infrastrukturelle Fragen, Kompetenzentwicklung sowie Personal- und Organisationsentwicklung standen dabei im Mittelpunkt. (Vgl. Kerres & Getto, 2015)

Die Akteure in den Hochschulen nehmen die Herausforderungen der Digitalisierung unterschiedlich wahr und sie reagieren unterschiedlich. In Anlehnung an das Modell des »technology adoption lifecycle« von Everett Rogers wurde die Diffusion technologischer Innovationen im Hochschulbereich beschrieben (z. B. Euler & Seufert, 2005). Letztlich wird der Veränderungsprozess jedoch als Entscheidung von Individuen betrachtet, die sich in einem gruppendynamischen Prozess bewegen. Daher hängt ihre Entscheidung, sich digitalen Medien zuzuwenden, von den Erfahrungen anderer ab.

3. Die Rolle von Digitalisierungsstrategien für die Dissemination digitaler Hochschullehre

Zukunftsszenarien für Hochschulen und die Implikationen der Digitalisierung für das Lehren und Lernen sind in der Literatur an vielen Stellen aufgezeigt worden – meist in einer kontroversen Diskussion, inwiefern die Digitalisierung nun zu einer Verbesserung oder Verschlechterung der Hochschulbildung führen wird (Kerres, 2020). Die Erwartung, dass Digitalisierung automatisch zu besseren Lernergebnissen führen wird, oder dass die offene Bereitstellung von Lehr-Lernmaterialien im Internet den Zugang zu Bildung verbreitern kann hat sich in der Einfachheit nicht als zutreffend erwiesen (Tamim et al., 2015). Die Digitalisierung führt eben nicht automatisch zu bestimmten (positiven oder negativen) Effekten. Potenziale eröffnen sich dann, wenn sie als ein Gestaltungsfeld für Veränderungsprozesse in der Hochschullehre verstanden wird, dass einer Verständigung von Akteuren bedarf, welche Perspektiven angestrebt und wie Chancen einer Digitalisierung für Hochschulen eingelöst werden sollen.

3.1 Warum Strategien der Digitalisierung?

Über viele Jahre wurde die Entwicklung und Implementierung digitaler Lehre an Hochschulen über einzelne Projektmaßnahmen vorangetrieben. Auch in der Hoffnung, dass diese eine gewisse Strahlkraft entwickeln, die zu einer weiteren Verbreitung führen würde. Diese Initiativen, mit Mitteln aus Bund und Ländern, blieben häufig hinter den Erwartungen zurück. Es setzte sich die Erkenntnis durch, dass Projekte als Einzelmaßnahmen nicht hinreichend zur Hochschulent-

wicklung beitragen, wenn sie nicht in eine übergreifenden Strategie eingebunden sind, die fest verankert ist, mit den Zielen der Einrichtung (Kerres & Getto, 2015).

Der Fokus der Forschung (aber auch der Förderung) hat sich immer mehr auf die organisationalen Elemente einer Verstetigung und Verbreiterung digitaler Lehre gerichtet. Es wird nicht mehr erwartet, dass von einem Leuchtturmprojekt eine nachhaltige Wirkung in die Organisation ausgeht. Eher wird auf Projekte gesetzt, die best practices sichtbar machen, die den Austausch der Fachkolleg*innen innerhalb der Universität fördern und die Netzwerkbildung von Fachkolleg*innen über die Universität hinaus unterstützen. Es werden Support-Strukturen aufgebaut, die dazu beitragen, dass Lehrende Kompetenzen in der Entwicklung und dem Betrieb digitaler Lernangebote entwickeln und Infrastrukturen aufsetzen wollen, die digitale Produkte – möglichst mit offenen Lizenzen – zur Nachnutzung für andere Lehrpersonen im Internet bereitstellen. Solche Initiativen greifen die Aktivitäten der einzelnen Lehrenden auf, verstärken diese durch Kommunikation und Distribution, Vernetzung und Begleitmaßnahmen.

Hochschulen sind heute aufgefordert, Digitalisierung zum Bestandteil ihrer Strategie zu machen (Wissenschaftsrat, 2017). Sie beschäftigen sich nun vermehrt mit der Ausarbeitung von Strategiepapieren, in denen benannt wird, welche Ziele eine Einrichtung mit der Digitalisierung verfolgt. In Berichten verschiedener Hochschulen sind Vorgehensweisen beschrieben und Erfahrungen hierzu mehrfach dokumentiert worden. Häufig orientieren sich die Ansätze der Hochschulen an Rahmenmodellen, etwa von Euler et al. (2006), welche die verschiedenen Handlungsfelder der Studien-, Lehr-, Technik- und Supportentwicklung in ihren Abhängigkeiten aufzeigen. Der Strategieprozess an der Universität Klagenfurt etwa, basiert auf einer Befragung von Stakeholdern (Pfeffer, 2012). Van Ackeren et al. (2017) beschreiben das Vorgehen an der Universität Duisburg-Essen, das maßgeblich auf Strategieprojekte in allen Fakultäten setzt.

3.2 Hochschulentwicklungsziele im Kontext der Digitalisierung

Eine auf Nachhaltigkeit ausgelegte Strategie für die Digitalisierung von Studium und Lehre betrifft die Hochschule im Ganzen. Dafür müssen die vorhandenen Aktivitäten im Bereich der Digitalisierung sichtbar gemacht, gebündelt und kommuniziert werden und an die übergeordneten Ziele der Einrichtung angebunden werden. Bildungseinrichtungen betreiben die Digitalisierung tendenziell als einen allgemeinen Modernisierungstrend, oder nutzen sie als Chance einer Profilierung (Getto & Kerres, 2017). Eine auf Modernisierung ausgerichtete Digitalisierungsstrategie fokussiert die Optimierung von Prozessen mittels digitaler Medien. Es geht im Wesentlichen darum, Abläufe mittels digitaler Medien zu

automatisieren und damit zu vereinfachen, bzw. effizienter zu gestalten. Mit der Entwicklung von Profilbildung bemühen sich Akteure an Bildungseinrichtungen um die Entwicklung von Alleinstellungsmerkmalen. Dabei steht im Fokus, besondere Ausprägungen der Einrichtung und ihre Besonderheiten herauszustellen und Differenzen zu anderen (konkurrierenden) Anbietern sichtbar zu machen. So verbindet etwa die Universität Duisburg-Essen in ihrem Hochschulentwicklungsplan die Ziele von Bildungsgerechtigkeit und Öffnung der Hochschule mit Maßnahmen ihrer Digitalisierungsstrategie in Studium und Lehre (van Ackeren et al., 2017).

3.3 Umsetzung von Digitalisierungsstrategien

Ausgehend von der Erarbeitung einer Digitalstrategie, die Ziele benennt, wie die Digitalisierung zur Hochschulentwicklung beitragen kann, sind Strukturen und Prozesse zu schaffen, die den Veränderungsprozess begleiten und gestalten. Die verschiedenen Förderprogramme auf Landes- und Bundesebene ebenso wie seitens der EU haben sichtbar gemacht, wie digitale Lehre in den vielen fachlichen Domänen sinnvoll aussehen kann. Sie haben aber auch aufgezeigt, dass sich diese Konzepte und Initiativen keineswegs von selbst in einer Organisation verankern.

Die Nachhaltigkeit der entsprechenden Aktivitäten wird deswegen zunehmend in den Blick genommen, denn es stellt sich die Frage, ob Investitionen in entsprechende Vorhaben Sinn machen, wenn sie nicht über die Projektlaufzeiten Wirkung in der Organisation (im Studiengang) entfalten. Deswegen hat sich der Fokus der Forschung (aber auch der Förderung) immer mehr auf die organisationalen Elemente einer Verstetigung und Verbreiterung von digitaler Lehre gerichtet (Seufert et al., 2015). Mit der Diskussion um Digitalisierungsstrategien an Hochschulen heute, ist die Ausarbeitung von Entwicklungskonzepten für die Digitalisierung im Kontext von Studium und Lehre eine Aufgabe für Hochschulleitungen geworden. Dabei bleibt weiterhin zu berücksichtigen, dass die Digitalisierung von Studium und Lehre ein Prozess ist, der Akteure auf verschiedenen Ebenen betrifft (Getto & Kerres, 2017). Darüber hinaus ist die Umsetzung von Digitalisierungsstrategien kein linearer Prozess. Es müssen vielmehr komplexe Austausch- und Abstimmungsprozesse innerhalb der Hochschule mitgedacht werden, auf die wiederum unterschiedliche Einflussfaktoren einwirken (Graf-Schlattmann et al., 2019).

4. Hochschulbildung und Digitalisierung im Kontext der Pandemie

Die skizzierten Perspektiven haben wesentliche Implikationen darauf, wie Hochschulen die Herausforderung der Digitalisierung bewältigen können. Es stellt sich die Frage, inwiefern Veränderungsprozesse und die Gestaltung des organisationalen Wandels unter Bedingungen des Lockdowns vorangetrieben werden. Diese Prozesse benötigen eine Kommunikation der Akteure, die durch Vertrauen und Zuversicht gekennzeichnet sein muss. In Zeiten der häuslichen Isolation und Abgeschiedenheit, mit der Videokonferenz als dünner Faden, der Kommunikation herstellen kann, aber gerade die Vertrauensbildung zwischen den Beteiligten eher erschwert (Kerres, 2020), ist Organisationsentwicklung in Hochschulen schwer gestaltbar.

4.1 Implikationen für die Lehre

Im April 2020 war schlagartig ortsunabhängiges Lehren und Lernen mit digitaler Technik gefordert. Ein solches Emergency Remote Teaching als Folge der Pandemie musste sehr kurzfristig umgesetzt werden. Es gab kaum Zeit für strategisch-konzeptionelle Überlegungen und wenig Raum für ein sensibles Veränderungsmanagement.

In dieser Phase waren Lehrende vielfach auf sich selbst gestellt. Zumeist fehlte die Chance, ein überlegtes didaktisches Konzept zu entwickeln, dies mit Kolleg*innen in einem angemessenen Rahmen zu besprechen und mit deren Initiativen abzugleichen und sich ggfs. externe Beratung in der Planung und Entwicklung einzuholen (vgl. Funda et al., 2020). Die Organisation hatte keine Chance, Richtungen zu definieren, die für die Digitalisierung an der Hochschule relevant sein können und in eine kollegial abgestimmten Digitalstrategie zu gießen, die mit abgestimmten Maßnahmen umgesetzt wird.

4.2 Was bleibt auf lange Sicht?

Die Frage, inwiefern die Pandemie die Digitalisierung an Hochschulen nachhaltig befördern wird, lässt sich heute nicht abschließend beantworten. Es stellt sich weiterhin die Frage welchen Beitrag die ad-hoc Maßnahmen zur Digitalisierung von Hochschulen als Ganzes leisten. Ausgehend von der Erarbeitung einer Digi-

talstrategie, die Ziele benennt, wie die Digitalisierung zur Hochschulentwicklung beitragen kann, sind Strukturen und Prozesse zu schaffen, die den Veränderungsprozess begleiten und gestalten und eine Vision für die Gestaltung von Studium nach der Pandemie entwickeln. Dazu gehören auch Fragen der Curricula und wie die Digitalisierung in den Studienplänen neu gedacht werden kann: nämlich nicht additiv als zusätzliche Module, sondern integrativ als Bestandteil des Kerncurriculums.

Es stellt sich daher die Frage, auf welchen Ebenen welche Faktoren einen Einfluss auf nachhaltige Veränderungen in der Hochschullehre haben werden. Laut Befragung der HIS-HE zum digitalen Sommersemester, bewerten Hochschulleitungen die Umsetzung der Lehre auf digitale Angebote überwiegend als gelungen (vgl. Bosse et al., S. 9). Aufgrund von Kontaktbeschränkungen wurde die Lehre ad hoc auf Fernunterricht umgestellt. Es kann davon ausgegangen werden – und so deuten es auch die Ergebnisse der Befragungen an Hochschulen an – dass vielfach neue digitale Lehrformate entstanden sind. Allerdings bleibt in der Mehrzahl der Veranstaltungen unklar, wie die Lehre umgesetzt wurde. Deutlich geworden ist allerdings, dass die »digitalen Semester« zu einer Stärkung der digitalen Infrastruktur geführt haben. Die Ausstattung mit digitalen Tools konnte kurzfristig und pragmatisch ausgebaut werden (vgl. Bosse et al., S. 12). Es stellt sich weiterhin die Frage welche Auswirkungen die pandemischen Bedingungen auf individueller Ebene haben werden. Eine Vielzahl von Lehrenden bewertet die Durchführung des digitalen Sommersemesters als positiv (Funda et al., 2020). Gleichzeitig wurde der Aufruf »Zur Verteidigung der Präsenzlehre« von über 6.000 Hochschullehrenden deutschlandweit unterzeichnet. Er stellt insbesondere die Qualitäten persönlicher Begegnungen und die Rolle der Hochschulen als Sozialisationsort in den Vordergrund.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Hochschulen stellen einen besonderen Organisationstyp dar. Aus der Forschung zum Change- Management an Hochschulen und den Erfahrungen mit der Implementierung von E-Learning ist bekannt, dass Veränderungen nur unter bestimmten Bedingungen langfristig wirksam werden. Hochschulen betreiben die Digitalisierung heute daher zunehmend strategisch. Ihre Leistung wird von den Hochschullehrenden in ihrem – relativ autonomen Handeln – generiert. Eine einfache Steuerung durch Hierarchie entspricht nicht der Kultur an Hoch-

schulen. Insofern ist die Einbindung der Akteure in die Planung der Entwicklungen von besonderer Bedeutung.

Als gesamtgesellschaftliches Phänomen erleben viele die Bedingungen der Pandemie als isolierend. Die Vereinzelung und das Fehlen der sozialen Präsenz legen den Wunsch nach Präsenz und räumlicher Nähe nahe. Der Einsatz digitaler Medien wird zunehmend als defizitär, als schlechtere Version der echten Welt wahrgenommen. In dieser Situation braucht es eine Vision für die Gestaltung der Hochschulbildung für die Zeit nach der Pandemie.

Die aktuelle Forderung nach einer Strategie für die Digitalisierung an Hochschulen zeigt, wie sich das Augenmerk der Diskussion auf die organisationale Ebene und die damit zusammenhängenden Prozesse verlagert hat. Die Bedingungen der Pandemie sind organisational und individuell nicht förderlich für ein diskursives Veränderungsmanagement, wie es im Bildungsbereich üblich ist. Gleichzeitig besteht die Sorge, dass es an den Hochschulen zu einem digital backlash kommt, wenn Hochschulen keine Strategien für die Planung digitaler Lehrangebote für die Zeit nach der Pandemie entwickeln.

Quellen

Bischof, L., Bremer, C., Ebert-Steinhübel, A., Kerres, M., Knutzen, S., Krzywinski, N., Müller, W., Peetz, A., Röwert, R., Schlass, B., & Seufert, S. (2016). Zur nachhaltigen Implementierung von Lerninnovationen mit digitalen Medien (Nr. 16; Arbeitsberichte des Hochschulforum Digitalisierung). Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr%2016_Grundlagentext_Change_Management_0.pdf, Zugegriffen: 28.02.2021

Bogumil, J., Burgi, M., Heinze, R.G., Gerber, S., Gräf, I.-D., Jochheim, L., Schickentanz, M. (2013): Zwischen Selbstverwaltungs- und Managementmodell. In: Grande, E. , Jansen, D. et al. . Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung, S. 49 – 71. Bielefeld: transcript.

Bosse, E., Lübcke, M., Book, A., Würmser, G. (2020). Corona@Hochschule. Befragung von Hochschulleitungen zur (digitalen) Lehre. HIS-HE-Medium 7/2020, https://his-he.de/publikationen/detail/coronahochschule, Zugegriffen: 28.02.2021

Bremer, C. & Kohl, K. (2004). E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann.

Cohen, M.D. & March, J.G. (1974). Leadership and Ambiguity. The American College President, New York: Harvard Business School Press.

Ellis, R. A., & Goodyear, P. (2019). The Education Ecology of Universities: Integrating Learning, Strategy and the Academy. Routledge.

Euler, D., Hasanbegovic, J., Kerres, M., & Seufert, S. (2006). Handbuch der Kompetenzentwicklung für eLearning Innovationen: Eine Handlungsorientierung für innovative Bildungsarbeit in der Hochschule. Huber Verlag: Bern.

Euler, D. & Seufert, S. (2005). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen: Fallstudien zu Implementierungsstrategien von eLearning als Innovationen an Hochschulen. St. Gallen: SCIL Arbeitsbericht 4. https://www.e-teaching.org/projekt/fallstudien/2005-01-seufert-euler-nachhaltigkeit-elearning.pdf, Zugegriffen: 28.02.2021

Funda, S., Elsner, L. & Wannemacher, K. (2020). Vom Corona-Shutdown zur Blended University? ExpertInnenbefragung Digitales Sommersemester 2020 (EDiS), HIS-HE, https://digi-blog.his-he.de/wp-content/uploads/2020/09/EDiS_ExpertInnenbefragung_FINAL.pdf, Zugegriffen: 28.02.2021

Getto, B. (2013). Anreize für E-Learning. Eine Untersuchung zur nachhaltigen Verankerung von Lerninnovationen an Hochschulen. Glückstadt: vwh Verlag.

Getto, B., Hintze, P., & Kerres, M. (2018). (Wie) Kann Digitalisierung zur Hochschulentwicklung beitragen? Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft eV, S. 13 – 25., Waxmann Verlag: Münster.

Getto, B., & Kerres, M. (2017). Akteure der Digitalisierung im Hochschulsystem: Modernisierung oder Profilierung? Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 12(1), S. 123 – 142.

Graf-Schlattmann, M., Meister, D. M., Oevel, G., & Wilde, M. (2019). Digitalisierungsstrategien auf dem Prüfstand. Eine empirische Untersuchung auf Basis der Grounded-Theory-Methodologie an deutschen Hochschulen. In J. Hafer, M. Mauch, & M. Schumann (Hrsg.), Teilhabe in der digitalen Bildungswelt (pp. 14 – 25). Münster, New York: Waxmann.

Kehm, B. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur ›Organisation Hochschule‹. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), Hochschule als Organisation, S. 17 – 25. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9_1

Kerres, M. (2020). Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung.

Kerres, M. (2018). Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 5. Aufl. Berlin: de Gruyter

Kerres, M., & Getto, B. (2015). Vom E-Learning Projekt zur nachhaltigen Hochschulentwicklung: Strategisches Alignment im Kernprozess »Studium & Lehre«. In A. Mai (Hrsg.), Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen? Dokumentation der Tagung in Weimar am 8. – 9. März 2015, Tredition: Hamburg.

Kezar, A. (2014). Higher Education Change and Social Networks: A Review of Research. The Journal of Higher Education, 85(1), S. 91 – 125. https://doi.org/10.1353/jhe.2014.0003

Kulik, J. A., Kulik, C. C., & Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of computer based college teaching: A meta-analysis of findings. Review of educational research, 50, 524 – 544.

Pellert, A. (1999). Die Hochschule als Organisation. Die Kunst Experten zu managen. Studien zu Politik und Verwaltung, Bd. 67. Wien: Böhlau.

Pfeffer, T. (2012). The Development of an eLearning Strategy at Klagenfurt University. In T. Pfeffer (Hrsg.), Virtualization of Universities: Digital Media and the Organization of Higher Education Institutions (S. 105 – 139). Springer: New York.

Porter, W. W., Graham, C. R., Spring, K. A., & Welch, K. R. (2014). Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. Computers & Education, 75, S. 185 – 195. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131514000451, Zugegriffen: 28.02.2021

Seufert, S., Kopp, M., Ebner, M., & Schlass, B. (2015). Editorial zum Themenheft ELearning-Strategien in der Hochschullehre. Zeitschrift Für Hochschulentwicklung, 10(3), S. 1 – 7. Retrieved from http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/843, Zugegriffen am: 28.02.2021

Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning. Review of Educational Research, 81(1), S. 4 – 28.

van Ackeren, I., Kerres, M., & Heinrichs, S. (Hrsg.). (2017). Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen – Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen. Waxmann: Münster.

Weerts, D. J., Freed, G. H., & Morphew, C. C. (2014). Organizational Identity in Higher Education: Conceptual and Empirical Perspectives. In M. B. Paulsen (Hrsg.), Higher Education: Handbook of Theory and Research: Volume 29 (S. 229 – 278). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8005-6_6

Weick, K. (1976). Educational Systems as loosly coupled systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, S. 1 – 19.

Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Online verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf, Zugegriffen: 28.02.2021.


HÖRSAL 06
05

Bildungsgerechtigkeit in der Pandemie:





systemische Perspektiven

(Im)Mobilität, digitale Internationalisierung und internationaler Austausch

Erfahrungen eines deutsch-russischen DAAD-Projekts während der Corona-Pandemie

Verena Molitor, Andreas Vasilache

Zusammenfassung

Die Herausforderungen in der Hochschullandschaft durch die Corona-Pandemie sind im Bereich der Internationalisierung besonders deutlich zu spüren und Wissenschaftler*innen und Internationalisierungsakteur*innen müssen plötzlich neue Strategien zur Internationalisierung entwickeln. Auch das deutsch-russische Zentrum für Deutschland- und Europastudien (ZDES/CGES) der Universität Bielefeld und der Staatlichen Universität St. Petersburg, das wesentlich von physischen Begegnungen zwischen deutschen, europäischen und russischen Studierenden, Doktorand*innen, Lehrenden und Wissenschaftler*innen lebt, sieht sich in dieser Zeit vielen Unwägbarkeiten gegenüber. In diesem Beitrag wird aus Sicht des ZDES die Ambivalenz der digitalen Internationalisierung reflektiert und die gesellschaftliche Komponente des Austauschs in Bezug zur Science Diplomacy unter Bedingungen der Corona-Pandemie diskutiert. Es ist festzustellen, dass auf der einen Seite physische Begegnungen in der Wissenschaftskooperation unter herausfordernden politischen Rahmenbedingungen von großer Bedeutung sind und in einer Nach-Corona Zeit nicht verloren gehen dürfen. Auf der anderen Seite ist der digitale Kontakt in manchen Situationen eine Vereinfachung und kann auch über die Zeit der Reise- und Kontaktbeschränkungen hinaus dazu beitragen, bestimmte Prozesse effizienter zu gestalten.

Abstract

Due to the corona pandemic, universities face particular challenges in the area of internationalization. Scientists and internationalization actors have to develop new strategies. The binational Center for German and European Studies (ZDES/CGES), a joined initiative of Bielefeld University and St. Petersburg State University, which furthers, and benefits from, personal exchange between German, European, and Russian (doctoral) students, lectures and scientists, faces many challenges during this time. Based on the experiences in the CGES, our contribution discusses, the ambivalence of digital internationalization as well as the societal role of exchange for science diplomacy in the corona pandemic. It can be noted that, on the one hand, personal contacts in scientific cooperation in

challenging political frameworks are of great importance and should continue in a post-corona time. On the other hand, digitalization can make certain processes more efficient, even after the time of travel and contact restrictions.

1. Einleitung

Das binationale Zentrum für Deutschland- und Europastudien (ZDES/CGES) ist eines der weltweit vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) aus Mitteln des Auswärtigen Amtes (AA) geförderten Zentren für Deutschland- und Europastudien und wird gemeinsam von der Universität Bielefeld und der Staatlichen Universität St. Petersburg Russland getragen.[1] Die beiden Universitäten und hier insbesondere die beiden Fakultäten für Soziologie blicken auf eine lange Geschichte des Austausches zurück (Studierenden- und Lehrendenaustausch zwischen den beiden Fakultäten seit 1993). Spätestens seit der Einrichtung des ZDES 2004, welche auf eine Initiative des Petersburger-Dialogs 2001 zurückgeht, etablierte sich ein reger Austausch auf allen Ebenen (vgl. Vasilache & Molitor 2019, S. 145 – 156). In den fast 30 Jahren der Zusammenarbeit gab es zahlreiche Veränderungen und Herausforderungen, beständig aber blieb das Ziel, den Austausch von Lehrenden, Forschenden und Studierenden zu fördern und zu intensivieren. Dabei lebt das ZDES wesentlich vom Austausch und physischen Begegnungen zwischen deutschen, europäischen und russischen Studierenden, Doktorand*innen, Lehrenden und Wissenschaftler*innen. Die Veränderungen durch die Corona-Pandemie, wie z. B. neue Hochschulverordnungen und Reisebeschränkungen, haben plötzlich eine Situation geschaffen, in der Wissenschaftler*innen, Studierende und insbesondere auch Internationalisierungsakteur*innen schnell neue Strategien und Priorisierungen entwickeln mussten, die für die Gegenwart prägend sind, aber teilweise auch zukunftsweisend für die Arbeit des ZDES sein könnten. In diesem Beitrag soll im Sinne einer Selbstreflexion auf die Ambivalenz der digitalen Internationalisierung eingegangen werden und die gesellschaftliche Komponente des Austauschs in Bezug zur Science Diplomacy unter Bedingungen der Corona-Pandemie diskutiert werden.

1 Vgl. https://zdes.spbu.ru/en.

2. Sciene Diplomacy

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über den immer prominenter werdenden Begriff der Science Diplomacy gegeben sowie die Bedeutung der Science Diplomacy in der Corona-Pandemie diskutiert.

Science Diplomacy als ein Phänomen blickt, wenn man die Verbindung von Wissenschaft und Diplomatie darunter versteht, auf eine lange Geschichte zurück (Müller & Bona 2018). Der Begriff der Science Diplomacy, wie er hier verwendet wird, wurde jedoch erst in den 2000er Jahren eingeführt (vgl. Rungius & Flink 2020, S. 3; Flink 2020, S. 360; Ruffini 2017, S. 11). Konzeptionell wird Science Diplomacy als ein Teil der Public Diplomacy verstanden. Im Vergleich zur Traditional Diplomacy (vgl. Copeland 2011, S. 1) sind unter Public Diplomacy jene Formen der diplomatischen Beziehungen zu verstehen, die auf Dialog mit ausländischen Gesellschaften setzen und damit ggf. einen mittelbaren Einfluss auf bilaterale Regierungsbeziehungen ausüben (vgl. Copeland 2011, S. 1). Science Diplomacy wird, mehr als anderen Formen der Diplomatie, eine Brückenbaufunktion zwischen Gesellschaften zugeschrieben, auch dort, wo traditionelle diplomatische Beziehungen schwierig sind (vgl. Ruffini 2017, S. 11) und wird oft als Teil von *soft power* (vgl. Copeland 2011, S. 3) gerahmt. Versteht man wissenschaftliche Kooperationen als Bestandteil von Science Diplomacy, dann besteht die Möglichkeit, eine besondere Dimension der Bedeutung der wissenschaftlichen Kooperationen sichtbar zu machen. Darauf aufbauend lassen sich dann ggf. auch besondere Evaluations- und Gelingkriterien wissenschaftlicher Kooperationen entwickeln. Parallel zu den klassischen Erfolgskriterien wissenschaftlicher Kooperation (wie gemeinsame Publikationen, Drittmittelprojekte und Quantifizierung und Evaluation von Mobilitäten) liegt ein Schwerpunkt im Rahmen des ZDES auch darauf, dass Begegnungen und intensive Diskussionen unter den Studierenden und Wissenschaftler*innen stattfinden. Dabei sollen die unterschiedlichen Positionen in aktuellen gesellschaftlichen Diskursen kennengelernt werden, so z. B. im Rahmen der jährlichen »Saarbrücker Russland-Gespräche« während der deutsch-russischen Sommerschule des ZDES. Das Kennenlernen des Diskurses und das Lernen im Diskurs – und auch der gezielte Abbau normativer Vorurteile – stellt ein Qualitätskriterium dar, das über die wissenschaftsimmanenten Erfolgskriterien hinausgeht.

Dass der Science Diplomacy in Zeiten der globalen Pandemie eine besondere Rolle zukommt, ergibt sich schon daraus, dass wissenschaftliche Kooperationen in der Pandemiebekämpfung besonders wichtig sind. Dies hat sich eindrücklich im Bereich der Entwicklung sowie auch der Herstellung von Impfstoffen gezeigt. Gleichzeitig aber ist auch in der Pandemiebekämpfung ein Rekurs und eine Betonung auf nationalstaatliche Krisenbewältigung und Interessen zu beobachten.

Der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Community werden in diesem Rahmen meist eine wissenschaftlich-neutrale, auf objektive Erkenntnis und technischen Fortschritt orientierte Position zugeschrieben. Zugleich lässt sich in der internationalen Politik beobachten, dass grenzüberschreitende wissenschaftliche Beziehungen, als Kanäle der Koalitionsbildung und auch der Konfliktlösung, zur Erhöhung des Vertrauens und des gegenseitigen Verständnisses genutzt werden können (vgl. Royal Society 2010, S. 15 ff).

In den letzten Jahren wurden im Bereich der wissenschaftlichen Internationalisierung unterschiedliche strukturierte Kooperationsformate initiiert, wie beispielsweise die Deutschen Wissenschafts- und Innovationshäuser oder die bilateralen Exzellenzzentren in Forschung und Lehre des DAAD (Rungius & Flink 2020, S. 3). Die Einrichtung der Zentren für Deutschland- und Europastudien,[2] deren Teil das ZDES ist, geht bis in die 1990er Jahre zurück und kann als wichtige Programmlinie im Rahmen der Außenwissenschaftspolitik gelten. Im und durch das ZDES arbeiten zwei öffentliche Wissenschaftsinstitutionen inhaltlich wie organisatorisch zusammen und stehen dadurch in einem fortlaufenden Dialog. Dabei werden nicht nur in den Lehr- und Forschungstätigkeiten, sondern auch in den Vernetzungsaktivitäten des Zentrums insbesondere auch aktuelle gesellschaftliche Phänomene und Herausforderungen behandelt. So werden z. B. Fragen der Migrationspolitik oder von unterschiedlichen Formaten der Erinnerungspolitik in deutsch-russische Studierendengruppen diskutiert und auf der Grundlage vielfältiger Ansätze und pluralistischer Perspektiven bearbeitet.

Parallel zu vielen anderen europäischen Staaten, die eigene Strategien und Konzepte zur Science Diplomacy vorhalten, hat das Auswärtige Amt im Dezember 2020 ein Papier zur deutschen Science Diplomacy-Strategie veröffentlicht und Science Diplomacy als Kernkonzept für das neue Jahrzehnt der deutschen Außenwissenschaftspolitik definiert (vgl. Auswärtiges Amt 2020, S. 1). Kooperation ist in diesem Papier ein Schlüsselwort, das es allen Akteur*innen des Prozesses erlauben soll, ihren Logiken, insbesondere der Erkenntnis- und Neutralitätslogik der Wissenschaft sowie der Diplomatielogik der Außenpolitik, zu folgen und sich doch in einem komplexen Gefüge der gegenseitigen Beziehungen, Kooperationen und Wechselwirkungen zu reflektieren (vgl. Auswärtiges Amt 2020). Die Betonung der Kooperation ist zum Schutze der Wissenschaftsfreiheit wichtig, da die möglichen Interrelationen und Beziehungsmuster zwischen wissenschaftlicher und außenpolitischer Logik in der Praxis durchaus komplex sein können. Denn so folgt die Science Diplomacy auch einer normativen Logik, die den Forschenden und Forschungsorganisationen, d. h. Forschungsinstituten, Hoch-

2 Vgl. https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/zentren-fuer-deutschland-und-europastudien/.

schulen usw. bewusst sein muss. In diesem Sinne können drei Dimensionen der Science Diplomacy herausgestellt werden, die erstmals in einem Text der Royal Society (vgl. Royal Society 2010) beschrieben wurden und seither breit (vgl. z. B. Langenhove 2016, S. 2; Copeland 2016; Rungius & Flink 2020, S. 7) diskutiert werden. Die Dimensionen sind:

- »informing foreign policy objectives with scientific advice (*science in diplomacy*)«;
- »facilitating international science cooperation (*diplomacy for science*)«;
- »using science cooperation to improve international relations between countries (*science for diplomacy*)« (Royal Society 2010 S. 15).

Wichtig bei der Betrachtung dieser drei Dimensionen sind nicht nur die flexiblen Grenzen der Dimensionen, sondern auch ihre normativen Voraussetzungen, die sich in der Erwartung von Beratungstätigkeiten und dem Ziel eines diplomatischen Nutzens und zweckrationalen Wissenstransfers widerspiegeln (vgl. z. B. Flink 2020, S. 364). Science Diplomacy kann somit von einem Prozess der außenpolitischen Unterstützung und Förderung globaler wissenschaftlicher Kooperation (diplomacy for science) über den Rollentausch – Wissenschaftler*innen als beratende Unterstützer*innen der auswärtigen Politik (science in diplomacy) – bis zur Nutzbarmachung der Wissenschaft mit der Zielsetzung der Verbesserung zwischenstaatlicher Beziehungen (science for diplomacy) reichen. Genau aus diesem Grund ist es – darauf weist auch die Royal Society hin – von hervorgehobener Bedeutung, die unterschiedlichen Ziele, Rollen, Aufgaben und Logiken, kurz: die Grenze zwischen Wissenschaft und Politik, zu beachten und in den Blick zu nehmen (vgl. Royal Society 2010, S. 16). Dabei muss auch das Rollenverständnis der Wissenschaft und der Wissenschaftler*innen kritisch reflektiert werden. So sind die Grenzen zwischen Wissenschaft und Politik nicht immer, nicht für alle Beteiligten und auch nicht für alle Fachdisziplinen eindeutig (vgl. u. a. Flink 2020). Zudem wird die Wissenschaft im Konzept der Science Diplomacy oft romantisierend dargestellt (vgl. Rungius & Flink 2020). Wissenschaft erscheint dabei bisweilen als letztverbindliche, über normative Konflikte erhabene Problemlösung (ebd., S. 4). Zudem wird sie – vermutlich im Vergleich zu politischen Akteur*innen – als eine ultimative Grundlage des Vertrauens dargestellt.

Ferner muss bei der Vorstellung der Wissenschaftsdiplomatie auch nach Wissenschaftsdisziplinen gefragt und unterschieden werden: Ist z. B. Science Diplomacy im Feld der Sozialwissenschaften etwas Besonderes, weil das Politische als Analyseobjekt und zugleich als Transfer- oder Anwendungsobjekt betrachtet werden soll? Sind Politik- und Sozialwissenschaften besonders geeignet für Science Diplomacy, sind sie es quasi aus ihrer Konstitution heraus – oder ist die

Grenzziehung zwischen Wissenschaft und Politik hier besonders schwierig? Ist die normative Basis der Science Diplomacy eine Grenze, die besonders Sozial- und Politikwissenschaftler*innen schwer überqueren können, weil sie sonst zu ihrem eigenen Untersuchungsobjekt werden würden?

Bedingt durch die Corona-Situation stellen sich weitere drängende Fragen: Welche Rolle, welche besonderen Herausforderungen, vielleicht aber auch welche Chancen birgt eine globale Pandemie für die Science Diplomacy – und v. a.: (Wie) kann Science Diplomacy zur Bekämpfung der Pandemie beitragen? Das Science Diplomacy-Papier des Auswärtigen Amts weist im Zusammenhang mit der Pandemie darauf hin, dass »[…] auf dem Gebiet der Außenwissenschaftspolitik vor allem, Mobilität und Wissensstrukturen neu zu denken« seien (Auswärtiges Amt 2020, S. 5).

Die Förderung des wissenschaftlichen Austausches, sofern diese an politische Regularien (gemeinsame Förderprogramme, besondere Visaerleichterungen für die Wissenschaft usw.) geknüpft ist, drückt immer auch aus, dass dieser Austausch politisch gewollt ist und unterstützt wird. Gründe hierfür können die Demonstration der Offenheit, die Einsicht, dass Problemlösungen nur durch eine globale wissenschaftliche Community möglich sind, und manchmal auch ein Versuch sein, diplomatische Beziehungen trotz intergouvernementaler Spannungen aufrechtzuerhalten. Zugleich hat sich in der Corona-Pandemie gezeigt, dass obwohl wissenschaftliche Lösungen (z. B. in der Suche nach einem Impfstoff) nur global entwickelt und umgesetzt werden können, die nationalstaatlichen Grenzen, die nationalen Zugehörigkeiten von Forscher*innen sowie die nationalstaatlichen Regularien des Wissenschaftsbetriebes plötzlich sehr sichtbar wurden.

Zudem hat sich durch den enormen Zeitdruck, unter dem die gesamte akademische und wissenschaftliche Aktivität ins Mediale ausweichen musste, die Arbeit auf die Aufrechterhaltung v.a. der wesentlichen und notwendigen Kernaufgaben konzentriert. Das pandemische Zeitregime steht durch die produzierte Fokussierung auf das funktional zwingend Notwendige in einem Spannungsverhältnis zur reflexiven und auch langfristigen Arbeitsweise des Wissenschaftssystems. Dieser auf unmittelbaren Output und instrumentelle Funktion konzentrierte Arbeitsmodus der Wissenschaft in der Pandemie muss dabei keineswegs mit den Anforderungen der Science Diplomacy konfligieren – steht allerdings in einem deutlichen Spannungsverhältnis zur Funktionslogik, zur Arbeitsweise und zum Selbstverständnis des Wissenschaftssystems.

Die Pandemie legt es nahe, die Bedeutung der nationalstaatlichen Verortung für die Forschungslogik zu reflektieren: Auf welchen Ebenen sind die Zugehörigkeiten zu nationalen, transnationalen und supranationalen Einheiten für die For-

schung und für die Forscher*innen relevant? Wo werden diese Zuordnungen und Einbettungen sichtbar? Wann und wo werden sie zu einer Chance oder zu einem Hindernis? Die Corona-Pandemie drängt dazu, Strukturen und Dynamiken der grenzüberschreitenden Forschungsorganisation und ihre Bedeutung für die Forschungsprozesse zu reflektieren und dadurch zu nachhaltigen Lösungen beizutragen, z. B. angesichts globaler Exklusionen und Ungleichheiten (z. B. bei der Verteilung von Impfstoffen), angesichts sich durch die Pandemiebekämpfung verschärfender Ungleichheiten, häuslicher Gewalt, im Hinblick auf Prekarisierung und Armut sowie auf Bildungsungerechtigkeit. Hier können unterschiedliche Disziplinen – nicht zuletzt auch interdisziplinär (vgl. z. B. Radeloff u. a. 2021) – einen Beitrag leisten und national wie grenzüberschreitend beratend aktiv sein sowie aus wissenschaftlicher Perspektive auf Probleme hinweisen und Lösungsoptionen vorschlagen – sowohl durch anwendungsorientierte Forschung als auch durch die Bereitstellung systematisch-kritischer Reflexion (vgl. Arnold u. a. 2020).

Darüber hinaus kann die Wissenschaft aufgrund ihrer seit jeher grenzüberschreitenden Orientierung die Bedeutung des physischen Austauschs für die Science Diplomacy reflektieren. Insbesondere in Situationen pandemiebedingter Reise- und Kontaktbeschränkungen sowie auch in Situationen angespannter intergouvernementaler Beziehungen kann die Wissenschaftskooperation einen Beitrag zur fortgesetzten Vernetzung und grenzüberschreitenden Interaktion leisten. Dabei könnte der digitale Raum für die Wissenschaft auch die Chance bieten, die eigentliche Wissenschaftslogik gegenüber einer Forschungsförderungslogik zu stärken und somit eine in inhaltlicher Hinsicht gleichberechtigte Ansprechpartnerin für die Politik zu werden. Ferner ist mit Blick auf die nachpandemische Zeit zu fragen, ob im Rahmen der Science Diplomacy Austauschmittel teilweise anders einzusetzen wären, um den physischen Austausch auch derjenigen noch stärker zu fördern, die bislang einen geringeren Zugang zum akademischen Austausch hatten. Die hier und zuvor aufgeworfenen Fragen sind auch in der Arbeit des Zentrums für Deutschland- und Europastudien von Bedeutung. Daher werden im Folgenden einige Erfahrungen aus der internationalen Zentrumsarbeit unter andauernden Reise- und Kontaktbeschränkungen ausgewiesen und Herausforderungen der Internationalisierung in Lehre, Austausch und Forschung sowie der Science Diplomacy in Zeiten von Corona reflektiert.

3. Das Zentrum für Deutschland- und Europastudien in der Coronakrise: Neue Herausforderungen für die Internationalisierung

Als im März 2020 die Reise- und Kontaktbeschränkungen in Kraft getreten sind, sah sich das ZDES einerseits jenen Herausforderungen durch lokale Kontaktbeschränkungen gegenübergestellt, denen sich weltweit sämtliche Lehr- und Forschungseinrichtungen stellen mussten. Andererseits aber war das ZDES durch die Einschränkungen auch mit weiteren Anforderungen konfrontiert, die aus seiner Funktion und Arbeit als Internationalisierungsakteur innerhalb der beiden beteiligten Hochschulen und damit als Teil ihrer Science Diplomacy resultierten. Der internationale Austausch in Lehre und Forschung bildet die Hauptaufgabe des ZDES. Weil daher sämtliche Aktivitäten des Zentrums im Rahmen internationaler Kooperation stattfinden und mit einer hohen Zahl von studiums-, lehr- und forschungsorientierten Personenmobilitäten einhergehen, war die Arbeit des Zentrums durch die pandemiebedingten Einschränkungen besonders betroffen – wobei auch Personen innerhalb laufender Auslandsaufenthalte an der jeweils gastgebenden Einrichtung in St. Petersburg und in Bielefeld ›feststeckten‹ und nicht an ihren Hochschul- bzw. Wohnort zurückreisen konnten. Insbesondere in den ersten Wochen der Einschränkungen bestand in diesem transnationalen Arbeitskontext die Herausforderung deshalb auch darin, einen Überblick über die hektischen, aber zumeist erfolgreichen Versuche der Heimreise von Studierenden und Wissenschaftler*innen kurz vor angekündigten Grenzschließungen zu gewinnen, hierbei Unterstützung zu leisten sowie die Betreuung ›gestrandeter‹ oder aber auch freiwillig nicht zurückgereister Studierender an beiden Standorten des ZDES in Russland und in Deutschland zu gewährleisten.

Neben diesen für transnationale Kontexte gerade zu Beginn der aktuellen Krisensituation spezifischen Aufgaben stellten sich gleichzeitig die wohl auf alle Wissenschaftseinrichtungen weltweit zutreffenden Herausforderungen der Digitalisierung, wie die über Nacht stattfindende Überführung der gesamten Lehre und Betreuung von Studierenden in den Modus einer Fernuniversität – mit allen einhergehenden Problematiken des digital divide und home schooling. Die gesamte Arbeit und sämtliche Aktivitäten und Formate des Wissenschaftssystems haben sich hierdurch in kürzester Zeit grundlegend geändert. Dabei hat sich offenbart, dass bestimmte Tätigkeiten und Aktivitäten (z. B. technisch-administrative Projektbesprechungen, kürzere Beratungsgespräche, kleinere Projekttreffen und Workshops), die bislang Reiseaktivitäten beinhalteten, mit nur geringen Verlusten digital substituierbar waren. Zugleich zeigt sich aber auch, dass digitale Veranstaltungen in Zeiten der Reise- und Kontaktbeschränkungen zwar

einen großen Nutzen als behelfsmäßige Alternativen zum Ausfall oder zur Verschiebung von Veranstaltung aufweisen und auch in bestimmten speziellen Situationen Präsenzveranstaltungen ergänzen können, in vielen Fällen aber nur einen ungenügenden Ersatz für persönlichen Austausch bieten können. Aus den Kontakt- und Reisebeschränkungen ergeben sich für den Bereich der Science Diplomacy zwar Chancen, aber nicht zuletzt auch grundsätzliche qualitative Risiken, die mit der Umstellung auf medial vermittelte Beziehungsmuster einhergehen. Dabei hat sich im Rahmen unserer Erfahrungen im ZDES gezeigt, dass in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern der Wissenschaftsinternationalisierung jeweils Chancen oder Risiken überwiegen können. Dies soll kurz an einzelnen Beobachtungen aus den drei Tätigkeitsbereichen des ZDES – 1.) Lehre und Studium, 2.) Forschung sowie 3.) Organisation internationaler Kooperation – ausgewiesen werden.

1.) Der Zentrumsstudiengang MA Studies in European Societies (MA SES) ist international organisiert. Dies betrifft zum einen die Förderung internationaler Studienaufenthalte und Auslandssemester sowie internationaler Praktika der Studierenden, zum anderen die regelmäßige Einbeziehung Bielefelder und internationaler Lehrender am Hauptstandort des Studienganges in St. Petersburg. Aufgrund dieser Struktur sind im ZDES bereits vor der aktuellen Situation Erfahrungen mit Distanzlehre einzelner internationaler Lehrender gesammelt worden, so dass die Umstellung auf Fernunterricht kein absolutes Novum darstellte. Zum einen können Lehrende, die aus unterschiedlichen Gründen nicht in Präsenz anwesend sein können, trotzdem in den Lehrbetrieb involviert werden. Für Lehrveranstaltungen, die in Präsenz nicht stattfinden könnten, eröffnet sich durch die Distanzlehre die Möglichkeit ihrer Realisierung. In diesem Sinne hat sich schon vor der Pandemie Distanzunterricht als eine sinnvolle Ergänzung des Lehrangebots dargestellt. Dass sich vorpandemische Erfahrungen mit Distanzunterricht bestätigt haben, betrifft zum anderen aber auch die Grenze der Bereitschaft internationaler Lehrender, neben ihrer Pflichtlehre an ihren jeweiligen Heimathochschulen zusätzliche Online-Lehrveranstaltungen an anderen Hochschulen anzubieten. Denn so folgt die Bereitschaft von Lehrenden zu zusätzlicher internationaler Lehre meist mehreren Gesichtspunkten und Zielen, die neben der Lehre in einem anderen Kontext auch die Möglichkeit des Forschungsaustauschs, der Anbahnung von Kooperationen, der Vernetzung mit Kolleg*innen vor Ort, der Einbindung in lokale Forschungskontexte, der Teilnahme an Vortragsveranstaltungen und Workshops, etc. beinhalten. Die Gewinnung internationaler Lehrender unter den Bedingungen eines reinen Online-Seminars hat sich dagegen erwartungsgemäß nicht als erfolgversprechend herausgestellt. Als pandemische Übergangsmaßnahme haben bisherige Lehrende aus langfristiger Verbundenheit zwar online unterrichtet, neue Lehrende haben ihre Kurse allerdings auf die nachpandemische Zeit verschoben. Dieser strukturelle Aspekt ist freilich ein Spezifikum eines Studiengangs mit einer inter-

national faculty und damit eine Herausforderung, die sich in dieser Weise für reguläre, d. h. lokale Studiengänge nicht stellt.

Während die Lehre im Studiengang während der Reise- und Kontaktbeschränkungen somit zwar eine etwas geringere internationale Vielfalt aufweisen musste, konnte doch die Pflichtlehre mit dem Ziel, den Studierenden einen Abschluss in der vorgesehenen Zeit zu ermöglichen, durch Distanzangebote gewährleistet werden. Dies war und bleibt unter pandemischen Bedingungen für die Bereiche der individuellen Internationalisierung der Studierenden durch Auslandssemester, Summer und Winter Schools oder internationale Praktika freilich kaum möglich. Prägende internationale Erfahrungen und Kompetenzen sind durch Videotelefonie schlicht nicht zu erreichen: Vor dem eigenen Bildschirm stellt sich kein Alltag in einem fremden oder zumindest unvertrauten sprachlichen, gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Kontext ein, und zwar auch dann nicht, wenn man Absenz als virtuelle Präsenz (vgl. z. B. Furht 2008) und damit als ihr Gegenteil zu definieren versucht. Es ist daher wenig verwunderlich, das – und dies ist eine breite, über das ZDES weit hinausgehende Beobachtung – insbesondere Formate der internationalen Begegnung von Studierenden lediglich vereinzelt digital substituiert, sondern zumeist verschoben wurden oder ausfallen mussten. Auch im Sinne der Science Diplomacy-spezifischen Aspekte der Lehre und des Austausches war der Ausfall vieler Veranstaltungen verlustreich, denn der lebendige Austausch in physischer Präsenz entspricht auch den Zielen der grenzübergreifenden Vernetzungen, die die Bande des *mutual understandings* stärker werden lassen. Insbesondere mit Blick auf Studierende ist daher eine baldige Wiederaufnahme der Austauschprogramme wichtig.

Gleichzeitig bieten digitale Angebote die Chance, auch niederschwellig andere Online-Lehr- und Lernkulturen kennenzulernen, ohne direkt mit anderen Aspekten und Anforderungen des internationalen Austausches konfrontiert zu werden. Distanzformate könnten ggf. dazu beitragen, neue Gruppen von bisher wenig an internationalem Austausch interessierten Studierenden und Lehrenden zu erreichen. Auch könnten vielleicht Personen adressiert werden, die z. B. aufgrund von Sorgearbeit (vgl. Aunkofer et. al in diesem Band) weniger international mobil sind. Nicht zuletzt hierin besteht auch die Zielsetzung der bereits vor der Pandemie an zahlreichen Hochschulen verfolgten Maßnahmen einer *internationalization at home*, die von den Erfahrungen mit vielfältigen Distanzformaten in der Pandemie profitieren kann.

Dass seit mehr als eineinhalb Jahren die Internationalisierung des Studiums und der Studierenden allerdings notgedrungen auf das Konzept der *internationalization at home* beschränkt ist, hat dabei die ursprüngliche Plausibilität und Funktion dieses Konzepts wie auch seine Grenzen verdeutlicht. Denn so können die vielfältigen in der Krise initiierten Formate als Beispiele und Erfahrungen dienen, um

auch nach der Pandemie die Ausweitung und Intensivierung von Bemühungen der *internationalization at home* voranzutreiben. Wie soeben ausgewiesen, besteht die Stärke und die besondere Berechtigung des Konzepts darin, jenen Studierenden Internationalisierungserfahrungen zu vermitteln, die – gleich aus welchen Gründen – nur wenig Interesse an oder geringeren Zugang zu unmittelbaren, persönlichen internationalen Studienerfahrungen haben. Maßnahmen der *internationalization at home* können als niedrigschwellige Angebote auch eine wichtige Rolle dabei spielen, das Interesse und die Bereitschaft zur Teilnahme an Austauschprogrammen und Auslandssemestern zu wecken oder zu verstärkten. *Internationalization at home* ist somit ein wichtiges additives und kompensatorisches Konzept, das freilich nicht mit dem Anspruch vertreten werden kann, als Ersatz für weitergehende, unmittelbare Internationalisierungserfahrungen zu fungieren. Daher sollte man von diesem Konzept auch künftig nicht mehr erwarten als es leisten kann. Vielmehr ist es insbesondere auch angesichts sozial und ökonomisch ungleicher Möglichkeiten zu Auslandssemestern und zu weiteren Formaten der substantiellen Internationalisierung in Zukunft wichtig, allen interessierten Studierenden die Chance umfassender Internationalisierung zu eröffnen, so dass auch ökonomisch weniger gut situierte Studierende Auslandsaufenthalte absolvieren können, und sich nicht unter Verweis auf medial vermittelte Internationalisierungsformate mit dem Daheimbleiben begnügen müssen.[3]

2.) Im Bereich der Forschung deuten die bisherigen Erfahrungen im Zentrum an, dass bestimmte Formen der Forschungskooperation auch unter Distanzbedingungen praktikabel sind – oder sich bisweilen dabei sogar Vorteile herausstellen. Denn nicht nur wird z. B. die grenzüberschreitende Arbeit an Publikationen und Texten, die schon vor der Pandemie dezentral stattgefunden hat, durch die Distanzsituation nicht beeinträchtigt. Vielmehr scheinen kleinere Arbeitsworkshops innerhalb von Forschungsprojekten zumeist ohne wesentliche inhaltliche Verluste im Rahmen von Konferenzschaltungen stattfinden zu können. Auch die gemeinsame Arbeit an zuvor bereits geplanten Forschungsanträgen hat sich als realisierbar erwiesen – wobei die Vernetzung zwischen den beteiligten Forscher*innen durch die niedrigschwellige Möglichkeit der Einberufung von virtuellen Teamsitzungen sogar intensiviert werden kann.

Diese Vorzüge aber deuten gleichzeitig schon an, dass die Virtualisierung von Forschungskooperationen in jenem Sinne strukturell konservativ zu sein scheint, als dass bestehende Netzwerke und Projektideen zwar weiterverfolgt

3 Lediglich beispielsweise sei darauf hingewiesen, dass die Studienstiftung und die Stiftung Mercator jüngst eine Reduzierung der förderfähigen Auslandsaktivitäten in Studium, Promotion und Forschung beschlossen haben, was freilich jene Stipendiat*innen ungleich stärker betrifft, die solche nun nicht mehr förderfähigen Aktivitäten nicht aus privaten finanziellen Kontexten bestreiten können, sondern auf eine Förderung angewiesen wären.

werden können, aber die Möglichkeit zur Anbahnung neuer Kontakte, Netzwerke und Projektideen, die sich oftmals aus nicht geplanten und nicht planbaren, informellen Begegnungen ergibt, erschwert wird. Dies zeigt sich auch im Kontext der in der Pandemie durchgeführten großen Fachkonferenzen, in denen die virtuellen Panels zwar die Minimalfunktion der *paper presentation* mit anschließendem Kommentar und Kurzdiskussion erfüllen, aber in denen sich neue, unerwartete Begegnungen und Gespräche unter vormals Unbekannten kaum substituieren lassen. Da es aber nun just diese informellen Situationen sind, in denen neue Initiativen entstehen, neue Personen in Projekte integriert werden und sich innovative Netzwerke herausbilden, können virtuelle Konferenzen diese auf die Zukunft ausgerichteten Funktionen schon strukturell nicht erfüllen. Daran haben auch die Versuche in einigen Konferenzen, informelle Kaffee-Gespräche durch hierfür vorgesehene Online-Slots zu simulieren, wenig zu ändern vermocht. In der Situation pandemischer Reise- und Kontaktbeschränkungen war die Möglichkeit virtueller Ersatzveranstaltungen freilich insbesondere zur Kontinuierung und Pflege bestehender Kooperationen von großem Nutzen.

In einem gesellschaftswissenschaftlichen Zentrum wie dem ZDES, in dem oft auf der Grundlage von Feldforschung empirisch gearbeitet wird, ist in diesem Sinne zu beobachten, dass der Ersatz persönlicher Begegnungen durch elektronische Kommunikation immer dann gut funktioniert hat , wenn es um die Fortsetzung laufender Forschungen geht, wie z. B. bei der Durchführung bereits vereinbarter Interviews mit *stakeholdern* via Bildtelefonie. In solchen Fällen war auch insbesondere der Wegfall von Reisetätigkeit ein Gewinn. Neue Projekte sind auf Distanz dagegen aus strukturellen Gründen sehr viel schwieriger anzustoßen. Der Kontakt und die Vertrauensbildung zu potentiellen Interviewpartner*innen, der Feldzugang, breitere qualitative Datenerhebungen sind – nicht nur aber v. a. auch im Falle von Forschungen zu gesellschaftlich und / oder politisch sensiblen Themen – meist nicht ohne vorhergehende persönliche Kontaktaufnahme und vertrauensbildende Maßnahmen möglich, die sich durch elektronische Kommunikation bestenfalls schwierig herstellen lassen. Dies setzt sich in der eigentlichen empirischen Erhebungssituation fort, die bisweilen auch auf Distanz funktionieren kann, bei bestimmten Themen, bestimmten zu Interviewenden und bestimmten, insbesondere ethnographischen Methodensettings allerdings nicht elektronisch vermittelt stattfinden kann.

Auch die Science Diplomacy in ihren drei Dimensionen lebt von und durch den unablässigen Vertrauensaufbau, welcher im digitalen Raum schwieriger und langwieriger war. Allerdings scheint der Bereich *diplomacy for science* wahrscheinlich durch die Pandemie weniger betroffen zu sein als jener der *science for diplomacy*, da dieser Zweig der Wissenschaftsdiplomatie stärker durch die Abwesenheit von persönlichen Begegnungen betroffen ist, die zur Anbahnung und Vertrauensaufbau notwendig sind, gerade auch in Situationen intergouvernementaler Unstim-

migkeiten. Zugleich allerdings gibt es keinen Grund, die Konsequenzen einer zeitlich begrenzten Situation pandemischer Restriktionen zu überschätzen, zumal durch medial vermittelte Treffen und Formate Gesprächsfäden ja nicht abgebrochen, sondern fortgeführt worden sind.

3.) Wenn sich mit Blick auf den Bereich der Lehre und des Studiums sowie den Bereich der Forschung ein insgesamt ambivalentes Bild ergibt, scheinen sich vor allem im Bereich der Organisation und Administration internationaler Kooperationen auch Chancen von Distanzformaten für die Zeit nach der aktuellen Krisensituation zu ergeben. Im Bereich der Organisationsaufgaben deuten erste Erfahrungen aus den zahlreichen im ZDES stattfindenden Projekten bereits auf ein vergleichsweise hohes Maß an Akzeptanz und auch auf eine gewisse Normalisierung von Distanzformaten hin. Insbesondere mit Blick auf Gremien-, Verwaltung- und Managementtreffen, aber auch im Falle bestimmter niedrigschwelliger Auswahlgremien (z. B. für bestimmte Stipendienprogramme) oder Prüfungsgremien (z. B. internationale Prüfungsausschüsse) zeigen die Erfahrungen innerhalb des Zentrums nach mehr als eineinhalb Jahren, dass hier Konferenzschaltungen nicht nur zeit- und ressourcenschonender, sondern auch kaum weniger effizient und sachgerecht sind als persönliche Treffen. Auch hier gilt dies freilich vor allem für bereits bestehende Kooperationen und Strukturen. Die insbesondere bei der Anbahnung und Initiierung notwendigen vertrauensbildenden Maßnahmen und vorbereitenden Verhandlungssituationen werden auch künftig kaum ohne »Kommunikation unter Anwesenden« (Kieserling 1999) auskommen können. In der zu erwartenden Digitalisierung und verstärkten elektronischen Distanzstrukturierung in der internationalen Wissenschaftszusammenarbeit müssen daher die gerade für die Science Diplomacy wichtigen Aspekte des Vertrauensaufbaus und der Kommunikation auch unter Bedingungen z. B. von Interessensdivergenzen aktiv mitgedacht werden. Gleichwohl scheint im absprache- und kommunikationsintensiven Bereich der Organisation strukturierter internationaler Hochschulzusammenarbeit eine Ergänzung durch Distanzformate und ein punktueller Ersatz von Präsenzveranstaltungen möglich zu sein.

4. Schlussbemerkung

Die bisherigen Überlegungen zu ausgewählten Erfahrungen aus der Arbeit des ZDES nach mehr als eineinhalb Jahren pandemiebedingter Einschränkungen fokussierten aufgrund der genuin internationalen Aufgaben und Struktur des

Zentrums freilich speziell auf Aspekte der internationalen Kooperation. Dass die Situation geschlossener Grenzen, Reise- und Aufenthaltsbeschränkungen, die physische Abwesenheit und die Substituierung von Begegnungen durch Online-Formate sich im Bereich der Internationalisierung besonders deutlich auswirken, ist dabei offensichtlich. Wenn mit Blick auf die mögliche Zukunft digitaler Formate im Hochschulbereich allzu hoch fliegende Erwartungen einer Neuerfindung des Rades gedämpft werden, dann gilt dies daher insbesondere mit Blick auf internationale Zusammenarbeit in Hochschullehre, -bildung und -forschung. Gerade angesichts zu erwartender nachpandemischer finanzieller Engpässe wird es künftig auch auf die Bereitschaft von Hochschulleitungen und Förderorganisationen ankommen, den Bereich der Internationalisierung als eine prioritäre Aufgabe zu behandeln – und nicht mit Verweis auf die Möglichkeiten digitaler Lösungen die Einsparpotentiale überzubetonen.

Aus der Betrachtung der Herausforderungen durch die Corona-Pandemie im ZDES ergibt mit Blick auf Internationalisierung und auch auf Science Diplomacy unter Distanzbedingungen ein ambivalentes Bild. Auf der einen Seite sind physische Mobilitäten und Begegnungen gerade in Anbahnungs- und Vertrauensaufbausituationen und auch in der Wissenschaftskooperation unter herausfordernden politischen Rahmenbedingungen von großer Bedeutung und dürfen in einer Nach-Corona Zeit nicht verloren gehen. Auf der anderen Seite ist der digitale Kontakt in manchen Situationen auch eine Vereinfachung und kann ggf. auch über die Zeit der Reise- und Kontaktbeschränkungen hinaus dazu beitragen, bestimmte Routineaufgaben und wiederkehrende Kommunikationsprozesse effizienter zu gestalten. Corona bedeutet eine Herausforderung für den internationalen Austausch sowie auch für den Bereich der Science Diplomacy insgesamt. Dabei können Projekte und Zentren wie das ZDES, die auf eine lange Erfahrung in der strukturierten Internationalisierung im Hochschulbereich zurückblicken, mit Blick auf die Lehren aus der Pandemie und den möglichen Wandel in der akademischen Internationalisierung als Erfahrungsressource dienen.

Quellen

Arnold, C., Flügel-Martinsen, O., Mohammed, S., Vasilache, A. (Hrsg.) (2020). Kritik in der Krise: Perspektiven politischer Theorie auf die Corona-Pandemie. Baden-Baden: Nomos.

Auswärtiges Amt (2020). Science Diplomacy. https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2423206/a2086c45807120c7b5842ba5055649eb/201203-science-diplomacy-strategie-papier-data.pdf Zugegriffen: 20. Dezember 2021.

Copeland D. (2011). Science diplomacy: what's it all about? Policy Brief no. 13, November 2011. Centre for International Policy Studies. University of Ottawa. https://www.cips-cepi.ca/wp-content/uploads/2011/11/Copeland-Policy-Brief-Nov-11-5.pdf Zugegriffen: 20. Dezember 2021.

Copeland D. (2016). Science diplomacy. In C.M. Constantinou, Kerr P. & Sharp P. (Hrsg). The SAGE Handbook of Diplomacy. S. 628 – 641. London: Sage.

Flink, T. (2020). The sensationalist discourse of science diplomacy: a critical reflection. The Hague Journal of Diplomacy 15(3), S. 359 – 370.

Furht, B. (Hrsg.) (2008). Encyclopedia of Multimedia. Boston: Springer.

Kieserling, A. (1999). Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Langenhove, L. van (2016). Science diplomacy: new global challenges, new trend. RSIS Commentaries, No. 082. Singapore: Nanyang Technological University: RSIS Commentaries. URL: https://dr.ntu.edu.sg/bitstream/10356/80227/1/CO16082.pdf. Zugegriffen: 08. März.2021.

Müller J.M., Bona, M. (2018). Past, present, and future of science diplomacy in Europe. Science & Diplomacy, Vol. 7, No. 3. https://www.sciencediplomacy.org/perspective/2018/past-present-and-future-science-diplomacy-in-europe Zugegriffen: 20. Dezember 2021.

Radeloff, D., Papsdorf, R., Uhlig, K., Vasilache, A., Putnam, K., von Klitzing, K. (2021). Trends in suicide rates during the COVID-19 pandemic restrictions in a major German city. Epidemiology and Psychiatric Sciences 30, S. 1 – 5. https://doi.org/10.1017/S2045796021000019 Zugegriffen: 20. Dezember 2021.

Royal Society (2010). New frontiers in science diplomacy: navigating the changing balance of power. Science Policy Centre. London: The Royal Society. URL: https://royalsociety.org/~/media/%20royal_society_content/policy/publications/2010/4294969468.pdf Zugegriffen: 20. Dezember 2021.

Ruffini, P.-B. (2017). Science and Diplomacy: A New Dimension of International Relations. Dordrecht: Springer.

Rungius, C., Flink, T. (2020). Romancing science for global solutions: on narratives and interpretative schemas of science diplomacy. Humanities And Social Science Communication 7(102), S. 1 – 10. https://doi.org/10.1057/s41599-020-00585-w Zugegriffen: 20. Dezember 2021.

Vasilache, A., Molitor, V. (2019). Das Zentrum für Deutschland- und Europastudien (ZDES/CGES). Lehren, Lernen und Forschen in St. Petersburg. In V. Kruse, T. Strulik, (Hrsg.), »Hochschulexperimentierplatz Bielefeld« – 50 Jahre Fakultät für Soziologie, S. 145 – 156. Bielefeld: transcript.

Ungleichheiten aufdecken, Chancen entdecken

Gender and Diversity Studies und Hochschulentwicklung in der Pandemie

Stefanie Aunkofer, Marieke Fröhlich, Eva Maria Hinterhuber, Katrin Alida Müller, Tatiana Zimenkova [*1]

*1 Die Autorinnen haben gleichermaßen zum Artikel beigetragen und sind in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt.

Zusammenfassung

Gender als Begriff, Gender-Gerechtigkeit als Politikum und Gender Studies als akademische Auseinandersetzung mit diesem gesellschaftlich relevanten Phänomenenkomplex wirken oft polarisierend. Während die Corona-Krise als Argumentationsstärkung gegen Gender Studies genutzt wird, indem die emanzipatorischen, feministischen oder progressiven Diskurse angesichts der Krise als Luxusproblem dargestellt werden, zeichnet sich auf gesellschaftlicher Ebene ein dazu widersprüchliches Bild ab: So nehmen all jene Phänomene, die die Gender Studies erforschen, während der Corona-Krise schlagartig zu und werden sichtbarer. Was bedeutet diese Spannung zwischen lauter Kritik und der wachsenden gesellschaftlichen Notwendigkeit für die Hochschulen und was kann eine gender- und diversitätsorientierte Perspektive hier leisten: für Lehre, Forschung und auch Hochschulorganisation? In diesem Beitrag diskutieren die Autorinnen systematisch Hochschuldidaktik, Forschung und Hochschulentwicklung in Zeiten von Corona mit Blick auf Gender / Diversity und formulieren erste Praxisempfehlungen für die Hochschulorganisation.

Abstract

Gender as a concept, gender justice as a political issue and gender studies as an academic examination of these socially relevant and complex phenomena often have a polarizing effect. Thus, on the one hand, the Covid pandemic has been used to strengthen arguments against gender studies by portraying the emancipatory, feminist or progressive discourses as a luxury issue in face of the crisis. However, at societal level a contradicting picture emerges as all phenomena that lie at the heart of gender studies research have suddenly become intensified and more visible during the Covid crisis. What does this tension between criticism on the one hand and the growing societal necessity on the other mean for universities? What can a gender and diversity-oriented perspective achieve here, for teaching, research and university organization? The authors systematically discuss higher education didactics, research and university development in times of Corona with a view towards gender as well as diversity and formulate practical recommendations for university organisation.

1. Einleitung[1]

Gender als Begriff, Gender-Gerechtigkeit als Politikum und Gender Studies als akademische Auseinandersetzung mit diesem gesellschaftlich relevanten Phänomenenkomplex wirken oftmals polarisierend, was angesichts der machtkritischen Ausrichtung dieser Forschungs- und Studienrichtung nicht überraschend ist. Wo die einen eine notwendige Selbstreflexion der Gesellschaft sehen, eine unabdingbare Sensibilisierung und eine Auseinandersetzung mit Exklusionen, (Ohn-)Macht und (Un-)Gleichheiten, befürchten die anderen eine politische Agenda, welche eine Machtumverteilung anstrebt und gar gegen eine »natürliche« Ordnung agiert (vgl. Rohde-Abuba et al. 2019). Gender and Diversity Studies[2] sind nicht erst seit der Corona-Pandemie Zielscheibe von antidemokratischen Angriffen.

Und doch ist festzustellen, dass die globale Pandemie die Auseinandersetzungen mit Gender Studies neu rahmt – inhaltlich, wissenschaftlich, gesellschaftspolitisch und strukturell. Es ist eine Verstärkung der Polarisierung zu beobachten, Kritiker*innen der Sozialwissenschaften und Gender Studies werden lauter, emanzipatorische, feministische oder progressive Diskurse werden angesichts der Krise umso mehr als Luxusproblem dargestellt (vgl. Debionne 2020). Wissenschaftliche Ressourcen sollen laut den Kritiker*innen nun endlich den »ertragreicheren«, vor allem naturwissenschaftlichen Wissenschaftszweigen zur Verfügung stehen. Entsteht hier eine neue Hierarchisierung wissenschaftlicher Erkenntnis, die Auswirkungen auf die strukturelle Unterstützung des Faches haben wird (wie etwa bei anderen Fachdisziplinen bereits der Fall, vgl. Pettorelli et al. 2019)?

Während die Corona-Krise als Argumentationsstärkung gegen Gender Studies genutzt wird, zeichnet sich auf gesellschaftlicher Ebene ein widersprüchliches Bild ab: So nehmen all jene Phänomene, die Gender Studies erforschen, die mit Ungleichheit, Ohnmacht, Exklusion und Gewalt und deren intersektionalen Verschränkungen zu tun haben, während der Corona-Krise schlagartig zu (s. 2.).

Nicht zuletzt werden durch die Pandemie Ungleichheiten in der Gesellschaft sichtbarer und verschärfen sich: Im Bildungsbereich, bei der finanziellen Umverteilung, der Gesundheitsvorsorge (vgl. Schröder et al. 2020). Hier braucht es dringend Expert*innen, Forscher*innen und Praktiker*innen, die diese Phäno-

1 Die Autorinnen danken Christiane Katz, Florian Rosenthal und Stefka Weber für ihre kritischen Anmerkungen und die ausführliche Auseinandersetzung mit dem Text.

2 »Gender and Diversity Studies« werden im folgenden Text zu »Gender Studies« abgekürzt.

mene in ihrer Intersektionalität sichtbar machen und Konzepte entwickeln, die einer solchen Verschärfung der Ungleichheiten entgegenwirken können.

Für die Autorinnen stellt sich die Frage, was diese Spannung zwischen lauter Kritik und wachsender gesellschaftlicher Notwendigkeit für Hochschulen bedeutet und was eine gender- und diversitätsorientierte Perspektive für Lehre, Forschung und die Hochschulorganisation leisten kann.

Aus einer Gender- und Diversitätsperspektive macht die Corona-Krise einmal mehr deutlich, dass es einer grundlegenden Änderung der Forschungs- und Hochschulorganisation bedarf, um gleiche Teilhabechancen zu schaffen. Dies gilt (in Adaption der vier Dimensionen nach Fetz & Korak 2021 auf den pandemischen Kontext) auf epistemischer Ebene, mit Blick auf Wissenschaftskultur, auf institutioneller Ebene sowie hinsichtlich der (vergeschlechtlichten) Bedingungen an Hochschulen.

Vor diesem Hintergrund wird der o. g. Forschungsfrage auf den folgenden Seiten mit der Zielsetzung nachgegangen, auf der metareflexiven, gender-theoretischen sowie hochschulpraktischen Ebene den Herausforderungen und Resultaten dieser Spannungen zu begegnen sowie erste Praxisempfehlungen für die Hochschulorganisation zu formulieren. Hierzu werden im ersten Schritt die zunehmenden, anti-demokratischen Anfeindungen sowie die sich gleichzeitig verstärkende Notwendigkeit der Gender Studies in der Pandemie aufgezeigt. Anschließend diskutieren die Autorinnen, welche neuen, inklusiven und transformativen Ansätze für die Hochschullehre, -forschung und -organisation durch Perspektiven und Erkenntnisse der Gender and Diversity Studies geschaffen werden können. Mittels theoretischer und praktischer Beispiele wird das Potenzial von Gender als Teilhabekorrektiv auf epistemischer und institutioneller Ebene sowie mit Bezug auf die vergeschlechtlichten Bedingungen an Hochschulen veranschaulicht.

2. In Zeiten der Pandemie: Zunehmende antidemokratische Angriffe auf vs. verstärkte Notwendigkeit von Gender Studies

Als zentral machtkritische transdisziplinäre Wissenschaft problematisieren Gender Studies die sich zuspitzenden Ungleichheiten in Gesellschaften und

zeigen auf, wie diverse Diskriminierungs- und Ungleichheitsmechanismen miteinander verflochten sind, instrumentalisiert werden und in welcher Art und Weise ihnen begegnet werden kann.[3]

2.1 Angriffe auf Gender Studies als Angriffe auf die Demokratie

Seit dem Beginn der Corona-Pandemie sind sowohl geschlechterpolitische Errungenschaften als auch Gender Studies verstärkt Zielscheibe von antidemokratischen Angriffen geworden. Diese entstammen vielfach einem Umfeld, das dem Ideal einer pluralen Gesellschaft skeptisch bis ablehnend gegenübersteht. Wenn auch besonders stark im rechtspopulistischen (bis rechtsextremen) Spektrum verortet, verfängt die Darstellung von Gender Studies und (Natur-)Wissenschaft(en) als vermeintlich entgegengesetzte Pole unter pandemischen Bedingungen zunehmend auch in der Mitte der Gesellschaft.

Bereits Mitte März 2020 verbreitete Kissler (2020) im konservativ ausgerichteten Magazin »Cicero« das Narrativ, dass an deutschen Universitäten Politikwissenschaft und Gender Studies die Naturwissenschaften dominierten. Deutlich weiter ging die stellvertretende Bundessprecherin der rechtspopulistischen AfD, von Storch (2020), die in einem Facebook-Video den Gender Studies im Vergleich zu Disziplinen wie der Pharmazie die Existenzberechtigung absprach (ähnlich ihr Parteikollege Jacobi; Deutscher Bundestag 2020, 19155). Der »Verein Deutsche Sprache«, ein bekannter Gegner geschlechtergerechter Sprache, verbreitete in einem breit rezipierten Facebook-Post, dass vermeintliche Milliardensummen, die in Deutschland der Erforschung von Geschlecht und der »Geschlechterpolitik« zur Verfügung stünden, nun den Krankenhäusern und der naturwissenschaftlichen Forschung fehlten (so auch Kraus 2020). Die rechtskonservative, von CDU- und CSU-Mitgliedern gegründete Werteunion trat mit demselben Argumentationsmuster in Erscheinung (vgl. Blum & Rahner 2020, S. 4 f.).

Die Corona-Krise wird auch als ein Gelegenheitsfenster wahrgenommen, auf eine Retraditionalisierung der Geschlechterverhältnisse hinzuwirken (vgl. ebd.). Dass die mit lockdownbedingten KiTa- und Schulschließungen im Umfang gestiegene Sorgearbeit weiterhin überwiegend von Frauen erbracht wird (s. 2.2), erscheint hier als eine überfällige Rückbesinnung auf die althergebrachte Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern – in der ausschließlich als hetero-

3 Siehe auch https://www.hochschule-rhein-waal.de/de/seite/gender-und-diversity-studies-corona-zeiten.

sexuell imaginierten Kleinfamilie, gepaart mit homophoben Angriffen auf queere Lebensweisen (vgl. ebd., S. 5). Homophobe Handlungen wie das Zerreißen von Regenbogenfahnen finden sich ebenfalls auf den Demonstrationen der sog. »Querdenker« gegen die Maßnahmen zur Pandemie-Eindämmung (vgl. ebd., S. 7).

Nicht nur, dass die beschriebenen Argumentationslinien mit unzutreffenden Behauptungen arbeiten und Zusammenhänge konstruieren – sie folgen auch einem bestimmten, hinlänglich bekannten Muster[4]: Sich am zuerst selbst erstellten Zerrbild der Disziplin abzuarbeiten, ermöglicht es, Fragen auszuweichen, deren Relevanz im Zuge der Pandemie an Sichtbarkeit gewonnen haben, deren Bearbeitung jedoch weitreichende gesellschaftliche und strukturelle Veränderung nach sich zöge (wie die Aufwertung von Care-Arbeit[5], die gerechte Bezahlung von Berufsgruppen wie z. B. Pflegepersonal, die Orientierung des Gesundheitswesens am Gemeinwohl anstelle finanzieller Gewinnaussichten u. v. a. m.).

Daneben negiert der Angriff auf Gender Studies die Tatsache ihrer Wissenschaftlichkeit und Eingebundenheit in ein weites interdisziplinäres und methodisch kontrolliertes Forschungsfeld. Entsprechend steht ihre Herabsetzung für eine allgemeine Skepsis gegenüber (nicht nur) den Sozialwissenschaften, die in letzter Konsequenz Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung als bloße ideologische Überzeugungen abtut. Beides weitet sich zu einer Kritik gegenüber entsprechender Disziplinen, deren theoretischer und methodischer Verortung und des gesamten Wissenschaftssystem aus – und schließt das politische System mit ein (vgl. ebd., S. 9).

Hervorzuheben ist, dass Antifeminismus und der Angriff auf Gender Studies der kleinste gemeinsame Nenner einer äußerst diversen (Querdenken-)Bewegung zu sein scheinen (vgl. ebd., S. 7). Die negative Bezugnahme auf Geschlecht wirkt gleichsam als »symbolic glue« (Petö 2015), der die ansonsten unterschiedlichen Akteur*innen zusammenhält (siehe auch Hinterhuber & Fuchs 2021, S. 7, S. 18). Wohin diese Angriffe führen können, zeigt das Beispiel Ungarns unter dem derzeitigen Ministerpräsidenten Viktor Orbán, das mit dem Verbot von Gender Studies Wissenschaft als solche untergräbt und die Ideale liberaler Demokratie wie Gleichberechtigung, Toleranz und Minderheitenrechte unterminiert.

Vor diesem Hintergrund gilt es, Gender Studies zu verteidigen und eine kritische, faktenbasierte Auseinandersetzung mit denselben einzufordern. Auch Hochschulen sind hier gefordert: Sie haben sowohl einen Bildungsauftrag als auch

4 Dabei handelt es sich bis heute vielfach um »einen sich lediglich als minoritärer Defensivdiskurs gebenden, hegemonialen Offensivdiskurs« (Möller 1999, S. 206).

5 Für eine Begriffsbestimmung siehe Rudolph 2015, S. 105.

einen Auftrag zur Demokratie, denn das Hochschulrecht verpflichtet die Hochschulen, u. a. zur Erhaltung eines demokratischen und sozialen Rechtsstaates beizutragen.[6] Damit kann es als ihre Aufgabe angesehen werden, auch zur Chancengleichheit unabhängig von Geschlecht und sexueller Orientierung beizutragen.

2.2 Verstärkte Ungleichheiten in der Pandemie

Während die Kritiker*innenstimmen der Gender Studies in der Corona-Pandemie lauter werden, zeichnet sich auf gesellschaftlicher Ebene mit der Zunahme von Ungleichheiten ein dazu widersprüchliches Bild ab. Diese Entwicklungen sind ebenso sehr deutlich im akademischen Bereich, sowohl in der Forschung als auch im Studium, zu verzeichnen. Im folgenden Kapitel soll deshalb zunächst auf die gesellschaftliche Ebene und anschließend speziell auf den Wissenschaftsbereich Bezug genommen werden.

Familien waren von der Corona-Pandemie, insbesondere während der Schließungen von KiTas oder Schulen im Lockdown, besonders betroffen. Die externe Kinderbetreuung musste kurzfristig durch familiale Arrangements ersetzt werden (vgl. BMFSFJ 2020, S. 21). Einige Studien heben positiv hervor, dass väterliche Care-Arbeit[7] aufgrund der Corona-Pandemie zugenommen hat (z. B. ebd.), andere Studien verweisen jedoch auch auf die überproportionale Belastung von Frauen. Diese drückt sich u. a. darin aus, dass Frauen während der Krise häufiger ihre Arbeitszeiten reduzieren und mehr Care-Arbeit übernehmen, sodass hier weiterhin von einer traditionellen Ausrichtung in der gegengeschlechtlichen Arbeitsteilung gesprochen werden kann (vgl. Allmendinger 2020; Blum & Rahner 2020). Für Eltern mit mittleren oder geringen Einkommen ist der Spielraum für eine partnerschaftliche Arbeitsteilung noch geringer. Die Problematik verstärkt sich umso mehr für Personen in prekären Lebensverhältnissen, die »Ausfälle von Schulen und KiTas könnten bestehende Einkommensungleichheiten weiter verstärken« (Kohlrausch & Zucco 2020, S. 4). Alleinerziehende sind, insbesondere in Vollzeitstellen, äußerst stark betroffen (vgl. Müller et al. 2020). Die Corona-Pandemie macht bereits lang bestehende strukturelle Probleme sicht-

6 Vgl. auf Länderebene bspw. §4BerlHG: »Sie wirken dabei an der Erhaltung des demokratischen und sozialen Rechtsstaates mit und tragen zur Verwirklichung der verfassungsrechtlichen Wertentscheidungen bei«; siehe auch Hochschulrahmengesetz, §2 Aufgaben, Abs. 1.

7 Weiterhin im geringeren Umfang als weibliche Care-Arbeit.

bar[8]: Gesellschaftliche Teilhabechancen sind nach Geschlecht strukturiert und die Care-Sphäre ist in der geschlechterdifferenzierenden Trennung zwischen privat und öffentlich nach wie vor weiblich konnotiert (vgl. Becker-Schmidt 2010, u. a. S. 69 f.).

Die Debatte um Geschlechter(un)gerechtigkeiten ist während der Pandemie geprägt von heteronormativen Denkmustern (vgl. van Lück & Steinfeldt-Mehrtens 2020). Die Gerechtigkeitsdebatte wird kaum intersektional geführt, dabei sind Frauen, mit oder ohne Care-Verpflichtung, generell stärker von den ökonomischen Folgen der Pandemie betroffen (vgl. Madgavkar et al. 2020).

Auch die Pandemie-Maßnahmen privilegieren und befördern ein traditionelles Familien-, Partnerschafts- und Lebensmodell. Das Virus wird durch die kapitalistisch-heteronormativen Politiken, die den Maßnahmen zu Grunde liegen, zu einem »Straightening device« (Engel 2020): Durch die Fokussierung der Maßnahmen auf »(Kern-)Familie«/Haushalt, als Heim der »Kernfamilie« gedacht, steht diese privilegierte Infektionsgemeinschaft und damit biologische bzw. rechtliche Verwandtschaft, die Hygieneregeln durchbrechen darf, im Mittelpunkt (vgl. ebd.), etwa in den gelockerten Kontaktbeschränkungen zu Weihnachten 2020 (s. a. Einreisebestimmungen des BMI für 2020). Andere Formen von (Lebens-)Gemeinschaften werden marginalisiert, was besonders LGBTIQ*-Menschen betrifft (vgl. Lesben- und Schwulenverband e. V. 2020).

Studien über die Ausbreitung der Pandemie in Deutschland in der ersten Hälfte von 2020 deuten darauf hin, dass sozioökonomisch benachteiligte Menschen überproportional von Covid-Erkrankungen betroffen sind und dass sich die gesundheitliche Ungleichheit verstärkt (vgl. Wachtler et al. 2020). In den USA und Großbritannien führt die Intersektion von Benachteiligungen zu höheren Sterberaten in der Schwarzen Bevölkerung (vgl. Thompson 2020). Trans*- und behinderte Menschen sowie Black, Indigenous, People of Colour (BIPOC) sind durch die bereits vorhandene Marginalisierung in der Gesellschaft und im Gesundheitssystem besonders stark betroffen (vgl. van Lück & Steinfeldt-Mehrtens 2020).

Diese strukturellen Diskriminierungen werden in ihrem Zusammenspiel oftmals ignoriert: Es werden unter anderem rassismusbasierte Vorurteile befördert, deren Dekonstruktion das Ausmaß der Benachteiligung während der Corona-Krise sichtbar machen könnten (vgl. Thompson 2020). Sichtbar wurden außerdem, wie stark Rassismen gesellschaftlich verankert sind. Seit dem Beginn der Pandemie ist ein großer Anstieg rassistischer Anfeindungen und Übergriffe

8 Deutschlands »Reproduktionskrise« (Jürgens 2010) kommt in der Corona-Pandemie umso deutlicher zum Vorschein.

gegenüber asiatisch gelesenen Personen zu verzeichnen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2020).

Die Verstärkung von Ungleichheiten auf gesellschaftlicher Ebene betrifft auch spezifisch den Hochschulkontext. Die Corona-Pandemie macht die Problematik der Wissenschaft als Lebensform (Beaufaÿs 2003, S. 9), also das wissenschaftliche Arbeiten als Lebensinhalt, um das sich alles andere, wie etwa Familie oder Freizeit herumorgansieren muss, noch einmal deutlicher. Zudem fordert die Krise die Vorstellung einer nach meritokratischen Prinzipien funktionierenden Hochschule heraus. Unter pandemischen Bedingungen zeigt sich in aller Deutlichkeit, dass die Bewertung von Leistung eng mit geschlechterdifferenzierenden »Anerkennungs- und Zuschreibungsprozessen sowie der Verfügbarkeit von materiellen […] und immateriellen […] Ressourcen« (Costas et al. 2015, S. 149) verbunden ist. Denn z. B. Care-Arbeit-Leistende haben weniger zeitliche Ressourcen zur Verfügung (vgl. Beaufaÿs 2003), was sich in der Pandemie weiter verstärkt und somit die Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Wissenschaft und Familie weiter einschränkt.

Dieser sich in der Krise noch verstärkende Care Gap (Bundesregierung 2017, S. 11) betrifft Wissenschaftler*innen je nach Geschlecht und in Kombination mit weiteren Kategorien sozialer Ungleichheit unterschiedlich: Erste Studien belegen den Rückgang von Publikationen von Wissenschaftlerinnen im internationalen Kontext (vgl. Gabster et al. 2020, S. 1969) und auch für Deutschland finden sich Diskussionen zur Verstärkung der strukturellen Benachteiligung von Frauen in der Wissenschaft (z. B. Allmendinger 2020). International wird ein Einbruch nicht nur der Veröffentlichungen, sondern auch von Forschungsanträgen und des Umfangs eingeworbener Forschungsgelder durch Wissenschaftlerinnen konstatiert (vgl. Malisch et al. 2020, S. 15380). Die beschriebenen Effekte gelten in besonderem Maße für BIPOC-Wissenschaftlerinnen (vgl. Wright et al. 2020). Darüber hinaus zeigt sich ein Gefälle zwischen Wissenschaftler*innen aus wohlhabenden und armen Ländern (vgl. Gabster et al. 2020, S. 1969). Hinzu kommt, dass in der Krise Expertinnen lange Zeit kaum, und wenn dann zu einem geringeren Anteil als ihre männlichen Kollegen, sichtbar waren (vgl. ebd.). Wissenschaftlerinnen schultern im Schnitt nicht nur eine höhere Lehrbelastung – in Zeiten der Krise übernehmen Frauen häufig einen größeren Anteil an der vermehrt anfallenden Beratungstätigkeit von Studierenden. Dies gilt, angesichts der geringeren Anzahl von potenziellen Mentorinnen, verstärkt für z. B. Schwarze Wissenschaftlerinnen (vgl. Malisch et al. 2020). Erwähnt sei hier, dass nicht nur Gender Studies als Disziplin, sondern auch einzelne Personen, besonders Schwarze Forscher*innen, Ziel von Angriffen werden (in Deutschland zuletzt Maureen Maisha Auma, vgl. Piorkowski 2021).

Auch bestimmte Studierendengruppen wie z. B. Studierende mit Care-Aufgaben, alleinerziehende, chronisch oder psychisch kranke, internationale und BIPOC Studierende, sind stärker von der Pandemie, z. B. durch die Mehrbelastung oder durch fehlende Solidaritätsstrukturen, betroffen (vgl. z. B. Traus et al. 2020).

Auf organisationaler Ebene ist in einer Befragung von Gleichstellungsakteur*innen an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen festzuhalten, dass ein Rückgang von Gleichstellungsaspekten in den Entscheidungen während der Krise zu beobachten ist: u. a. gibt es keine ausreichende Berücksichtigung von Gleichstellung und Vereinbarkeit im Krisenstab und in den Pandemieplänen, oder es sind ein Rückgang von Genderaspekten in der digitalen Lehre sowie Verzögerungen von Bewilligungen von Drittmitteln in Frauenförderprogrammen zu beobachten (vgl. bukof 2020, S. 2 f.).

3. Gender and Diversity Studies in der Corona-Krise: Ansätze für Lehre, Forschung und Hochschulentwicklung

Kritische Sozialwissenschaften, zu denen neben Gender Studies u. a. auch Postcolonial Studies und Soziologie gehören, sind nicht nur für eine theoretische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Entwicklungen relevant, sondern spielen für die Hochschulentwicklung, für die Zusammensetzung der Fächer und letzten Endes für die praktische Sicherung der Teilhabe (Perry & Li 2019) eine zentrale Rolle. Sieht frau die Soziologie als die Selbstreflexionsfunktion der Gesellschaft (Luhmann 1991, vgl. Zimenkova 2007), so können Gender und Postcolonial Studies als eine gezielte Aufarbeitung der Ungleichheiten, als ein Teilhabekorrektiv der gesellschaftlichen Reflexion gesehen werden. Pragmatisch bedeutet das für die Hochschulorganisation, dass Institutionen, die solche Studien- und Forschungsschwerpunkte aufbauen, eine Art Teilhabewarnknopf installieren, welcher, sofern eine Hochschulverankerung gelingt, durch die (personelle) Integration strukturelle Wirkung zeigt (durch die Sichtbarmachung von Exklusionsprozessen, wissenschaftliche Auseinandersetzung und z. B. Beteiligung an Gremien auf allen Strukturebenen). Da Gender Studies als ein kritisches Korrektiv seit ihren Anfängen intersektional denkt und bewusst die Frage des Empowerment und die Stimmlosigkeit der Subalternen (Spivak 1988) reflektiert, ist ihre Expertise unabdingbar, um z. B. in der Situation der globalen Pandemie auf die Belange der Menschen hinzuweisen, die aufgrund ihrer Exklu-

sionserfahrungen strukturell schlechter gestellt sind und keine Stimme erheben können.

Die Reflexion der Repräsentanz der Diversität in der Lehre[9] (in Lehrinhalten und -formaten) ist eine bereits vor längerer Zeit entdeckte Zielsetzung der (Hochschul-)Didaktiken (vgl. Spelsberg 2013), angefangen mit unterschiedlichen Typen der Lernenden, die berücksichtigt werden sollen, damit alle gleichermaßen Chancen auf Lernerfolge haben können (Marx 2008), die Bedeutung der genderspezifischen Sozialisation in Bezug auf unterschiedliche Lehr- und Lernformate (Czollek & Perko 2008), die Intersektion der genderspezifischen Sozialisation mit z. B. unterschiedlichen akademischen Kulturen (Spelsberg 2013) sowie z. B. die Sichtbarkeit der Diversität in den Lehrmaterialien als Mittel zur Steigerung des Lernerfolgs durch Identifikation (Garcia & Soest 2000).

Eine intensive intersektionale Perspektive, die auf allen Ebenen greift – von der Studien- und Prüfungsorganisation bis in die Gestaltung der Lehrinhalte – ist für die Ermöglichung der Teilhabe auch während und nach der Pandemie von Bedeutung. Eine Betrachtung der Diversitätsaspekte der Lernenden im digitalen Raum, wie z. B. Mental Health-Aspekte und ihr Zusammenspiel mit dem sozioökonomischen Status sowie Care-Verantwortlichkeiten, verschiedene Zeitzonen der Studierenden sowie infrastrukturelle Herausforderungen und Spezifika der akademischen Backgrounds usw. stellen Lehrende und Organisationseingebundene vor die Notwendigkeit einer ständigen diversitätssensiblen Justierung von Lehrformaten. O. g. Studierendengruppen, die unter erschwerten Bedingungen studieren, benötigen gezielte Unterstützung. Transparenz und Information sowie die Schaffung eines digitalen Raums zur Vernetzung sollten auch Teil nachhaltig zu etablierender Strukturen sein. Das weitere Vorantreiben der Digitalisierung sowie die Reflexion ihrer Herausforderungen können eine flexiblere Gestaltung des Studiums und die Teilhabechance von Studierenden in unflexiblen Lebenssituationen ermöglichen.

Für die Hochschulorganisation hat die Pandemie einmal mehr deutlich gemacht, dass Maßnahmen entwickelt werden müssen, die Lehre, Studium, Forschen und Arbeiten mit familialer Verantwortung vereinbar machen. Betriebliche Kinder-, Notfall-, Ferienbetreuung usw. sind grundlegende Angebote, die für Mitarbeitende und Studierende bereitgestellt werden sollten. Die Pandemie hat auch gezeigt, dass Homeoffice keine Kinderbetreuungszeit sein kann und ohne funktionierende Betreuungsinfrastruktur zu erheblichen Belastungen führt. Gemeinsam mit einer verlässlichen Kinderbetreuung können die entstandenen

9 Für eine umfassende Auseinandersetzung mit der Heterogenität der Studierendenschaft und Empfehlungen für die Lehre z. B. Wild & Esdar 2014.

Homeoffice-Optionen hingegen eine enorme Chance bieten und einen nachhaltigen Beitrag zur Vereinbarkeit leisten.

Die veränderten Möglichkeiten der Teilnahme an Gremiensitzungen oder anderen digitalen Veranstaltungsformaten (wie einem kollegialen Austausch, vgl. Katz, Rosenthal und Weber in diesem Band) über virtuelle Plattformen, Telefon oder Video (insbesondere wenn sie bis in den späten Nachmittag reichen) erweisen sich ebenso als eine nachhaltige Chance zur Verbesserung der Vereinbarkeit für Personen mit familialer Verantwortung während und nach der Pandemie. Die Veränderung der Gremienkultur könnte zudem eine Chance bieten, die Problematik der (fehlenden) paritätischen Gremienbesetzung zu verbessern, da mehr Frauen mit Care-Verantwortung die Gremienbeteiligung flexibler in die Betreuungsarbeit integrieren können.

In den kommenden Jahren sollte die Situation von Wissenschaftler*innen (meist Frauen) mit Care-Verantwortung während und nach der Pandemie Berücksichtigung finden. Zur Prävention eines erhöhten Dropouts aus dem Wissenschaftssystem schlagen Brunsbach und Weber (2020, S. 138) u. a. eine (ggf. rückwirkende) Entbindung von Lehrverpflichtungen vor, um Zeitfenster für Forschungsarbeiten zu ermöglichen. Auch sollte die Mehrbelastung durch Care-Arbeit während der Lockdownphasen bei Stellenbesetzungsverfahren (bspw. durch eine zusätzliche Anpassung des akademischen Alters) berücksichtigt werden. Weitere Maßnahmen wären Übergangsfinanzierungen und Verlängerungen von Stipendien, Qualifikationsstellen oder Abgabefristen.

4. Ausblick und Fazit

Entgegen der gegenwärtigen Infragestellung von Gender Studies durch bestimmte gesellschaftliche Gruppen hat gerade die Pandemie durch die Verstärkung sozialer Ungleichheit ihr wissenschaftliches Analysepotential verdeutlicht. Nimmt man das Anliegen der Disziplin als kritische Wissenschaft ernst, darüber hinaus zu gleichen Teilhabechancen aller beizutragen, zeigt sich mit Blick auf die akademische Welt die Notwendigkeit einer grundlegenden Änderung der Forschungs- und Hochschulorganisation in besonderer Schärfe. Bereits im ersten Lockdown wurde deutlich, dass Diversitätskategorien eine zentrale Rolle bei der Erklärung der unterschiedlichen Betroffenheit von sozialen Gruppen ebenso wie im gesamtgesellschaftlichen Umgang mit der Pandemie spielen.

Entsprechend kann auf epistemischer Ebene (vgl. Fetz & Korak 2021) die Forderung aufgestellt werden, dass bei der Wahl der Forschungsthemen und -subjekte ein stärkerer Fokus auf marginalisierte (zwischenzeitlich als systemrelevant erkannte) Personen(gruppen) und deren Lebensrealitäten gesetzt und dass Forschungsrichtungen jenseits des Mainstreams sowie deren theoretischen Herangehensweisen und empirischen Ergebnisse stärker einbezogen werden sollten. Durch die sichtbar werdenden Exklusionen in den hochschulspezifischen Lehr-/Lern-Prozessen wird die Relevanz einer Gender- und Diversityperspektive in der Lehrorganisation und Hochschuldidaktik essentiell.

Auf der habituellen Ebene fordern Fetz & Korak (2021) eine andere Wissenschaftskultur, welche dem Dialogischen und Kooperativen mehr Raum gibt und durch eine »respektvolle und interessierte Auseinandersetzung mit anderen Positionen« (ebd.) gekennzeichnet ist. Voraussetzung hierfür ist, dass ein Bewusstsein über die o. g. Anerkennungs- und Zuschreibungsprozesse und in diesem Zusammenhang auch über die Abwertung der Arbeit von marginalisierten Personen im Wissenschafts- und Lehrbetrieb, insbesondere Frauen und BIPOC, entsteht (vgl. Zippel et al. 2016, S. 881). Da diese Benachteiligungsmechanismen im Kontext der Corona-Krise noch verstärkt wurden, werden hier verschiedenste Forderungen erhoben: Sie reichen von Anti-Bias-Trainings für Auswahlgremien und Kommissionen, um Verzerrungen bei Peer-Review-Verfahren oder bei der Vergabe von Mitteln sowie Preisverleihungen vorzubeugen, bis hin zu einer Sensibilisierung bei der Einladung von Expert*innen (ungeachtet von Geschlecht, sexueller Orientierung, Herkunft etc.) (bspw. Gabster et al. 2020; Malisch et al. 2020).

Auf der institutionellen Ebene bedarf es weitreichender Veränderungen, sollen die negativen Folgewirkungen der Pandemie nicht nur nicht verstetigt, sondern Hochschulen nachhaltig inklusiv werden. Erforderlich sind langfristige Perspektiven auf allen Stufen der akademischen Karriereleiter statt prekärer Beschäftigungsbedingungen, Modelle wie z. B. die kurze Vollzeit von sechs Stunden als tägliche Normalarbeitszeit und nicht zuletzt die Überwindung der langjährigen Abhängigkeit des wissenschaftlichen »Nachwuchses« von Forschenden in abgesicherten Positionen (vgl. Fetz & Korak 2021 unter Bezugnahme auf Müller & Speck 2016, S. 211). Gleichzeitig ist es notwendig, die Gleichstellung der Geschlechter nicht nur auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu reduzieren (vgl. Zippel et al. 2016, S. 880). Vielmehr geht es hier auch um feministische Wissenschaftskritik (wie sie bspw. in Standpunkttheorien geäußert wurde, z. B. Collins 2000).

Schließlich geht es um eine grundsätzliche Politisierung universitärer Bedingungen (vgl. Fetz & Korak 2021), welche, in Analogie zu Patemans »Sexual Contract« (1988), Care-Arbeit als notwendige Basis wissenschaftlicher Produktion

ausblenden. Dies gilt für die Konzeption (nicht nur) von Professuren als einen (mindestens) Anderthalb-Personen-Beruf (Beck-Gernsheim 1980, S. 68 ff.) und für die Hierarchisierung zwischen Wissenschaft und den für sie unabdingbaren administrativen Tätigkeiten. Gerade im Kontext von Gleichstellung ist die »Integration von Praxisakteur*innen auf Augenhöhe« zentral (Karner et al. 2017, S. 137).

Eine nachhaltige Veränderung der Forschungsorganisation ist ein voraussetzungsvolles Vorhaben: Das Problem muss als solches wahrgenommen und auf die politische Agenda gesetzt werden. Anschließend müssen Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden und bei den Beteiligten muss eine Bereitschaft zur Veränderung bestehen (vgl. ebd., S. 138). Um im Kontext der Pandemie praxisorientiert Ungleichheiten aufzudecken und Chancen zu entdecken, sind die Erhebung von entsprechenden Daten und, darauf aufbauend, die Ausarbeitung von diversitäts- und gendersensiblen Richtlinien über die Auswirkungen auf Forschung, Lehre und akademische Dienstleistungen sowie (Gegen-)Maßnahmen notwendig (vgl. Malisch et al. 2020, S. 15380). Gefordert sind hier auch bspw. die Krisenstäbe der Hochschulen. Der Einsatz und Einbezug von Beauftragten, die geschlechterdifferenzierende und intersektionale Konsequenzen der Krise im Blick haben, ist hier grundlegend (vgl. ebd.). Es gilt sicherzustellen, dass Gender- und Diversitätsstrukturen an Hochschulen bei neuen Arbeitsprozessen während und nach der Corona-Krise funktionsfähig bleiben, und dass Chancengleichheit bei der Entwicklung von Maßnahmen zur Krisenbewältigung Berücksichtigung findet.

Dies macht einen weiteren, auf der Strukturebene essentiellen Beitrag der Gender- und Diversity Studies als Teilhabekorrektiv in der Hochschuladministration in Krisenzeiten deutlich. Während der Corona-Pandemie ist der Krisenstab das relevante Gremium, in welchem alle wichtigsten Entscheidungen von relevanten Akteur*innen getroffen werden. Ein Großteil der Gleichstellungsakteur*innen an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen gibt in der o. g. Befragung der bukof (2020) jedoch an, nicht zum Krisenstab oder zum erweiterten Krisenstab eingeladen zu sein, sodass ihre Perspektive strukturell in den dortigen Entscheidungsprozessen fehlt. Dort, wo aufgrund des schnellen Reagierens die üblichen Aushandlungsprozesse der demokratisch gewählten Gremien reduziert oder zum Teil außer Kraft gesetzt werden (müssen), oder dort, wo die gesetzlichen und behördlichen Vorgaben wenig Zeit und Raum für Diskussionen zulassen und schnelles Handeln erfordern (vgl. Locker-Grütjen & Radtke sowie van Ackeren et al. in diesem Band), sollte eine strukturelle Sicherung eingebaut werden, die einen intersektionalen Blick auf Exklusionen, Belastungen Ziel aller in diesem Text genannten Vorschläge ist es, dass die entlang von Geschlecht im Zusammenspiel mit weiteren Diversitätskategorien ungleich verteilten, negativen Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Wissenschaftler*innen, Mitarbeiter*innen und Studierende nicht langfristig bestehen bleiben und

bereits erreichte gleichstellungs- und diversitätspolitische Errungenschaften zunichtemachen. Dabei kann die Corona-Pandemie im Idealfall nicht nur als Krise, sondern auch als Chance für nachhaltige Veränderungen der Hochschulorganisation hin zu mehr Teilhabegerechtigkeit gesehen werden.

Quellen

Allmendinger, J. (2020). Der lange Weg aus der Krise, Corona und die gesellschaftlichen Folgen. Schlaglichter aus der WZB-Forschung. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2020). Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit der Corona-Krise. Berlin.

Beaufaÿs, S. (2003). Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. Bielefeld: transcript.

Becker-Schmidt, R. (2010). Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, S. 65 – 74. Wiesbaden: Springer VS.

Beck-Gernsheim, E. (1980). Das halbierte Leben. Männerwelt Beruf, Frauenwelt Familie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Blum, R. & Rahner, J. (2020). Antifeminismus in Deutschland in Zeiten der Corona-Pandemie. Berlin: FES.

BMFSFJ (2020). Familie heute. Daten. Fakten. Trends. Familienreport 2020. Berlin.

Brunsbach, S. & Weber, I. (2020). Corona-Papers: Gleichstellungserfolge ade? Femina Politica 29(2), S. 137 – 139.

bukof – Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen e. V. (2020). Geschlechterpolitik in Zeiten von Corona – Ergebnisse einer Umfrage unter den Frauen- und Gleichstellungsakteur*innen der außeruniversitären Forschungsorganisationen und Hochschulen. URL: https://bukof.de/wp-content/uploads/20-07-01-Ergebnisse-Umfrage-AG-Geschlechterpolitik-in-Zeiten-von-Corona.pdf. Zugegriffen 28. Januar 2021.

Bundesregierung (2017). Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. BT-Drucksache 18/12840.

Collins, P. H. (2000). Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. London: Routledge.

Costas, I., Michalczyk, S. & Camus, C. (2015). Differenzierung des Hochschulsystems und Geschlecht. In U. Banscherus, O. Engel & A. Mindt (Hrsg.), Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen, S. 145 – 162. Münster: Waxmann.

Czollek, L. C. & Perko, G. (2008). Eine Formel bleibt eine Formel …Gender- und diversity-gerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz. In U. Alker & G. Perko, Schriftenreihe Gender Mainstreaming und Diversity Management (Bd. 1). Wien: FH Campus Wien.

Debionne, P. (2020, 28. März). Verein macht Gender-Studien für fehlende Finanzmittel bei Virusforschung verantwortlich. Berliner Zeitung. URL: www.berliner-zeitung.de/politik-gesellschaft/verein-macht-gender-studien-fuer-fehlende-finanzmittel-bei-virusforschung-verantwortlich-li.79789. Zugegriffen 17. Februar 2021.

Deutscher Bundestag (2020). Plenarprotokoll 19/154 vom 25.3.2020, Berlin, 19155. URL: https://dip21.bundestag.de/dip21/btp/19/19154.pdf. Zugegriffen 14. Februar 2021.

Engel, A. (2020). The Virus as a Straightening Device. Femina Politica 29(2), S. 113 – 114.

Fetz, S. & Korak, J. (2021). Können Männer* feministisches Wissen produzieren? Von Hegemonieselbstkritik hin zur pro*feministischen Politisierung der Universität. Femina Politica 30(1).

Gabster, B. P. et al. (2020). Challenges for the female academic during the COVID-19 pandemic. The Lancet 395(10242), S. 1968 – 1970.

Garcia, B., & Soest, D. V. (2000). Facilitating learning on diversity: Challenges to the professor. Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work 9(1 – 2), S. 21 – 39.

Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin (Berliner Hochschulgesetz – BerlHG), § 4 BerlHG. URL: https://www.anwalt24.de/gesetze/berlhg/4. Zugegriffen 16. Dezember 2021

Hinterhuber, E. M. & Fuchs, G. (2021). Neoliberal Intervention: Analyzing the Drakulić-Funk-Ghodsee-Debates. In K. Fábián, J. Johnson & M. Lazda (Hrsg.), The Routledge International Handbook to Gender in Central-Eastern Europe and Eurasia. London.

Hochschulrahmengesetz, §2 Absatz 1. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/__2.html. Zugegriffen 28. Juni 2021.

Jürgens, K. (2010). Deutschland in der Reproduktionskrise. Leviathan 38, S. 559 – 587.

Karner, S., Thaler, A. & Wicher, M. (2017). Wie durch gemeinsame Wissensproduktion in der Gender-Forschung soziale Geschlechtergerechtigkeit in Wissenschaft und Forschung befördert werden kann. In J. Dahmen & A. Thaler (Hrsg.), Soziale Geschlechtergerechtigkeit in Wissenschaft und Forschung, S. 127 – 141. Leverkusen: Budrich.

Kissler, A. (2020, 17. März). Die große Entkoppelung mit unabsehbaren Folgen. In Cicero. Magazin für politische Kultur. URL: www.cicero.de/innenpolitik/corona-gesellschaft-entkoppelung/plus. Zugegriffen 14. Februar 2021.

Kohlrausch, B. & Zucco, A. (2020). Rückschritt durch Corona. Böckler Impuls 8, S. 4.

Kraus, J. (2020, 19. April). Vergesst Corona, studiert Gender! In Tichys Einblick. Das liberalkonservative Meinungsmagazin. URL: www.tichyseinblick.de/kolumnen/josef-kraus-lernen-und-bildung/vergesst-corona-studiert-gender. Zugegriffen 14. Februar 2021.

Lesben- und Schwulenverband e. V. (2020). Corona: Auswirkungen auf Lesben, Schwule, Bisexuelle, trans- und intergeschlechtliche Menschen. URL: www.lsvd.de/de/ct/2067-Corona-Auswirkungen-auf-Lesben-Schwule-Bisexuelle-trans-und-intergeschlechtliche-Menschen. Zugegriffen 18. Februar 2021.

Luhmann, N. (1991). Am Ende der kritischen Soziologie, Zeitschrift für Soziologie 20(2), S. 147 – 152.

Lück, E. van & Steinfeldt-Mehrtens, E. (2020). Leben und sterben lassen in Zeiten von Corona. Eine feministisch-inklusionspolitische Perspektive, Femina Politica 29(2), S. 115 – 116.

Madgavkar, A. et al. (2020, 15. Juli). COVID-19 and gender equality: Countering the regressive effects. McKinsey Insights, URL: www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/covid-19-and-gender-equality-countering-the-regressive-effects. Zugegriffen 11. März 2021.

Malisch, J. et al. (2020). Opinion: In the wake of COVID-19, academia needs new solutions to ensure gender equity. Proceedings of the National Academy of Sciences 117(27), S. 15378 – 15381.

Marx, S. (2008). Gender und Diversity lehren und lernen – Ein Praxisbericht aus dem Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE 3(2), S. 88 – 102.

Möller, S. (1999). Sexual Correctness. Die Modernisierung antifeministischer Debatten in den Medien. Opladen: Leske + Budrich.

Müller, A. & Speck, S. (2016). And the winner is… .The male academy oder: Die ungleichen Auswirkungen universitärer Prekarität. Sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung 4(2/3), S. 203 – 212.

Müller, K. et al. (2020). Corona-Krise erschwert Vereinbarkeit von Beruf und Familie vor allem für Mütter: Erwerbstätige Eltern sollten entlastet werden. DIW Wochenbericht 19.

Pateman, C. (1988). The Sexual Contract. Cambridge: Polity Press.

Perry, E. L., & Li, A. (2019). Diversity Climate in Organizations. Oxford Research Encyclopedia of Business and Management. URL: https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.45. Zugegriffen 1. März 2021.

Petö, A. (2015). After »emancipation after emancipation«. On Europe's anti-gender movements. Eurozine. URL: www.eurozine.com/after-emancipation-after-emancipation/?pdf. Zugegriffen 1. März 2021.

Pettorelli, N. et al. (2019). Applied ecologists in a landscape of fear. Journal of Applied Ecology 56, S. 1034 – 1039.

Piorkowski, C. D. (2021, 17. Februar). Kalkulierte Hetzkampagne. Der Tagesspiegel, URL: www.tagesspiegel.de/wissen/diffamierung-von-wissenschaftlerin-kalkulierte-hetzkampagne/26925442.html. Zugegriffen 17. Februar 2021.

Rohde-Abuba, C., Vennmann, S. & Zimenkova, T. (2019). The Destruction of the Heterosexual Family? The Discourse of Opponents of the Gender Mainstreaming Educational Curriculum in Baden-Württemberg, Germany. Sexuality & Culture 23(3), S. 718 – 736.

Rudolph, C. (2015). Geschlechterverhältnisse in der Politik. Opladen / Toronto: Barbara Budrich.

Schröder, C. et al. (2020). Vor dem Covid-19-Virus sind nicht alle Erwerbstätigen gleich. DIW aktuell 41.

Spelsberg, K. (2013). Diversität: Versuch einer Begriffsbestimmung als Grundlage für eine diversitätsorientierte Hochschuldidaktik. In M. Barnat et al. (Hrsg.), Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog, S. 51 – 58. Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung Hamburg.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), Marxism and the Interpretation of Culture, S. 66 – 111. Urbana/IL: University of Illinois Press.

Storch, B. von (2020, 9. April). Pharmazie statt Gender Studies. Videoansprache. Facebook. URL: www.facebook.com/afdimbundestag/videos/2608803652776312/. Zugegriffen 14. Februar 2021.

Thompson, V. E. (2020). When »I Can't Breathe« Becomes Pandemic. Why Black Feminism Matters Now!, Migrazine 1. URL: http://migrazine.at/artikel/when-i-cant-breathe-becomes-pandemic-why-black-feminism-matters-now#1. Zugegriffen 1. März 2021.

Traus, A. et al. (2020). Stu.diCo. – Studieren digital in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.diCo. Hildesheim: UV.

Wachtler, B. et al. (2020). Sozioökonomische Ungleichheit im Infektionsrisiko mit SARS-CoV-2 – Erste Ergebnisse einer Analyse der Meldedaten für Deutschland. Journal of Health Monitoring 5(S7), 19 – 31.

Wild E. & Esdar W. (2014). Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft – Fachgutachten im Rahmen des Projekts NEXUS der HRK. URL: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf. Zugegriffen: 25. Januar 2021.

Wright, K. A. M., Haastrup, T. & Guerrina, R. (2020). Equalities in free fall? Ontological insecurity and the long-term impact of COVID-19 in the academy. Gender Work Organ. 28(1), S. 163 – 165.

Zimenkova, T. (2007). Die Praxis der Soziologie: Ausbildung, Wissenschaft, Beratung. Eine professionstheoretische Untersuchung. Bielefeld: transcript.

Zippel, K. S., Ferree, M. M. & Zimmermann, K. (2016). Gender equality in German universities: vernacularising the battle for the best brains. Gender and Education 28(7), S. 867 – 885.

Lernen unter COVID-19 Bedingungen

Zur Situation der Studierenden in Österreich

Elisabeth Pelikan, Julia Reiter, Katharina Bergen, Marko Lüftenegger, Julia Holzer, Selma Korlat, Barbara Schober, Christiane Spiel

Zusammenfassung

Infolge der COVID-19-Pandemie wurde in Österreich ein Lockdown verhängt, im Zuge dessen auch die Hochschulen geschlossen waren. Um die Auswirkungen dieser Maßnahmen auf das Wohlbefinden und das Lernen der Studierenden zu erheben, führten wir zwischen April und Juni 2020 drei Befragungen (MZP 1: N = 6074, MZP 2: N = 5551, MZP 3: N = 2047) durch. Basierend auf der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000) untersuchten wir die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit als Einflussfaktoren auf Wohlbefinden und intrinsische Motivation (z. B. Milyavskaya & Koestner, 2011). Ein zusätzlicher Fokus der Studie lag auf selbstreguliertem Lernen, da die Situation ohne Präsenzlehre dies verstärkt forderte. In dem Beitrag werden die zentralen Befunde präsentiert, diskutiert und Handlungsempfehlungen für das Hochschulwesen abgeleitet.

Abstract

As a result of the COVID-19 pandemic, a lockdown was imposed in Austria, as part of which universities were also closed. To assess the impact of these measures on students' well-being and learning, we conducted three surveys between April and June 2020 (MP 1: N = 6074, MP 2: N = 5551, MP 3: N = 2047). Based on Ryan and Deci's (2000) self-determination theory, we examined the fulfillment of the basic psychological needs for autonomy, competence, and social relatedness as factors influencing well-being and intrinsic motivation (e. g., Milyavskaya & Koestner, 2011). An additional focus of the study was on self-regulated learning, since a distance learning setting requires increased self-regulation. In this chapter, the key findings are presented, discussed, and recommendations for action for higher education are derived.

Der Ausbruch der Covid-19 Pandemie am Beginn des Jahres 2020 und die sehr kurzfristig verordneten Lockdowns stellten die Bildungsinstitutionen weltweit vor enorme Herausforderungen. Auch in Österreich wurde die Präsenzlehre von einem Tag auf den anderen auf unabsehbare Zeit eingestellt. Der gesamte Lehr- und Prüfungsbetrieb musste binnen kürzester Zeit in den digitalen Raum überführt werden, um weiterhin allen Studierenden einen möglichst reibungslosen Fortgang des Studiums zu ermöglichen. Aus wissenschaftlicher Sicht stellten der Lockdown und die Umstellung auf Distance Learning ein »natürliches Experiment« dar. Für die Studierenden bedeutete die Situation hohe Herausforderungen an ihre Selbstregulation sowie die Gefahr der Beeinträchtigung von Wohlbefinden und Motivation. Wir – ein Forschungsteam der Universität Wien – starteten daher möglichst rasch eine Studie, in der wir zu drei Messzeitpunkten (MZP) Studierende österreichischer Hochschulen zu ihrem Lernen und Wohlbefinden befragten.

1. Theoretischer Hintergrund

Die neue Lernsituation war durch zwei besondere Anforderungen gekennzeichnet: Erstens verlangte sie den Studierenden in erhöhtem Ausmaß selbstreguliertes Lernen ab, um weiterhin erfolgreich zu studieren, und zweitens stellte die abrupte Änderung der Rahmenbedingungen eine potenzielle Gefahr für deren Wohlbefinden und Lernmotivation dar.

Die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) beschreibt als psychologische Voraussetzung für Motivation und Wohlbefinden die hinreichend wahrgenommene Erfüllung dreier psychologischer Grundbedürfnisse: Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit. Die Erfüllung dieser drei Grundbedürfnisse führt zu intrinsischer Motivation, die sich wiederum auf konstruktives Lernverhalten und somit auf die resultierende Studienleistung auswirkt. Demgegenüber kann geringe intrinsische Motivation zu vermehrter Prokrastination (Tendenz, Aufgaben trotz negativer Konsequenzen aufzuschieben) oder zum vorzeitigen Abbruch von Lernverhalten und konkreten Aufgaben führen (Klingsieck, 2013; Rakes & Dunn, 2010), was sich negativ auf den Studienerfolg auswirkt – umso mehr in einer Lernsituation, in der externe strukturgebende Faktoren wie Präsenzlehrveranstaltungen wegfallen.

Zugleich wirken sich diese Grundbedürfnisse unmittelbar auf das Wohlbefinden aus: Wer sich in einer optimalen Lernsituation befindet, nämlich einer, in der er oder sie sich gut sozial vernetzt fühlt, sich in seinem Lernen und Handeln als kompetent erlebt und gleichzeitig das eigene Lernen autonom gestalten kann, erlebt häufiger und stärker positiven Affekt (Ryan & Deci, 2000; Holzer et al., 2020). Eine Vielzahl von Studien konnte auch Zusammenhänge zwischen intrinsischer Motivation und Wohlbefinden beobachten (z. B. Reinboth & Duda, 2006; Milyavskaya & Koestner, 2011). Daher fokussierten wir in unserer Studie auf diese Themen.

2. Datenerhebung und Stichprobe

Die Daten wurden in drei Wellen mittels Online-Fragebogen erhoben: (1) von 7. April bis 24. April 2020 kurz nach dem ersten österreichweiten Lockdown; (2) von 27. April bis zum 12. Mai 2020 nach ersten Lockerungen der allgemeinen Maßnahmen (die Hochschulen waren jedoch nach wie vor geschlossen); (3) vom 8. bis zum 29. Juni 2020 – die allgemeinen Maßnahmen waren weitestgehend aufgehoben, die Hochschulen jedoch immer noch geschlossen. Die Erhebung erfolgte mittels Online-Fragebögen. Um einen möglichst flächendeckenden Zugang zu den Zielgruppen zu sichern, wurden bestehende Kooperationen und Kontakte mit dem Bildungsministerium, den Hochschulen, der Universitätenkonferenz, Studierendenvertretungen und mit Medien genutzt, um für die Studienteilnahme zu werben. Es haben nicht alle Befragten an allen Messzeitpunkten teilgenommen. Aufgrund der Selbstselektion und des hohen Anteils an weiblichen Teilnehmerinnen ist eine Generalisierung der Ergebnisse auf alle Studierenden an österreichischen Hochschulen nur eingeschränkt möglich.

Die Teilnahme an der Studie erfolgte freiwillig und wurde nicht vergütet. Zu Beginn wurden die Teilnehmenden über das Ziel der Studie und die Form der Datenverarbeitung aufgeklärt. Die Daten wurden nur nach ausdrücklicher Zustimmung zur Teilnahme weiterverarbeitet.

Für die Studie wurden die psychologischen Konstrukte soziale Eingebundenheit, wahrgenommene Kompetenz und Autonomie sowie Wohlbefinden (im Sinne positiven Affekts) und intrinsische Motivation erfasst. Zur Abbildung des Lernprozesses der Studierenden erhoben wir außerdem Selbstreguliertes Lernen (SRL), Prokrastination, Engagement und Persistenz. Zusätzlich beantworteten

die Teilnehmenden soziodemografische Fragen (z. B. zu Alter und Geschlecht) sowie Fragen zu ihrer aktuellen Lebens- und Lernsituation. Die zu den drei Messzeitpunkten eingesetzten Fragebögen erfassten dieselben zentralen Konstrukte, enthielten jedoch auch für den jeweiligen Messzeitpunkt spezifische Fragen. Auf alle Fragen gab es fünf Antwortmöglichkeiten, von 1 = stimmt nicht bis 5 = stimmt genau.

Eine Übersicht über alle verwendeten Items sowie die Kennwerte der testtheoretischen Analysen kann im Online-Anhang[1] eingesehen werden.

Deskriptive Beschreibung

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Alters- und Geschlechtsverteilung der Teilnehmenden zu den drei Messzeitpunkten. Für die erste Erhebung interessiert (d. h. den Fragebogen begonnen) haben sich 9558 Studierende; den Fragebogen bis zu Ende ausgefüllt haben 6074 Studierende. Davon waren gut zwei Drittel weiblich und das Durchschnittsalter lag bei $M = 25.02$ Jahren ($SD = 6.90$; Mdn = 23.00; Range = 14 – 71). Der Großteil der Teilnehmenden studierte zu diesem Zeitpunkt an staatlichen Präsenzuniversitäten und befand sich im Bachelorstudium (siehe Tabelle 1). Den zweiten Fragebogen haben 5551 von 10449 Studierenden (24.5 % männlich, 74.7 % weiblich, 0.8 % divers) mit einem Durchschnittsalter von $M = 25.15$ Jahren ($SD = 7.14$; Mdn = 23.00; Range = 18 – 71) beendet. Auch zum 2. Messzeitpunkt befand sich ein Großteil der Studierenden im Bachelorstudium an staatlichen Präsenzuniversitäten (siehe Tabelle 1). Zum Zeitpunkt der letzten Befragung im Juni 2020 waren die allgemeinen COVID-19-Maßnahmen weitestgehend beendet, Lehrveranstaltungen (mit Ausnahme einzelner Praxislehrveranstaltungen) sowie die meisten Prüfungen fanden jedoch weiterhin online statt. Diese Befragung beendeten 2047 von 4871 Teilnehmenden mit einem durchschnittlichen Alter von $M = 25.24$ Jahren ($SD = 7.01$, Mdn = 23.00; Range = 18 – 67). Wie zu den anderen beiden Messzeitpunkten studierten die meisten Teilnehmenden im Bachelorstudium an Präsenzuniversitäten (siehe Tabelle 1).

1 https://osf.io/2m9ur/?view_only=2d6a1664d22749f4b432680b490013f6.

	Messzeitpunkte (= MZP)		
	MZP1	MZP2	MZP3
Gesamt	**6074**	**5551**	**2047**
weiblich	4168 (68.9 %)	4131 (74.7 %)	1496 (73.5 %)
männlich	1860 (30.7 %)	1354 (24.5 %)	527 (25.9 %)
divers	22 (0.4 %)	42 (0.8 %)	12 (0.6 %)
Hochschulform			
Staatliche Präsenzuniversität	4319 (71.1 %)	4122 (74.6 %)	1190 (58.5 %)
Privatuniversität	47 (0.8 %)	52 (0.9 %)	11 (0.5 %)
Fernuniversität	52 (0.9 %)	23 (0.4 %)	12 (0.6 %)
Fachhochschule	1097 (18.1 %)	925 (16.7 %)	607 (29.8 %)
Fernfachhochschule	9 (0.1 %)	11 (0.2 %)	4 (0.2 %)
Pädagogische Hochschule	711 (11.7 %)	388 (7.0 %)	211 (10.4 %)
Studienform			
Bachelor	4072 (67.3 %)	3626 (65.6 %)	1440 (70.6 %)
Master	1254 (20.7 %)	1206 (21.8 %)	424 (20.8 %)
Doktorat	81 (1.3 %)	81 (1.5 %)	21 (1.0 %)
Hochschullehrgang	44 (0.7 %)	35 (0.6 %)	12 (0.6 %)

Tabelle 1: Deskriptive Beschreibung der Stichproben zu allen drei Messzeitpunkten (= MZP). Fehlende Werte wurden nicht berücksichtigt, weshalb die Subkategorien nicht exakt auf die Gesamtzahl aufsummiert werden können.

3. Ergebnisse

Rahmenbedingungen und Lernsituation

Die Ergebnisse zeigten, dass die COVID-19-Krise negative Auswirkungen auf die familiären und sozioökonomischen Rahmenbedingungen der Studierenden hatte, die wiederum die Lernsituation beeinflussten. Das betraf insbesondere den Verlust des Arbeitsplatzes als Folge der wirtschaftlichen Auswirkungen der Krise und die Schließung von Kindergärten und Schulen für Studierende mit Kindern.

Tabelle 2 enthält die Angaben zur Berufstätigkeit vor der COVID-19-Krise sowie zu den jeweiligen Messzeitpunkten. Die Angaben vor Beginn der Krise sind für alle drei Messzeitpunkte aufgeführt, da es sich um keinen Längsschnitt, sondern um drei Querschnittserhebungen handelt. Es zeigte sich, dass die Anzahl der arbeitenden Teilnehmenden gegenüber der Zeit vor COVID-19 zu allen drei Erhebungen geringer ausfiel. Zusätzlich enthält die Tabelle auch Angaben über Betreuungspflichten, die zwischen 12.7 % und 14.3 % schwankten. Mehrheitlich zeigte sich, dass Personen mit Betreuungspflichten weniger Schwierigkeiten hatten, das eigene Lernen zu regulieren. Gleichzeitig berichteten sie über weniger wahrgenommene Autonomie und Kompetenz als Personen ohne Betreuungspflichten (Details siehe Tabelle B4 im Online-Anhang).

	Messzeitpunkte (= MZP)		
	MZP1	MZP2	MZP3
Normalerweise berufstätig	**3472 (57.4 %)**	**3222 (58.3 %)**	**1131 (55.6 %)**
Derzeit berufstätig	2330 (40.1 %)	1984 (38.0 %)	782 (40.6 %)
Betreuungspflichten	864 (14.2 %)	700 (12.7 %)	261 (12.8 %)

Tabelle 2: Berufstätigkeit der Teilnehmenden vor und während der COVID-19 Krise zu den drei Messzeitpunkten (= MZP).

Psychologische Grundbedürfnisse, Motivation und Wohlbefinden

Der Selbstbestimmungstheorie folgend (Ryan & Deci, 2000) erwarteten wir, dass höhere soziale Eingebundenheit, höhere wahrgenommene Kompetenz und höhere empfundene Autonomie jeweils mit höherem Wohlbefinden (mehr positivem Affekt) und höherer intrinsischer Motivation einhergehen würden.

Zwischen den drei psychologischen Grundbedürfnissen und intrinsischer Motivation konnten zu allen drei Messzeitpunkten Zusammenhänge in den erwarteten Richtungen beobachtet werden (die Korrelationen zwischen den Konstrukten zu den einzelnen Messzeitpunkten sind in den Tabellen B1 bis B3 im Online-Anhang dargestellt; nach Cohen (1988) werden Korrelationen ab 0.1 als klein, ab 0.3 als moderat und ab 0.5 als groß bezeichnet).

Soziale Eingebundenheit stand in positivem Zusammenhang sowohl mit wahrgenommener Kompetenz (klein bis moderat) und Autonomie (klein) als auch mit intrinsischer Motivation (klein bis moderat). Wahrgenommene Kompetenz korrelierte positiv mit wahrgenommener Autonomie und intrinsischer Motivation (groß); ebenso stand wahrgenommene Autonomie in einem großen Zusammenhang mit intrinsischer Motivation.

Hinsichtlich der Grundbedürfnisse und dem SRL zeigten sich teilweise Geschlechtereffekte. So fühlten sich weibliche Studierende zu allen Messzeitpunkten eher sozial eingebunden als männliche und konnten ihr Lernen besser selbst regulieren. Teilweise berichteten sie jedoch auch von niedrigerem Kompetenzerleben, geringerer Autonomie und weniger intrinsischer Motivation (siehe Messzeitpunkt 2, Tabelle B5 im Online-Anhang).

Die drei Grundbedürfnisse standen ebenfalls in kleinem bis moderatem positiven Zusammenhang mit Wohlbefinden: Soziale Eingebundenheit korrelierte zwar positiv, aber nur niedrig bis mittel mit Wohlbefinden, während zwischen Wohlbefinden und wahrgenommener Autonomie ein positiver mittlerer und zwischen Wohlbefinden und wahrgenommener Kompetenz ein positiver großer Zusammenhang bestand. Auch in Bezug auf Wohlbefinden zeigte sich ein Geschlechtereffekt: tendenziell fühlten sich männliche Studierende besser als weibliche (siehe Tabelle B5).

Veränderung über die Zeit

Neben diesen Bestandsaufnahmen zu den drei Messzeitpunkten interessierte uns insbesondere, ob die Studierenden im Verlauf der Pandemie Verbesserungen oder Verschlechterungen hinsichtlich der Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse, ihres Wohlbefindens und ihrer Motivation wahrnahmen. Die Studierenden schätzen zu den Messzeitpunkten 2 und 3 ein, wie sehr sich ihre Situation hinsichtlich dieser Konstrukte seit Beginn des Distance Learnings bzw. seit dem letzten Erhebungszeitpunkt verändert hatte. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 3 und 4 dargestellt.

Die Ergebnisse hinsichtlich sozialer Eingebundenheit zeigten, dass es zu Beginn des ersten Lockdowns noch relativ gut gelang, Kontakte zu nahestehenden Personen aufrechtzuerhalten; zu Messzeitpunkt 2 erlebten die Studierenden zwar Großteils keine Veränderung (ca. 40 %), doch gaben immerhin 35 % an, dass sich ihr Kontakt zu anderen verschlechtert habe. Demgegenüber trat zu Messzeitpunkt 3, der mit dem Ende des allgemeinen Lockdowns und weitgehenden Lockerungen im Alltagsleben zusammenfiel, eine Besserung ein: Mehr als die Hälfte (53 %) gab an, der Kontakt habe sich verbessert, während nur gut ein Drittel angab, keine Veränderung des sozialen Kontakts im Vergleich zum Beginn des Distance Learnings wahrzunehmen.

Das Kompetenzerleben von knapp der Hälfte der Befragten (45 % zu beiden Zeitpunkten) stagnierte über die gesamte Studiendauer hinweg. Jedoch fühlten sich circa 20 % zu Messzeitpunkt 2 und 30 % zu Messzeitpunkt 3 kompetenter als zu Beginn des Distance Learnings, d. h. besser imstande ihre Aufgaben zu erfüllen.

Rund die Hälfte der Studierenden gab zu beiden Messzeitpunkten an, nicht freier in der Gestaltung ihres Semesters zu sein als vor Beginn des Distance Learnings (MZP2: 51.8 %, MZP3: 50.0 %). Dem gegenüber stand ca. ein Viertel der Studierenden, das angab, in dieser Beziehung durchaus Freiheit hinzugewonnen zu haben. Der Rest der Studierenden gab keine Veränderungen der wahrgenommenen Autonomie an.

Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings...	verschlechtert	eher verschlechtert	nicht verändert	eher verbessert	verbessert
... hat sich der Kontakt mit Menschen, die mir wichtig sind, ...	13.0 %	22.2 %	39.0 %	16.4 %	9.4 %
... gelingen mir die meisten Aufgaben für das Studium derzeit ...	14.0 %	21.0 %	44.6 %	14.3 %	6.1 %
Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings...	**stimmt nicht**	**stimmt eher nicht**	**stimmt etwas**	**stimmt ziemlich**	**stimmt genau**
... kann ich derzeit mehr selbst bestimmen, wie ich mein Semester gestalte.	25.6 %	26.2 %	22.2 %	17.3 %	8.7 %

Tabelle 3: Anteil der Studierenden in %, der zu Messzeitpunkt 2 angab, wie sich die Lernsituation in Bezug auf soziale Eingebundenheit (Item 1), Kompetenz (Item 2) und Autonomie (Item 3) im Laufe der vorangegangenen drei Wochen verändert hatte.

Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings...	verschlechtert	eher verschlechtert	nicht verändert	eher verbessert	verbessert
... hat sich der Kontakt mit Menschen, die mir wichtig sind, ...	2.9 %	12.2 %	32.2 %	30.3 %	22.4 %
... gelingen mir die meisten Aufgaben für das Studium derzeit ...	5.3 %	18.8 %	45.1 %	22.9 %	7.9 %
Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings...	**stimmt nicht**	**stimmt eher nicht**	**stimmt etwas**	**stimmt ziemlich**	**stimmt genau**
... kann ich derzeit mehr selbst bestimmen, wie ich mein Semester gestalte.	21.4 %	28.6 %	26.4 %	15.8 %	7.8 %

Tabelle 4: Anteil der Studierenden in %, der zu Messzeitpunkt 3 angab, wie sich die Lernsituation in Bezug auf soziale Eingebundenheit (Item 1), Kompetenz (Item 2) und Autonomie (Item 3) im Laufe der vorangegangenen drei Wochen verändert hatte.

Da die Distance Learning Situation den Studierenden ein gesteigertes Maß an Selbstregulation abverlangte, war erwartbar, dass gute selbstregulative Fähigkeiten mit erfolgreicherer Bewältigung der Situation und infolgedessen mit größerem Wohlbefinden, höherer intrinsischer Motivation und positiverem Lernverhalten (gemessen durch Prokrastination und Persistenz) einhergehen würden. Darüber hinaus gingen wir von der Annahme aus, dass ältere Studierende aufgrund ihrer Studienerfahrungen leichter mit der herausfordernden Situation des Distance Learnings zurecht kommen würden als jüngere Studierende.

Die Analysen zeigten jedoch, dass die Fähigkeit zu SRL nur zum 1. Messzeitpunkt niedrig mit Alter korrelierte: Ältere Studierende berichteten hier höhere Selbstregulation. Wohlbefinden dagegen stand mit SRL zu allen Messzeitpunkten in einem kleinen Zusammenhang, während SRL positiv niedrig bis moderat mit den drei psychologischen Grundbedürfnissen sowie moderat mit intrinsischer Motivation korrelierte. Studierende, denen es insgesamt besser ging,

die sich sozial eingebunden, kompetent und autonom fühlten und die intrinsisch motiviert waren, zeigten auch eine höhere Selbstregulation. SRL und intrinsische Motivation standen zum 1. Messzeitpunkt auch in positivem moderatem Zusammenhang mit Engagement und Persistenz, aber in negativem moderatem Zusammenhang mit Prokrastination. Studierende, die ihr Lernen selbst regulieren konnten und intrinsisch motiviert waren, berichteten also insgesamt auch von einem positiveren Lernverhalten. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass aufgrund des Querschnittdesigns keine kausalen Interpretationen zulässig sind. Ob also z. B. SRL Wohlbefinden beeinflusst, ob es umgekehrt ist, oder ob eine wechselseitige Beeinflussung vorliegt, kann aus den vorliegenden Daten nicht geschlossen werden. Tabellen B1 bis B3 im Online-Anhang geben einen Überblick über die Korrelationen zwischen den erhobenen Konstrukten und selbstreguliertem Lernen zu den drei Messzeitpunkten.

Veränderung über die Zeit

Der Großteil der Studierenden erlebte die eigene Fähigkeit zum SRL als relativ konstant; beinahe die Hälfte gab zu den Messzeitpunkten 2 und 3 an, keine Veränderung in der Fähigkeit, ihr Lernen zu organisieren, wahrgenommen zu haben. Die andere Hälfte verteilte sich zum 2. Messzeitpunkt in etwa gleich auf diejenigen, die eine Verschlechterung und eine Besserung erlebt hatten. Zum 3. Messzeitpunkt berichteten demgegenüber knapp 30 % von einer Verbesserung und 20 % von einer Verschlechterung (siehe Tabelle 5).

Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings…	verschlechtert	eher verschlechtert	nicht verändert	eher verbessert	verbessert
MZP 2: … gelingt mir die Organisation meines Lernens …	13.7 %	16.0 %	41.5 %	18.1 %	10.7 %
MZP 3: … gelingt mir die Organisation meines Lernens …	5.8 %	15.6 %	46.6 %	23.6 %	8.4 %

Anmerkung: MZP = Messzeitpunkt

Tabelle 5: Anteil der Studierenden in %, der eine Veränderung der Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen wahrgenommen hatte.

4. Handlungsempfehlungen

Aus den vorliegenden Befunden und früheren Studien lassen sich eine Reihe von Maßnahmen ableiten, durch die Studierende in der herausfordernden Situation des erzwungenen Distance Learnings unterstützt werden können.

Förderung des selbstregulierten Lernens

SRL ist eine Fähigkeit, deren Entwicklung auch an Hochschulen systematisch gefördert werden sollte. Studien haben gezeigt, dass Studierende häufig nicht ausreichend über diese Kompetenz verfügen, beziehungsweise zwischen dem Wissen über SRL-Strategien und deren tatsächlicher Anwendung große Diskrepanzen bestehen (Foerst et al., 2017). Insofern ist es gerade in der derzeitigen Situation besonders wichtig, Studierende bei der Selbstregulation ihres Lernens zu unterstützen. So kann es hilfreich sein, Studierende, bevor sie eine Aufgabe bearbeiten, dazu anzuleiten, den Prozess und die einzelnen Schritte zu analysieren, mögliche Schwierigkeiten zu identifizieren und sich zu überlegen, wie mit diesen umgegangen werden kann (Hessels-Schlatter et al., 2017). Die Festlegung von (Teil-)Zielen und die Erstellung eines Zeitplans können zu diesem Zweck auch explizit in die Aufgabenbeschreibung mit aufgenommen werden. Zugleich können Maßnahmen zur Förderung des selbstregulierten Lernens mit der Unterstützung sozialer Interaktionen verbunden werden: Die Einteilung der Studierenden in Lern- oder Arbeitsgruppen kann dazu beitragen, auch im Distance Learning den Kontakt zu Kommiliton*innen aufrechtzuerhalten und sich dabei gegenseitig bei der Einhaltung der Lernpläne zu unterstützen und die Erreichung von Teilzielen gegenseitig zu überprüfen.

Förderung intrinsischer Motivation

Die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz- und Autonomiewahrnehmung sowie nach sozialer Eingebundenheit ist zentral für das Entstehen intrinsischer Motivation. Das Kompetenzerleben steigt mit Erfolgserlebnissen beim Lernen. Das Setzen von erreichbaren Teilzielen und detailliertes, konstruktives Feedback können die Selbstwirksamkeitserwartung und das Kompetenzerleben erhöhen. Regelmäßige Informationen zu ihren Fortschritten ermöglichen es den Studierenden, Erfolge zu erleben und auf Schwierigkeiten konstruktiv zu reagieren (Wisniewski et al., 2020). Feedback kann zudem auch von Studienkolleg*innen im Rahmen von Lehrveranstaltungen

oder Lerngruppen gegeben werden, was wiederum auch die soziale Eingebundenheit stärkt.

Distance Learning bietet grundsätzlich ein hohes Maß an Autonomie, da die Studierenden über Zeit und Ort der Absolvierung ihrer Lerneinheiten entscheiden können. Zusätzliche Unterstützung kann hier durch das Anbieten von Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Aufgabenmodi erfolgen. Gleichzeitig muss ein stabiler Rahmen für die Lernaktivitäten geboten werden, da ein ausuferndes Maß an Autonomie für die Studierenden überfordernd sein kann.

Raum für soziale Interaktionen schaffen

Soziale Eingebundenheit ist nicht nur eines der drei psychologischen Grundbedürfnisse, deren Erfüllung notwendig ist, um intrinsische Motivation zu entwickeln, sondern fungiert auch als wichtiger Schutzfaktor für das Wohlbefinden. Soziale Interaktionen zwischen Studierenden sollten daher besonders während des Distance Learnings unterstützt werden, z. B. durch die Organisation von Lerngruppen oder -partnerschaften oder durch Angebote sozialer Online-Veranstaltungen (z. B. virtuelle Kaffeepausen in Kleingruppen zwischen oder nach Lerneinheiten). Solche Unterstützung kann insbesondere für Erstsemesterstudierende, die noch wenig Gelegenheit hatten, sich an der Hochschule ein soziales Netzwerk aufzubauen, bedeutsam sein.

5. Fazit

Die erzwungene Spontandigitalisierung stellte und stellt, auch Jahre nach Beginn der Pandemie, Hochschulen vor vielfältige Herausforderungen. Doch zugleich stehen den Hochschulen substanzielle Gestaltungsspielräume zur Verfügung, deren Ausnutzung, wie wir in diesem Beitrag gezeigt haben, entscheidend zu Wohlergehen und Studienerfolg der Studierenden in dieser besonderen Situation beitragen kann. Damit dies gelingen kann, müssen jedoch auf mehreren Ebenen (auf der individuellen Ebene bei Studierenden und Lehrenden, ebenso wie auf institutioneller und politischer Ebene) entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden, z. B. durch gezielte Förderung der Selbstregulation der Stu-

dierenden, entsprechende Qualifizierung der Lehrenden sowie den Ausbau der technischen Voraussetzungen (Österreichische Forschungsgemeinschaft, 2017).

Korrespondenz zu diesem Artikel richten Sie bitte an:
Elisabeth Pelikan, Universität Wien, Fakultät für Psychologie, Universitätsstraße 7 (NIG), 1010 Wien; elisabeth.pelikan@univie.ac.at

Tabellen mit Detailinformationen zum Kapitel sind zu finden unter:
https://osf.io/2m9ur/?view_only=2d6a1664d22749f4b432680b490013f6, Wien, Februar 2021.

Quellen

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Erlbaum.

Foerst, N. M., Klug, J., Jöstl, G., Spiel, C., & Schober, B. (2017). Knowledge vs. action: Discrepancies in university students' knowledge about and self-reported use of self-regulated learning strategies. Frontiers in Psychology, 8, 1288. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01288

Hessels-Schlatter, C., Hessels, M. G., Godin, H., & Spillmann-Rojas, H. (2017). Fostering self-regulated learning: From clinical to whole class interventions. Educational and Child Psychology, 34(1), 110–125.

Holzer, J., Lüftenegger, M., Käser, U., Korlat, S., Pelikan, E., Schultze-Krumbholz, A., Spiel, C., Wachs, S., & Schober, B. (2021). Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. International Journal of Psychology, ijop.12763. https://doi.org/10.1002/ijop.12763

Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. European Psychologist, 18, 24–34. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138

Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. Personality and Individual Differences, 50(3), 387–391. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.029

Österreichische Forschungsgemeinschaft. (2017). Hochschullehre in Zeiten der Digitalisierung Herausforderungen und Empfehlungen. Positionspapier der Österreichischen Forschungsgemeinschaft. https://www.oefg.at/wp-content/uploads/2014/01/Positionspapier-%C3%96FG-2017-Hochschullehre-in-Zeiten-der-Digitalisierung.pdf

Rakes, G. C., & Dunn, K. D. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. Journal of Interactive Online Learning, 9, 78–93.

Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. Psychology of Sport and Exercise, 7, 269–286. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.06.002

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. Frontiers in Psychology, 10, 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087



Corona-Pandemie-Resilienz und ihre Bedeutung für Studienalltag und Studienerfolg

Empirische Analysen und organisationale Ableitungen anhand des Studierendenpanels der Universität Magdeburg

Annika Felix, Sarah Berndt, Judit Anacker

Zusammenfassung

Bedingt durch die Corona-Pandemie sind Studierende in Präsenzstudien mit einer bisher nie dagewesenen Situation konfrontiert: Studieren allein von zuhause statt gemeinsam auf dem Campus. Wie gut dies gelingt und welche Auswirkungen die neue Situation im Einzelnen hat, wird im vorliegenden Beitrag thematisiert. Dieser fragt nach der Verschränkung der Corona-Pandemie-Resilienz mit klassischen Determinanten sozialer Ungleichheit sowie nach deren Relevanz für Studienalltag und Studienerfolg. Die Befunde werden anschließend in Bezug auf ihre Bedeutung für Bildungsgerechtigkeit und die Organisation Hochschule diskutiert. Die Datengrundlage bildet das Studierendenpanel der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Am Ende des Sommersemesters 2020 wurden hierin Studierende zu studienbezogenen Aspekten sowie zur Wahrnehmung der Corona-Pandemie befragt (N 1.172, Rücklauf: 15,1 %). Die Datenauswertung erfolgt mittels latenter Klassenanalyse (LCA) und Regressionsanalysen.

Abstract

Due to the coronavirus pandemic, students are confronted with an unprecedented situation: studying alone from home instead of together on campus. How well this is working out and what are the individual implications of the new situation are addressed in this paper. This paper asks about the intertwining of coronavirus pandemic resilience with classical determinants of social inequality and about its relevance for everyday student life and academic success. The findings are then discussed in terms of their significance for educational equity and the organization of higher education. The data basis is the student panel of Otto-von-Guericke-University Magdeburg. Students were surveyed at the end of the summer semester 2020 on study-related aspects as well as on their perception of the coronavirus pandemic (N 1,172, response rate: 15.1 %). Data analysis is performed using latent class analysis (LCA) and regression analysis.

1. Problemaufriss

Von den Einschnitten infolge der Corona-Pandemie sind auch die 2,9 Mio. Studierenden an deutschen Hochschulen betroffen (vgl. Statistisches Bundesamt 2020, S. 6). Die Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften stellten ihren Lehrbetrieb im Frühjahr 2020 auf Online- oder Hybrid-Lehre um und beschränkten den Zugang zu Infrastruktureinrichtungen (z. B. PC-Pools, Selbstlernräume, Mensen, Bibliotheken usw.), sodass sich ein Großteil der Studierenden in Präsenzstudien mit einer bisher nie dagewesenen Situation konfrontiert sieht: Studieren allein von zuhause statt gemeinsam auf dem Campus. Dies setzt ein erhöhtes Maß an Eigenverantwortlichkeit, Flexibilität und Organisation aber auch technische Ausstattung voraus. Gleichfalls entfallen persönliche Kontakte zu Kommiliton*innen und Lehrenden, was oftmals als belastend wahrgenommen wird. Zudem sind die Studierenden von privaten Einschränkungen und Unsicherheiten betroffen (z. B. Wegfall von Nebenjobs, Angst vor Infektion mit SARS-CoV-2) (vgl. Traus et al. 2020, S. 5 f.). Wie gut die Studierenden die neuen coronabedingten Herausforderungen ihres Studiums bewältigen können und welche Auswirkungen die neue Situation für den Studienalltag und Studienerfolg hat, könnte im Wesentlichen davon abhängen, wie stark die Resilienz, als psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber den individuellen und gesellschaftlichen Folgen der Corona-Pandemie, ausgeprägt ist und in welchem Maße die Studierenden über Ressourcen zur Bewältigung dieser Ausnahmesituation verfügen.

2. Das ressourcenorientierte psychologische Konzept der Resilienz

Der Resilienzbegriff ist im sozialwissenschaftlichen Diskurs unpräzise definiert, jedoch kann er als Widerstandsfähigkeit einer Person in Bezug auf belastende Erfahrungen und Herausforderungen in unterschiedlichen Lebenskontexten verstanden werden (vgl. Hofmann et al. 2020, S. 11; 15). Dieses Begriffsverständnis verweist auf mehrere Charakteristika von Resilienz: Zum einen muss sich das Individuum in einer außerordentlichen Belastungssituation befinden bzw. mit großen Herausforderungen konfrontiert sein. Gleichfalls ist Resilienz kein angeborenes oder stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern sie entsteht in

der Kommunikation zwischen Individuum und Umwelt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 10 f.). Zum anderen lässt sich die Widerstandsfähigkeit nur über den funktionalen Kontext, d. h. die Risikolage, die potenziellen Resilienzfaktoren und die Anpassung erfassen (vgl. Hammelstein 2006, S. 18).

Die Resilienzfaktoren werden in der ressourcenorientierten Resilienzforschung in individuelle, soziale und gesellschaftliche Ressourcen geclustert (vgl. Hammelstein 2006, S. 18). Sie besitzen einen unterschiedlich starken, sich kumulativ entfaltenden Einfluss (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 31). Als Risikofaktoren werden entwicklungshemmende und risikofördernde Einflüsse bezeichnet, die struktureller Natur sind (sog. Vulnerabilitätsfaktoren, z. B. chronische Erkrankungen, unzureichende kognitive Fähigkeiten) oder sich als Einflüsse der psychosozialen Umwelt manifestieren (sog. Stressoren, z. B. kritische Lebensereignisse; vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 21). Ob diese negative Konsequenzen nach sich ziehen, ist abhängig von der Kumulation, Abfolge und Dauer der Belastung(en), dem Alter und dem Geschlecht des Individuums sowie der subjektiven Wahrnehmung der Risikobelastung (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 25 ff.). Auch bestehen starke Wechselwirkungen zwischen den protektiven und risikofördernden Merkmalen und die Abwesenheit eines Resilienzfaktors in einem spezifischen Kontext kann einen Risikofaktor repräsentieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 33).

3. Forschungsstand zur Corona-Pandemie im Hochschulkontext

Bisher liegen nur einzelne empirische Erkenntnisse zur Resilienz von Studierenden während der Corona-Pandemie vor. Erste deskriptive Befunde lassen einen Zusammenhang zwischen der Corona-Pandemie-Resilienz und Aspekten des Studienalltags sowie Studienerfolgs vermuten. So zeigt sich, dass die breite Masse der Studierenden Angst vor einer Ansteckung von nahen Angehörigen mit dem Corona-Virus hat und negative Konsequenzen für Studium und Privatleben durch die Pandemie erlebt. Die Bereiche soziale Kontakte und Mobilität sind am stärksten betroffen, aber auch die geistige und körperliche Leistungsfähigkeit und folglich die Bewältigung des Lernstoffes werden durch die Corona-Pandemie negativ beeinflusst. Auch fällt es den Studierenden schwer ihren Tages- und Wochenablauf sowie ihr eigenes Lernen zu organisieren. Zudem be-

fürchten die Befragten einen erhöhten Studienstress durch erweiterte Studieninhalte und Leistungsanforderungen, digitale Gruppenarbeit, eine wahrgenommene fehlende Struktur der Lehrveranstaltungen und die fehlende Möglichkeit existierende Infrastrukturen (z. B. Bibliotheken, Mensen) zu nutzen. Erschwerend kommen finanzielle Probleme und ungünstige persönliche Lebensumstände hinzu (z. B. erhöhter familiärer Betreuungsaufwand). Positiv zeigt sich hingegen, dass durch die Online-Lehre digitale Kompetenzen erweitert werden, ein individuelles Lerntempo ermöglicht und das Studium zeitlich flexibler wird sowie der Fahrtweg zur Hochschule entfällt (vgl. Becker & Lörz 2020; Dittler 2020, S. 98, 114, 116 f.; Gosch & Franke 2020, S. 10 f., 14; Julius-Maximilians-Universität Würzburg 2020; Lörz et al. 2020, S. 4 ff.; Marczuk et al. 2021, S. 3 f.; Schmölz et al. 2020, S. 9 f.; Sondhof et al. 2020, S. 13 ff., 22; Traus et al. 2020, S. 20, 22). Einigen Studierenden fällt es zudem im digitalen Semester leichter, ihren Tag zu strukturieren oder den Veranstaltungen zu folgen (vgl. Marczuk et al. 2021, S. 9). Ob diese Vorteile jedoch die genannten Herausforderungen aufwiegen können, ist indes nicht gesichert. Insgesamt zeigt sich u. a. eine Verschlechterung des gesundheitlichen Zustands (vgl. Gosch & Franke 2020, S. 21; Sondhof et al. 2020, S. 23) und die Zunahme psychosozialer Beschwerden (vgl. Gosch & Franke 2020, S. 19; Sondhof et al. 2020, S. 12; Traus et al. 2020, S. 23 f.).

Aufgrund der vielfältigen Herausforderungen, die mit der pandemischen Situation einhergehen, erwartet die Mehrheit der Studierenden eine Verschlechterung ihrer Leistungen bzw. Noten im Sommersemester 2020. Zudem rechnet ein Teil der Studierenden mit einer (freiwilligen) Verlängerung ihrer Studienzeit oder wägt Alternativen zum Studium oder dessen Abbruch ab (vgl. Dittler 2020, S. 110 f.; Gosch & Franke 2020, S. 11; Julius-Maximilians-Universität Würzburg 2020; Traus et al. 2020, S. 23 f.). Auch fühlen sich die Befragten unzureichend auf berufliche Herausforderungen vorbereitet und antizipieren darüber hinaus Beeinträchtigungen ihrer beruflichen Laufbahn sowie ihrer persönlichen Lebensplanung (vgl. Dittler 2020, S. 92; Julius-Maximilians-Universität Würzburg 2020; Sondhof et al. 2020, S. 20 f.).

Die Studien kommen einheitlich zu dem Ergebnis, dass die Auswirkungen der Pandemie verschiedene Studierendengruppen unterschiedlich stark betreffen. So sind ausländische Studierende und Studierende in praxisorientierten Studiengängen sowie Frauen und Befragte, die am Studienort verweilen sowie solche mit einem Medienkonsum von mehr als zwei Stunden pro Tag stärker von den Begleiterscheinungen der Pandemie betroffen. Zudem lassen sich Unterschiede nach Fakultätszugehörigkeit aufzeigen. Dabei fühlen sich etwa Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften bzw. der Hochschule für Musik vergleichsweise am stärksten belastet bzw. eingeschränkt (vgl. Julius-Maximilians-Universität Würzburg 2020; Sondhof et al. 2020).

4. Fragestellungen und methodisches Design

Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, wie die Studierenden mit den coronabedingten Herausforderungen ihres Studiums umgehen. Im Einzelnen sollen folgende Fragestellungen bearbeitet werden:

A. Welche Typen der studentischen Corona-Pandemie-Resilienz lassen sich identifizieren? Wie sind diese über verschiedene soziodemografische sowie über persönlichkeits- und studienbezogene Merkmale verteilt?

B. Inwiefern steht die Corona-Pandemie-Resilienz unter Einbezug von Kontrollvariablen (inkl. Determinanten sozialer Ungleichheit) in Zusammenhang mit Aspekten des Studienalltags und des Studienerfolgs?

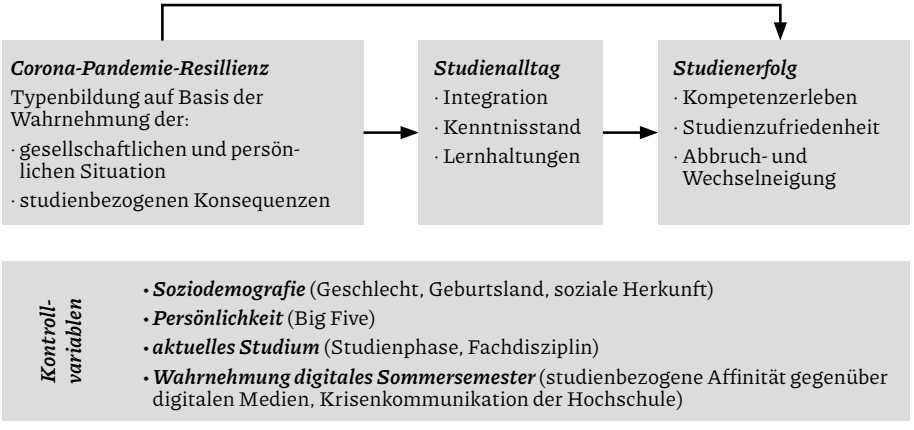


Abbildung 1: Das Analysemodell der Untersuchung

Für die Bildung einer Typologie der studentischen Corona-Pandemie-Resilienz wird auf das Verfahren der latenten Klassenanalyse (LCA) (vgl. Geiser 2010, S. 235 ff.) zurückgegriffen (Fragestellung A). Ausgangspunkt bilden Aussagen zur Wahrnehmung der gesellschaftlichen und persönlichen Situation sowie zu studienbezogenen Konsequenzen. Die ermittelten Typen finden sodann als Prädiktoren Eingang in Regressionsanalysen (vgl. Bühl 2019, S. 435 ff.), um ihren Einfluss auf verschiedene Aspekte des Studienalltags und -erfolgs zu untersuchen (Fragestellung B; vgl. Abb. 1). Der Beitrag stellt die empirischen

Befunde in den Mittelpunkt, um anschließend ihre Bedeutung für Studierende und Hochschulen zu diskutieren.

Die Datengrundlage bildet das Studierendenpanel der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Hierin wurden Studierenden des zweiten bis sechsten Fachsemesters (Bachelor, Staatsexamen und Master) am Ende des Sommersemesters 2020 zu studienbezogenen Aspekten sowie zur Wahrnehmung der Corona-Pandemie befragt (N 1.172, bereinigter Rücklauf: 15,1 %).

5. Studentische Typen der Corona-Pandemie-Resilienz

Zur Identifikation von Typen der Corona-Pandemie-Resilienz wird, anhand von Klassifikationsmerkmalen, welche die studentische Wahrnehmung der Corona-Pandemie im Sommersemester 2020 in Bezug auf die persönliche und gesellschaftliche Situation (»Ich mache mir Sorgen um die Zukunft«, »Ich mache mir keine Sorgen um den allgemeinen Zusammenhalt in der Gesellschaft«, »Ich genieße die Zeit, die ich nun zuhause verbringen kann«, »Ich habe Angst selbst zu erkranken«) sowie auf die studienbezogenen Konsequenzen (»Durch die Corona-Pandemie wird sich mein Studium verzögern«) abbilden, eine latente Klassenanalyse (LCA) mittels des syntaxbasierten Programms »MPlus« durchgeführt. Die Festlegung der adäquaten Anzahl der zu extrahierenden Klassen erfolgt über Modelltests bzw. Modellvergleiche (2 – 4 Klassen). Dabei zeigt die 3-Klassenlösung nicht nur die beste Datenanpassung bei möglichst wenig Parametern, sondern sie erfüllt darüber hinaus das Kriterium inhaltlich sinnvoll interpretierbar zu sein, weshalb sie nachfolgend die Grundlage der Analyse bildet.

Die latente Klasse 1 umfasst basierend auf den geschätzten Klassenparametern 17,9 Prozent (~ N 207) aller Studierenden[1]. Sie repräsentiert eine Gruppe von Befragten, die sich durch ein hohes Maß an Corona-Pandemie-Resilienz auszeichnet. Die Mitglieder haben eine sehr geringe bedingte Antwortwahrscheinlichkeit für die Kategorien »trifft eher zu« und »trifft voll und ganz zu« bei den Items »Ich mache mir Sorgen um die Zukunft«, »Ich habe Angst selbst zu erkranken« und

1 Die Klassengröße auf Basis einer manifesten Klassifikation, d. h. bei Zuordnung der Personen zu derjenigen Klasse für die sie die größte Antwortwahrscheinlichkeit haben, weicht geringfügig davon ab (N 192, 16,6 %).

»Durch die Corona-Pandemie wird sich mein Studium verzögern«. Gleichfalls stimmen sie den Aussagen »Ich mache mir keine Sorgen um den allgemeinen Zusammenhalt in der Gesellschaft« und »Ich genieße die Zeit, die ich nun zuhause verbringen kann« häufiger zu als die Studierenden der beiden anderen Klassen. Es handelt sich damit um eine Gruppe von Studierenden, die keine negativen Konsequenzen durch die Corona-Pandemie antizipiert (vgl. Abb. 2).

Klasse 2 bildet den Gegenpol zu der zuvor beschriebenen Klasse 1. Zu ihr gehören 27,7 Prozent (~ N 320) aller Personen[2], die sich coronabedingt als vulnerabel charakterisieren lassen. Ihre Antwortwahrscheinlichkeit für die Kategorie »trifft eher zu« und »trifft voll und ganz zu« in Bezug auf das Item »Ich mache mir Sorgen um die Zukunft« beträgt 0,95 und ist damit deutlich höher als bei den Klassen 1 und 3. Gleichfalls zeichnen sich höhere Antwortwahrscheinlichkeiten für die zustimmenden Kategorien in Bezug auf »Ich habe Angst selbst zu erkranken« und »Durch die Corona-Pandemie wird sich mein Studium verzögern« ab. Hinzu treten moderate Antwortwahrscheinlichkeiten bezüglich der Aussagen »Ich mache mir keine Sorgen um den allgemeinen Zusammenhalt in der Gesellschaft« und »Ich genieße die Zeit, die ich nun zuhause verbringen kann«. Die Klasse lässt sich entsprechend als Gruppe interpretieren, die weitreichende individuelle und gesellschaftliche Folgen mit der Corona-Pandemie verbindet und der Situation dabei selten positive Aspekte abgewinnen kann.

In der größten Klasse (Klasse 3) befinden sich 54,4 Prozent (~ N 628) aller Studierenden[3], die sich als belastet coronaresilient umschreiben lassen. Sie verortet sich zwischen den beiden Klassen der coronaresilienten bzw. coronavulnerablen Personen. Mitglieder dieser Gruppe zeichnen sich durch moderate bedingte Antwortwahrscheinlichkeiten zwischen 0,2 und 0,4 für die Kategorien »trifft eher zu« und »trifft voll und ganz zu« bei allen Items aus. Inhaltlich bedeutet dies, dass jene Studierenden eher keine Belastung in Form von Zukunftssorgen, Angst vor Erkrankung oder Verzögerung des Studiums durch die Corona-Pandemie wahrnehmen, gleichfalls aber Sorgen bezüglich des gesellschaftlichen Zusammenhalts hegen und die Zeit zuhause vergleichsweise weniger genießen.

2 Die Klassengröße auf Basis der manifesten Klassifikation beträgt 23,6 Prozent (N 272).

3 Die Klassengröße auf Basis der manifesten Klassifikation beträgt 59,8 Prozent (N 691).

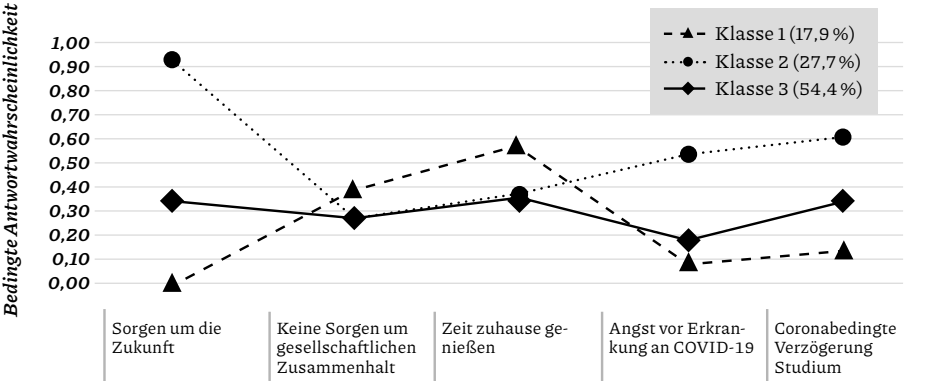


Abbildung 2: Geschätzte klassenbedingte Antwortwahrscheinlichkeiten in der 3-Klassenlösung für die Corona-Pandemie-Resilienz
Auf der X-Achse sind die fünf in die latente Klassenanalyse (LCA) einbezogenen Variablen dargestellt, auf der Y-Achse die klassenbedingten Antwortwahrscheinlichkeiten für die Kategorien 4 »trifft eher zu« und 5 »trifft voll und ganz zu« der 5-stufigen Skala (1 – 5, aufsteigend).
Quelle: Studierendenbefragung der Universität Magdeburg im Sommersemester 2020.

Die identifizierten Typen der Corona-Pandemie-Resilienz zeigen signifikante Zusammenhänge mit einigen der betrachteten soziodemografischen, persönlichkeits- und studienbezogenen Merkmalen. So sind im Ausland geborene Studierende deutlich häufiger der coronavulnerablen Klasse 2 zugeordnet (43,3 %) als in Deutschland Geborene (19,4 %). In dieser Klasse verorten sich zudem Personen mit vergleichsweise starker Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale Offenheit und Neurotizismus und geringer Extraversion. Ebenfalls sind Studierende im weiterführenden Studium häufiger (26,9 %) als jene in grundständigen Studiengängen (21,7 %) als coronavulnerabel zu charakterisieren. Auch Befragte unterschiedlicher Fachdisziplinen variieren in Hinblick auf ihre Corona-Pandemie-Resilienz. 34,9 Prozent der Medizinstudierenden sind der coronaresilienten Klasse zugeordnet, während dies auf deutlich weniger Personen in MINT- (14,7 %), human- (14,4 %) sowie wirtschaftswissenschaftlichen Fächern (13,8 %) zutrifft. Keine signifikanten Zusammenhänge zeigen sich hingegen zwischen der Corona-Pandemie-Resilienz und den Merkmalen Geschlecht, soziale Herkunft sowie den Persönlichkeitsmerkmalen Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit.

6. Bedeutung der Corona-Pandemie-Resilienz für Studienalltag und Studienerfolg

Im Folgenden steht die Frage der Bedeutung der Corona-Pandemie-Resilienz für verschiedene Aspekte des Studienalltags (Integration,[4] Kenntnisstand,[5] Lernhaltungen[6]) und subjektiven Studienerfolgs (Kompetenzerleben,[7] Studienzufriedenheit,[8] Abbruch- und Wechselneigung[9]) im Mittelpunkt. Es zeigt sich, dass die Zugehörigkeit zu den Klassen der Corona-Pandemie-Resilienz unter Einbezug der Kontrollvariablen durchgehend signifikant Einfluss auf die Wahrnehmung der betrachteten Aspekte des Studienalltags nimmt (vgl. Tab. 1). Im Gegensatz zu Personen die der Klasse 1 (coronaresiliente Studierende) zugeordnet sind, weisen Befragte der Klasse 2 (coronavulnerable Studierende) ein geringeres Maß an Integration, einen geringeren Kenntnisstand sowie geringere Ausprägungen positiver Selbstüberzeugung und optimistischen Lernverhaltens auf. Hinsichtlich der beiden Dimensionen des Lernverhaltens unterscheiden sich die Personen der Klasse 1 zudem auch von Studierenden, die der Klas-

4 Frageformulierung: »Wie fühlen Sie sich in Ihren Studiengang und Ihre Fachdisziplin eingebunden?«. Fünf Items, 5-stufige Antwortskala von 1 »trifft überhaupt nicht zu« bis 5 »trifft voll und ganz zu«. Eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, Kaiser-Normalisierung, KMO-Koeffizient 0,79) erbringt eine Ein-Faktor-Lösung (Varianzaufklärung 52,7 %): Bildung Mittelwertindex »Integration« (Cronbachs Alpha 0,77).

5 Frageformulierung: »Markieren Sie bitte die Stelle auf dem Balken, die bezogen auf die Anforderungen in Ihrem (Erst-)Fach am besten Ihren Kenntnisstand wiedergibt.«. Antwortskala in 1er Schritten von 0 % bis 100 %.

6 Frageformulierung: »Inwieweit treffen folgende Aussagen über Lernen und Studieren auf Sie persönlich zu«. 11 Items, 5-stufige Antwortskala von 1 »trifft überhaupt nicht zu« bis 5 »trifft voll und ganz zu«. Eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, Kaiser-Normalisierung, KMO-Koeffizient 0,81) erbringt eine Drei-Faktoren-Lösung (Varianzaufklärung 54,2 %): Bildung Mittelwertindizes »positive Selbstüberzeugung« (Cronbachs Alpha 0,58) und »optimistisches Lernverhalten« (Cronbachs Alpha 0,74). Da dem Faktor 3 lediglich ein Item zugeordnet ist, wird er aus der weiteren Analyse ausgeschlossen.

7 Frageformulierung: »Bitte geben Sie an, inwieweit die nachfolgenden Aussagen zu verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf Sie persönlich zutreffen«. 13 Items, 5-stufige Antwortskala von 1 »trifft überhaupt nicht zu« bis 5 »trifft voll und ganz zu«. Eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, Kaiser-Normalisierung, KMO-Koeffizient 0,92) erbringt eine Zwei-Faktoren-Lösung (Varianzaufklärung 46,0 %): Bildung Mittelwertindizes »sozial-kommunikatives Kompetenzerleben« (Cronbachs Alpha 0,66) und »inhaltlich-methodisches Kompetenzerleben« (Cronbachs Alpha 0,82).

8 Frageformulierung: »Wie beurteilen Sie zusammenfassend Ihr bisheriges (Master-)Studium an der Universität Magdeburg? Insgesamt bin ich mit meinem Studium bisher …«. 5-stufige Antwortskala von 1 »sehr unzufrieden« bis 5 »sehr zufrieden«.

9 Frageformulierung Studienabbruchneigung: »Inwieweit ziehen Sie derzeit ernsthaft in Betracht das Studium ganz abzubrechen«. 5-stufige Antwortskala von 1 »überhaupt nicht« bis 5 »sehr stark« Frageformulierung Hochschulwechselneigung: »Inwieweit ziehen Sie derzeit ernsthaft in Betracht die Hochschule zu wechseln?«. 5-stufige Antwortskala von 1 »überhaupt nicht« bis 5 »sehr stark«.

Prädiktoren[1]	Studienalltag			
	Integration	Kenntnis-stand	Positive Selbst-überzeugung	Optimistisches Lernverhalten
Corona-Pandemie-Resilienz (Ref.: Klasse 1)				
· Klasse 2	**-0,142*****	**-0,196*****	**-0,422*****	**-0,166*****
· Klasse 3	-0,070	-0,057	**-0,199*****	**-0,123****
Soziodemografie				
· Geschlecht (Ref.: weiblich)	0,042	**0,099****	**0,091****	-0,041
· Geburtsland (Ref.: D)	**-0,106*****	**-0,072***	**-0,114*****	0,055
· Soziale Herkunft (Ref.: nichtakad. Elternh.)	0,021	0,020	**0,072****	0,008
Persönlichkeitsmerkmale				
· Big Five: Gewissenhaftigkeit	0,037	**0,192*****	**0,109*****	**0,426*****
· Big Five: Neurotizismus	0,023	-0,016	**-0,257*****	0,022
· Big Five: Extraversion	-0,009	-0,041	0,032	-0,027
· Big Five: Offenheit f. Erfahrungen	0,055	0,039	-0,018	0,001
· Big Five: Verträglichkeit	0,026	**-0,062***	-0,034	0,044
Aktuelles Studium				
· Studienphase (Ref.: grundst. Studium)	0,021	**0,100****	**0,128*****	0,056
· *Fachdisziplin (Ref.: MINT)*				
· Humanwissenschaften	-0,002	0,053	**0,066***	-0,037
· Wirtschaftswissenschaften	**-0,151*****	-0,004	0,009	0,005
· Medizin	0,042	-0,004	-0,052	**-0,070***
Wahrnehmung digitales Sommersemester				
· Studienbez. Affinität ggü. digit. Medien	-0,021	**0,065***	-0,026	**0,071***
· Krisenkommunikation der Hochschule	**0,384*****	**0,065***	0,043	**0,061***
Konstante	2,270	39,709	3,752	1,948
Basis (N)	*1058*	*1058*	*1058*	*1058*
Erklärte Varianz (adj. R2)	*0,222****	*0,093****	*0,293****	*0,237****
Freiheitsgrade (df)	*16*	*16*	*16*	*16*
F-Wert	*19,849*	*7,774*	*28,425*	*21,561*

Tabelle 1: Einfluss der Corona-Pandemie-Resilienz auf den Studienalltag unter Einbezug von Kontrollvariablen (Regressionsmodell). Standardisierte Beta-Koeffizienten.
[1]Skalierung der Prädiktoren: Corona-Pandemie-Resilienz (Klasse 1 = coronaresiliente Stud., Klasse 2 = coronavulnerable Stud., Klasse 3 = belastete coronaresiliente Stud.), Geschlecht (1 = weiblich, 2 = männlich), Geburtsland (1 = in Deutschland, 2 = in einem anderen Land), soziale Herkunft (1 = nichtakadem. Elternhaus, 2 = akadem. Elternhaus, d. h. mind. ein Elternteil mit Hochschulabschluss), Big Five (Mittelwertindizes: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft völlig zu, 15 Items), Studienphase (1 = grundständig, 2 = weiterführend), studienbez. Affinität gegenüber digitalen Medien (Mittelwertindex: 1 = gering bis 5 = hoch, vier Items, Cronbachs Alpha 0,74), Krisenkommunikation der Hochschule (Mittelwertindex 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut, drei Items, Cronbachs Alpha 0,78). ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05 (t-Test).
Quelle: Studierendenbefragung der Universität Magdeburg im Sommersemester 2020.

se 3 (belastete coronaresiliente Studierende) zugeordnet sind. Dabei geht die Zugehörigkeit zur letzteren Gruppe mit einer vergleichsweise geringeren positiven Selbstüberzeugung und einem weniger optimistischen Lernverhalten einher.

Bezogen auf den subjektiven Studienerfolg erweisen sich die Typen der Corona-Pandemie-Resilienz für die Aspekte Studienzufriedenheit sowie Abbruch- und Wechselneigung, nicht aber für das Kompetenzerleben, als erklärungskräftig. Dabei weisen coronavulnerable Personen im Vergleich zu coronaresilienten Studierenden eine geringere Studienzufriedenheit und höhere Studienabbruch- sowie Hochschulwechselneigung auf (vgl. Tab. 2).

Zusätzlich zur Zugehörigkeit zu den Typen der Corona-Pandemie-Resilienz wirken klassische Determinanten sozialer Ungleichheit (insbesondere das Geburtsland), aber auch Persönlichkeitsmerkmale (vor allem Gewissenhaftigkeit) und studienbezogene Aspekte (wie die Studienphase und die Fachdisziplin) auf die subjektive Wahrnehmung des Studienalltags und Studienerfolgs (vgl. Tab. 1 und 2). Interessant ist zudem der Einfluss jener Aspekte, die die Wahrnehmung des digitalen Sommersemesters betreffen. So spielt die studienbezogene Affinität gegenüber digitalen Medien eine Rolle für die Wahrnehmung des eigenen Kenntnisstandes, das optimistische Lernverhalten und das inhaltlich-methodische Kompetenzerleben. Die Einschätzung der Krisenkommunikation der Hochschule erweist sich zudem als relevant für die Selbsteinschätzung der Integration, aber auch für die Beurteilung des eigenen Kenntnisstandes, des optimistischen Lernverhaltens, der Studienzufriedenheit und nicht zuletzt der Abbruch- und Wechselneigung. Zudem zeigen sich mit Ausnahme der positiven Selbstüberzeugung durchgängig positive Effekte der Studienalltagsaspekte auf die Studienzufriedenheit sowie das sozial-kommunikative und inhaltlich-methodische Kompetenzerleben. Gleichfalls stehen die Aspekte in einem negativen Zusammenhang mit der Abbruchneigung. Die Wechselneigung wird hingegen nur durch die Integration negativ beeinflusst.

Prädiktoren[1]	Studienerfolg				
	Sozial-kommunik. Kompetenz-erleben	Inhaltlich-method. Kompetenz-erleben	Studienzu-friedenheit	Abbruch-neigung	Hochschul-wechsel-neigung
Corona-Pandemie-Resilienz (Ref.: Klasse 1)					
· Klasse 2	-0,021	0,036	**-0,089***	**0,113****	**0,162*****
· Klasse 3	-0,031	-0,008	-0,057	-0,025	0,067
Soziodemografie					
· Geschlecht (Ref.: weiblich)	0,052	**0,068***	-0,023	0,038	0,053
· Geburtsland (Ref.: D)	**-0,098*****	-0,007	0,008	**-0,083****	0,015
· Soziale Herkunft (Ref.: nichtakad. Elternh.)	0,010	0,032	0,028	-0,023	-0,015
Persönlichkeitsmerkmale					
· Big Five: Gewissenhaftigkeit	**0,141*****	**0,082****	-0,020	-0,036	**-0,084***
· Big Five: Neurotizismus	-0,053	-0,014	-0,003	-0,049	-0,024
· Big Five: Extraversion	**0,304*****	0,020	-0,036	-0,012	0,013
· Big Five: Offenheit f. Erfahrungen	**0,134*****	**0,125*****	-0,036	0,031	0,049
· Big Five: Verträglichkeit	0,001	-0,003	0,019	0,045	-0,029
Aktuelles Studium					
· Studienphase (Ref.: grundst. Studium)	0,020	0,037	**-0,116*****	-0,016	**-0,088****
· *Fachdisziplin (Ref.: MINT)*					
· Humanwissenschaften	0,020	0,010	**-0,055***	0,024	-0,011
· Wirtschaftswissenschaften	-0,035	**-0,057***	0,023	0,009	0,005
· Medizin	-0,038	0,027	**0,075****	**-0,076***	**0,139*****
Wahrnehmung digitales Sommersemester					
· Studienbez. Affinität gegenüber digitalen Medien	0,017	**0,057***	0,008	-0,052	-0,018
· Krisenkommunikation der Hochschule	0,044	0,008	**0,152*****	**-0,106*****	**-0,071***
Studienalltag					
· Integration	**0,077***	**0,247*****	**0,424*****	**-0,103****	**-0,242*****
· Kenntnisstand	**0,154*****	**0,247*****	**0,156*****	**-0,110*****	-0,059
· Lernhaltungen: positive Selbstüberzeugung	0,062	**0,137*****	**0,093****	**-0,261*****	-0,048
· Lernhaltungen: optimistisches Lernverhalten	**0,147*****	**0,219*****	**0,061***	**-0,078***	0,055
Konstante	1,158	0,631	0,588	3,788	3,429
Basis (N)	*1058*	*1058*	*1058*	*1058*	*1058*
Erklärte Varianz (adj. R2)	*0,326****	*0,416****	*0,433****	*0,250****	*0,147****
Freiheitsgrade (df)	*20*	*20*	*20*	*20*	*20*
F-Wert	*26,528*	*38,659*	*41,436*	*18,598*	*10,12*

Tabelle 2 (li.): Einfluss der Corona-Pandemie-Resilienz auf den Studienerfolg unter Einbezug von Kontrollvariablen (Regressionsmodell). Standardisierte Beta-Koeffizienten. [1] Skalierung der Prädiktoren: Corona-Pandemie-Resilienz (Klasse 1 = coronaresiliente Stud., Klasse 2 = coronavulnerable Stud., Klasse 3 = belastete coronaresiliente Stud.), Geschlecht (1 = weiblich, 2 = männlich), Geburtsland (1 = in Deutschland, 2 = in einem anderen Land), soziale Herkunft (1 = nichtakadem. Elternhaus, 2 = akadem. Elternhaus, d. h. mind. ein Elternteil mit Hochschulabschluss), Big Five (Mittelwertindizes: 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft völlig zu, 15 Items), Studienphase (1 = grundständig, 2 = weiterführend), studienbez. Affinität gegenüber digitalen Medien (Mittelwertindex: 1 = gering bis 5 = hoch, vier Items, Cronbachs Alpha 0,74), Krisenkommunikation der Hochschule (Mittelwertindex 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut, drei Items, Cronbachs Alpha 0,78). ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05 (t-Test).
Quelle: Studierendenbefragung der Universität Magdeburg im Sommersemester 2020.

7. Fazit

Ausgehend von der besonderen Situation des digitalen Sommersemesters 2020 steht im vorliegenden Beitrag die Frage im Zentrum, inwiefern sich Studierende hinsichtlich ihrer Corona-Pandemie-Resilienz, als Widerstandsfähigkeit einer Person in Bezug auf belastende Erfahrungen und Herausforderungen in unterschiedlichen Lebenskontexten (vgl. Hofmann et al. 2020), charakterisieren lassen. Die Grundlage der entwickelten Typologie der studentischen Corona-Pandemie-Resilienz bildet die Bewertung von Aussagen zur persönlichen und gesellschaftlichen Situation sowie zu studienbezogenen Konsequenzen. Mittels latenter Klassenanalyse (LCA) wird eine 3-Klassenlösung als bestes Modell identifiziert. Demnach zeichnen sich knapp ein Fünftel (17,9 %) der Studierenden durch ein hohes Maß an Corona-Pandemie-Resilienz aus, drei von zehn Personen (27,7 %) sind hingegen coronabedingt als vulnerabel zu beschreiben. Gut die Hälfte der Studierenden (54,4 %) verortet sich dazwischen und kann als belastet coronaresilient charakterisiert werden.

Bisherige Studien deuten darauf hin, dass die Widerstandsfähigkeit der Studierenden und folglich die Bewältigung des digitalen Sommersemesters 2020 in Abhängigkeit zu verschiedenen persönlichen Merkmalen unterschiedlich stark ausgeprägt sind (vgl. z. B. Sondhof et al. 2020). Die Befunde der vorliegenden Untersuchung bestätigen dies teilweise: So zeigt sich ein Zusammenhang der Corona-Pandemie-Resilienz mit den klassischen Determinanten sozialer Ungleichheit im Hinblick auf das Geburtsland, nicht jedoch bezogen auf das Ge-

schlecht oder die soziale Herkunft. Besonders deutlich fallen die Befunde in Bezug auf die Relevanz der Corona-Pandemie-Resilienz für die Wahrnehmung von Studienalltag und Studienerfolg aus. So schätzen coronavulnerable Personen im Vergleich zur coronaresilienten Gruppe die Aspekte des Studienalltags (Integration, Kenntnisstand, Lernhaltungen) durchgehend negativer ein und weisen zudem eine geringere Studienzufriedenheit und höhere Abbruch- und Wechselneigung auf. Das Kompetenzerleben als weiterer Aspekt des Studienerfolgs wird zwar nicht direkt jedoch mittelbar über die Aspekte des Studienalltags von der Corona-Pandemie-Resilienz beeinflusst.

Die Hochschulen sollten folglich für die Tatsache sensibel sein, dass Studierende die persönlichen und studienbezogenen Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie unterschiedlich gut bewältigen, bestimmte Studierendengruppen dadurch besonders belastet sind und dass dies mit weitreichenden Auswirkungen auf den Studienalltag und Studienerfolg einhergeht. Das Konzept der Resilienz betont den Aspekt der wechselseitigen Aushandlung zwischen Individuum und Umwelt und damit nicht nur die Bedeutung des (individuellen) Bewältigungsvermögens, sondern auch der (institutionellen) Handlungsanforderungen und Rahmensetzungen (vgl. Welzer 1993). Nicht zuletzt können die Hochschulen somit aktiv Einfluss auf die Corona-Pandemie-Resilienz der Studierenden und darüber hinaus auf die subjektive Einschätzung von Aspekten des Studienalltags und Studienerfolgs nehmen. Die Krisenkommunikation erweist sich hierfür als einer der möglichen Ansatzpunkte.

Der Wissenschaftsrat verweist für die Bewältigung von Krisenereignissen auf die Notwendigkeit der höheren Gewichtung von Resilienz im Wissenschaftssystem und stellt dabei u. a. die Bedeutung von Netzwerkbildung und -nutzung heraus (vgl. WR 2021, S. 65 ff.). Auf die Ebene der Studierenden bezogen, kommt somit der Integration eine bedeutsame Rolle bei der Bewältigung von Krisenereignissen zu. Auch hier können Hochschulen künftig verstärkt unterstützend wirken.

Quellen

Becker, K., & Lörz, M. (2020). Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium. Hannover: DZHW.

Bühl, A. (2019). SPSS. Einführung in die moderne Datenanalyse ab SPSS 25. Hallbergmoos: Pearson.

Dittler, U. (2020). Ergebnisse der Umfrage unter Studierenden zu ihren Erfahrungen mit der Online-Lehre des Sommersemesters 2020. Furtwangen: Hochschule Furtwangen.

Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2019). Resilienz. München: Ernst Reinhardt.

Geiser, C. (2010). Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Gosch, A., & Franke, G. H. (2020). Studie zur aktuellen Lebens- und Studiensituation, zur Belastung und Gesundheit sowie zu Ressourcen von Studierenden: Ergebnisse zur Teilbefragung an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München. München: Hochschule für angewandte Wissenschaften München.

Hammelstein, P. (2006). Resilienz. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), Springer-Lehrbuch. Gesundheitspsychologie, S. 18 – 22. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Hofmann, Y. E., Müller-Hotop, R., & Datzer, D. (2020). Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis. Beiträge zur Hochschulforschung, 42 (1 – 2), S. 10 – 35.

Julius-Maximilians-Universität Würzburg (2020). Studieren in Coronazeiten. JMU Würzburg. URL: https://www.uni-wuerzburg.de/aktuelles/pressemitteilungen/single/news/studieren-in-coronazeiten. Zugegriffen: 14.02.2021.

Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F., & Buchholz, S. (2020). Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester. Hannover: DZHW.

Marczuk, A., Multrus, F., & Lörz, M. (2021). Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden. Hannover: DZHW.

Schmölz, A., Geppert, C., & Barberi, A. (2020). Digitale Kluft: Teilhabebarrieren für Studierende durch universitäres home learning? Medienimpulse, 58 (2), S. 1 – 26.

Sondhof, A., Schlüter-Kalkstein, O., & Muschalla, B. (2020). Die Wahrnehmung der Corona-Pandemie im Mai 2020 durch die Studierenden einer Universität. Braunschweig: TU Braunschweig.

Statistisches Bundesamt (2020). Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen - Wintersemester 2019/2020. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden.

Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K., & Schröer, W. (2020). Stu.diCo. – Studieren digital in Zeiten von Corona: Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.diCo. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Welzer, H. (1993). Transitionen: Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord.

Wissenschaftsrat (2021). Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland – Positionspapier. Köln.

Lehre auf Distanz

Herausforderungen für die soziale und akademische Integration

Karl-Heinz Stammen, Anna Ebert

Zusammenfassung

Die soziale und akademische Integration von Studierenden gilt als ein wesentlicher Faktor für den Studienerfolg. Doch wie gelingt die dafür notwendige soziale und akademische Interaktion vor dem Hintergrund und unter dem Eindruck der Veränderungen in Studium und Lehre, die durch die SARS-CoV-2-Pandemie ausgelöst wurden? Ausgehend von der Frage, ob bzw. inwieweit die Studierenden technisch-organisatorisch in der Lage sind, an Lehr-/Lernangeboten auf Distanz teilzuhaben und in ihnen zu interagieren, führte die Universität Duisburg-Essen (UDE) zum Sommersemesterbeginn 2020 eine Studierendenbefragung mit dem Fokus der medientechnischen Ausstattung durch. Die Datenanalyse ergab, dass die Teilhabe an Studium und Lehre durch die relativ spontane und flächendeckende Umstellung von vorrangig in Präsenz stattfindenden Lehr-/Lernangeboten auf rein digitale Lehr-/Lernangebote besonders für Studierende mit Behinderungen/chronischen Erkrankungen sowie Fürsorgeaufgaben herausfordernd sein kann, was zu negativen Auswirkungen auf soziale und akademische Interaktions- und Integrationsprozesse führen kann. Der Artikel stellt die gewonnenen Ergebnisse dar und beschreibt, mit welchen Maßnahmen die UDE reagiert hat, um soziale und akademische Interaktionsprozesse in Lehr-/Lernszenarien auf Distanz zu ermöglichen und zu fördern.

Abstract

The social and academic integration of students is considered an essential prerequisite for academic success. But how can the necessary social and academic interaction succeed in the context of the changes in teaching and learning caused by the SARS-CoV-2 pandemic? Based on the question of whether and to what extent students are technically and organizationally able to take part and interact in remote teaching and learning scenarios, the University of Duisburg-Essen (UDE) conducted a student survey at the beginning of the summer semester 2020 with a focus on media technology equipment. The data analysis revealed that, due to the relatively spontaneous and comprehensive changeover of primarily face-to-face to primarily remote teaching and learning scenarios, participation can be particularly challenging for students with chronic illnesses/disabilities and caring responsibilities, which can negatively affect social and academic interaction and integration processes. The paper presents the results obtained and describes the corresponding actions undertaken by the UDE to enable and promote social and academic interaction processes in remote teaching and learning scenarios.

1. Einleitung

Ab Mitte März 2020 zeichnete sich ab, dass das Sommersemester 2020 an der Universität Duisburg-Essen (UDE) aufgrund der SARS-CoV-2-Pandemie nicht in den gewohnten, vorrangig in Präsenzlehre gestalteten Formaten durchgeführt werden kann. Für die UDE bedeutete dies, dass Lehrende ihre Lehrveranstaltungen um- bzw. neugestalten mussten, um in räumlicher Distanz Lehr- und Lernprozesse sowie Prüfungen zu ermöglichen. Zu diesem Zeitpunkt waren komplett digitale Lehrformate an der UDE noch nicht flächendeckend vorhanden, da bis dato vor allem Ansätze des Blended Learning im Vordergrund standen, welche die Vorzüge einer Präsenzuniversität mit den Möglichkeiten digitaler Umgebungen und Werkzeuge verbinden. Für viele Lehrende und Studierende ergab sich durch die relativ spontane und flächendeckende Umstellung von vorrangig in Präsenz stattfindenden auf rein digitale Lehr-/Lernangebote deshalb die Herausforderung, Interaktions- und Kollaborationsprozesse nun vollständig digital zu gestalten. Um Hinweise zu erhalten, inwieweit Studierende die Lehr-/Lernangebote auf Distanz aus technisch-organisatorischer Sicht in Anspruch nehmen können, führte die UDE zu Beginn des Sommersemesters 2020 eine Online-Studierendenbefragung zur medientechnischen Ausstattung durch. An der Befragung, an deren Konzeption interne Stakeholder verschiedener Bereiche beteiligt waren, nahmen mehr als 7.000 Studierende teil (Stammen & Ebert, 2020 b). Die Befragungsergebnisse wurden auch in der sogenannten Taskforce Studium & Lehre (van Ackeren, Bös & Lamprecht, 2022), die unter anderem aus Mitgliedern der Hochschulleitung, Fakultäten, Studierendenvertretungen und Zentralen Einrichtungen besteht, zeitnah zur Verfügung gestellt und diskutiert.

In unserem auf Ergebnissen dieser Befragung beruhenden Beitrag möchten wir der Frage nachgehen, ob Interaktionsprozesse für Studierende, die durch Behinderungen/chronische Erkrankungen oder Fürsorgeaufgaben im Studium beeinträchtigt werden, in besonderer Weise als herausfordernd wahrgenommen werden. Anlass hierfür sind für den bundesweiten Diversity-Tag 2020 zusammengestellte Ergebnisse, die zeigen, dass Studierende mit Behinderungen/chronischen Erkrankungen und/oder Fürsorgeaufgaben bei der Lehre auf Distanz vor spezifischen Herausforderungen stehen (Stammen & Ebert, 2020 a). Andererseits möchten wir aufzeigen, mit welchen Maßnahmen die UDE auf die Rückmeldungen der Studierenden reagiert hat, um soziale und akademische Interaktionsprozesse auf Distanz zu ermöglichen und zu fördern.

2. Theoretische Einordnung

2.1 Soziale und akademische Integration

Eine gelungene soziale und akademische Integration als Teilaspekt der Studiensituation gilt als Prädiktor für den Studienerfolg, weil sie die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs verringert (Heublein et al., 2017; Isleib et al., 2019; Neugebauer et al., 2019). Während unter sozialer Integration das Verhältnis von Studierenden zu Lehrenden und Kommiliton*innen verstanden wird, dessen Grundlage Interaktionen bilden, ergibt sich die akademische Integration darüber hinaus auch aus erzielten Studiennoten und selbst eingeschätzten Studienleistungen im Vergleich zu Kommiliton*innen. Als kennzeichnend für soziale Integration im Hochschulbereich in Bezug auf Kommiliton*innen gelten unter anderem Gelegenheiten der Herstellung sowie die Intensivität von Kontakten zu Kommiliton*innen, die Häufigkeit und der persönliche Nutzen von Kollaboration mit diesen außerhalb der eigentlichen Lehrveranstaltung sowie ein für das Studium als positiv wahrgenommenes Vorhandensein eines studentischen Netzwerks. Bezogen auf Lehrende sind für das Maß sozialer Integration die Kommunikation von Studierenden mit Lehrenden, die subjektiv wahrgenommene Qualität des sich daraus ergebenden Verhältnisses zu Lehrenden sowie die Motivation, die Studierende durch Lehrende erfahren, kennzeichnend (Isleib et al., 2019). Anders als Kommunikation, die auch einseitig verlaufen kann, gilt Interaktion als durch wechselseitige Wirkungen gekennzeichnet, die dadurch entstehen, dass sich Personen wahrnehmen, in ihrem Handeln aneinander orientieren und sich durch Reaktionen ständig aufeinander beziehen (Abels, 2019). Das eigene Handeln steht in Verbindung zum Verhalten anderer, es orientiert sich in seinem Ablauf daran – soziale Beziehungen entstehen (Weber, 1984). Diese finden jeweils auch in einem sozialen Raum statt, der sich durch gemeinsame Orientierungen und Wertvorstellungen des richtigen Verhaltens auszeichnet und der die möglichen Formen der Interaktionen und die Vorstellungen der Interagierenden bestimmt. Durch Interaktion im sozialen Raum Hochschule verinnerlichen die Beteiligten die für den Hochschulbereich typischen Wahrnehmungen, Einstellungen und Handlungen des akademischen Werte- und Normensystems unbewusst als Habitus (Bourdieu, 2018).

2.2 Integration im Spannungsfeld von Exklusion und Teilhabe

Die persönliche soziale und akademische Integration findet innerhalb eines individuellen Studienprozesses statt, der von institutionellen (z. B. Studienbedingungen und anforderungen) und hochschulexternen Bedingungen (z. B. Studienfinanzierungsaspekte, zeitliche Restriktionen) beeinflusst wird (Isleib et al., 2019). Studien haben gezeigt, dass Exklusionsmechanismen wirken können, die zu einer insgesamt schlechteren Integration von Studierenden führen, wenn diese z. B. durch Behinderungen/chronische Erkrankungen oder Fürsorgeaufgaben im Studium beeinträchtigt werden (Buß, 2018; Middendorff et al., 2017 a; Poskowsky et al., 2018). Wenngleich dies nicht die Mehrheit der Studierenden in Deutschland betrifft, so weisen doch 11 % eine oder mehrere gesundheitliche Beeinträchtigung(en) auf, die sich erschwerend auf das Studium auswirkt bzw. auswirken (Middendorff et al., 2017 a). Darüber hinaus fällt auf, dass z. B. Studierende mit Kindern bereits in Prä-Corona-Semestern durchschnittlich weniger Zeit für den Besuch von Lehrveranstaltungen aufbringen konnten als andere Studierende (Middendorff et al., 2017 b). Während des Sommersemesters 2020 liegt an der UDE der Anteil derjenigen, die gar nicht oder weniger als durchschnittlich zwei Stunden täglich für studienbedingte Tätigkeiten online gehen können, bei 16,3 % (Behinderung/chronische Erkrankung) bzw. 26,0 % (Fürsorgeaufgaben) – gegenüber 6,1 % bei Studierenden ohne Beeinträchtigungen (Stammen & Ebert, 2020 b).

Nicht nur bezogen auf Interaktionsprozesse fehlt es manchen Studierenden und Lehrenden an Sensibilisierung für studienbezogene Herausforderungen, die sich für Studierende mit Behinderungen, aber auch für Studierende mit Fürsorgeaufgaben ergeben können. Dies gilt insbesondere dann, wenn Beeinträchtigungen für andere nicht sofort erkennbar sind.[1] Eine zusätzliche Herausforderung bei der Analyse und Interpretation von Exklusionsmechanismen im Studium besteht darin, diese nicht nur auf Basis einzelner, isoliert betrachteter Dimensionen sozialer Ungleichheit durchzuführen, sondern auch das mögliche gleichzeitige Zusammenwirken von bzw. Wechselwirkungen mit entsprechenden Dimensionen, d. h. auch deren Intersektionalität mit einzubeziehen (Walgenbach, 2014). Das Erbringen unterstützender Leistungen, welche auf eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildungsangeboten durch Menschen mit studienerschwerenden Behinderungen/chronischen Erkrankungen abzielen, ist in den Landeshochschulgesetzen festgeschrieben und wird bspw. durch

1 Nach Daten der 21. Sozialerhebung ist z. B. bei 47 % der studienerschwerend Beeinträchtigten eine psychische Erkrankung entweder die einzige Beeinträchtigung oder diejenige, die sich am stärksten auf das Studium auswirkt. Der Anteil von Studierenden mit psychischen Erkrankungen ist dabei in den vergangenen Jahren steigend (Middendorff et al., 2017 a).

Nachteilsausgleiche oder barrierefreie Prüfungsangebote umgesetzt. Gleichzeitig war die digitale Infrastruktur an Hochschulen im Sommersemester 2020 häufig nur eingeschränkt barrierefrei zugänglich. Gerade auch für das Initiieren von Interaktion auf Distanz ist es aber wichtig, dass E-Learning-Angebote technisch bzw. didaktisch barrierefrei gestaltet werden.

3. Ergebnisse

3.1 Datengrundlage & Methodik

Datengrundlage unserer Analysen bildet die im Zeitraum vom 29.04. bis zum 17.05.2020 durchgeführte Studierendenbefragung. Ziel der Erhebung war unter anderem, mehr über die konkreten Bedarfe, Kenntnisse und Einstellungen zur Teilhabe an und zum Umgang mit digitalen Lehr-Lernformen im Online-Semester in Erfahrung zu bringen. Die Befragung war als Vollerhebung angelegt und erzielte einen Rücklauf von 19,7 % (n = 7.012) (Stammen & Ebert, 2020b). Nach Ausschluss aufgrund fehlender Werte in den für die Analyse relevanten Variablen (z. B. wegen verweigerter Antworten) von 797 Fällen konnten die Daten von insgesamt 6.215 Studierenden in die folgenden Analysen einbezogen werden. Nähere Informationen zu den in die Analysen eingehenden Variablen sind der Tabelle 2 im Anhang zu entnehmen. Für die vorliegende Untersuchung von Unterschieden zwischen Teilgruppen von Studierenden wurden nichtparametrische Verfahren (z. B. Chi-Quadrat-Test, Kruskal-Wallis-Test, Mann-Whitney-U-Test) verwendet.

3.2 Teilgruppenspezifische Ausstattung und Nutzung von Angeboten

Bei der Auswertung der Befragung wurde geprüft, ob sich Teilgruppen von Studierenden wegen einer subjektiven Beeinträchtigung durch Behinderung/chronische Erkrankung oder Fürsorgeaufgaben und/oder einer unzureichenden medientechnischen Ausstattung bei der auf Distanz stattfindenden Lehre verhältnismäßig stark belastet werden. Durch eine Behinderung/chronische Erkrankung fühlen sich 7,5 % der UDE-Studierenden in ihrem Studium beeinträchtigt. Eine Beeinträchtigung aufgrund der Wahrnehmung von Fürsorge-

aufgaben empfinden 13,2 % der Studierenden. Weitere 4,2 % der Studierenden fühlen sich von beiden Beeinträchtigungen betroffen. Unter den Studierenden mit Beeinträchtigung aufgrund einer Behinderung/chronischer Erkrankung geben 31,1 % an, nicht über alle benötigten Geräte für das Studium auf Distanz zu verfügen. Mit 38,5 % ist der Anteil unter denjenigen, die sich aufgrund von Fürsorgeaufgaben im Studium eingeschränkt fühlen, noch größer. In der Teilgruppe derjenigen, die sowohl durch Behinderung/chronische Erkrankung als auch durch Fürsorgeaufgaben beeinträchtigt werden, geben 43,1 % an, dass ihnen Geräte für das digitale Studium fehlen. Unter den Studierenden ohne Beeinträchtigungen in beiden Bereichen ist der Anteil weniger als halb so hoch (19,3 %). Der Unterschied zwischen den Teilgruppen ist statistisch signifikant (Chi-Quadrat(3) = 217,414; $p < 0{,}000$). Deshalb überrascht es nicht, dass die subjektiv beeinträchtigten Studierenden bis zum Befragungszeitpunkt weniger Erfahrungen mit digitalen Anwendungen gesammelt haben. Dies spiegelt sich im Nutzungsverhalten konkreter Lehr-/Lerntools wider: Studierende mit Beeinträchtigung(en) nutzten Anwendungen der UDE in geringerem Maße als Studierende ohne Beeinträchtigung(en) (Kruskal-Wallis-Test (3) = 49,146; $p < 0{,}000$). Post-hoc-Tests zeigen, dass sich vor allem die Teilgruppe »Beide Beeinträchtigungen« von den Teilgruppen »Beeinträchtigung durch Fürsorgeaufgaben« ($z = 5{,}217$; $p < 0{,}000$), »Beeinträchtigung durch Behinderung/chronische Erkrankung« ($z = 5{,}712$; $p < 0{,}000$) und »Keine Beeinträchtigung« ($z = 6{,}881$; $p < 0{,}000$) jeweils signifikant unterscheidet, während zwischen den beiden Formen der Beeinträchtigung selbst keine signifikanten Unterschiede festzustellen sind.[2] Für die Nutzung hochschulexterner Angebote können hingegen keine statistisch signifikanten Unterschiede festgestellt werden.[3]

3.3 Interaktion auf Distanz

Sozialer Kontakt und interaktiver Austausch sind Studierenden auch im digitalen Sommersemester 2020 wichtig. Wo Räume für Austausch und Begegnung fehlen, wird Interaktion als reduziert, erschwert oder belastend empfunden. Es

2 Inwieweit das mit der (eventuell unzureichenden) Barrierefreiheit von Lehr-/Lerntools zusammenhängt, können wir an dieser Stelle nicht prüfen.

3 Unter Hinzunahme des Merkmals Geschlecht können ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen Teilgruppen beobachtet werden. Vor allem männlichen Studierenden mit subjektiv empfundenen Beeinträchtigungen fehlen benötigte Geräte (Chi-Quadrat (7) = 207,308; $p < 0{,}000$) sowie Erfahrungen mit der Nutzung von UDE internen digitalen Lehr-/Lerntools (Kruskal-Wallis-Test (7) = 98,080; $p < 0{,}000$). Dies weist darauf hin, dass auch für andere Unterschiede eine Analyse unter Einbezug sozialer und/oder studienrelevanter Merkmale gewinnbringend sein könnte. Weil in diesem Beitrag der Fokus auf die Gruppe der durch Behinderung/chronische Erkrankung und/oder Fürsorgeaufgaben beeinträchtigten Studierenden liegt, wird an dieser Stelle aber darauf verzichtet.

steigt die Gefahr, dass Studierende sich alleine gelassen fühlen oder ihre Studienmotivation nachlässt, weil studienbezogene Probleme nicht besprochen oder gemeinsam gelöst werden können (Arndt et al., 2020; Traus et al., 2020).

Voraussetzung für die Teilhabe an digitalen Lehr-/Lernformaten (und damit auch an digitalen Interaktionsprozessen) sind entsprechende medientechnische Möglichkeiten. Doch gerade für Studierende mit Beeinträchtigungen aufgrund von Behinderung/chronischer Erkrankung und/oder Fürsorgeaufgaben ist die technische Ausstattung oftmals nicht hinreichend. Grundsätzlich liegt die Annahme nahe, dass Studierende mit weniger finanziellen Ressourcen, insbesondere wenn es um Integrationsprozesse geht, strukturell benachteiligt werden. So stellen wir für die Studierenden der UDE fest, dass die Bereitschaft, sich mit neuen digitalen Lehr-Lernformen auseinanderzusetzen, unter denjenigen geringer ist, die nicht alle benötigten Geräte zur Verfügung haben. Auch droht ihre Motivation für das Studium im digitalen Semester nachzulassen. Dieser Teilgruppe von Studierenden gelingt zudem der persönliche Austausch mit Kommiliton*innen in digitalen Szenarien weniger gut (Tabelle 1).

Darüber hinaus sieht die Hälfte der befragten Studierenden ein Risiko darin, wenn Hochschullehre ausschließlich digital stattfindet (49,9 %). Eine Analyse von Freitextnennungen ergab, dass annähernd ein Fünftel der Studierenden befürchtet, der Austausch und die Interaktion zwischen und mit Studierenden oder mit Lehrenden unter einem digitalen Semester könnten leiden ($n = 1.214$).[4] Obwohl die Wichtigkeit des persönlichen Austauschs als hoch eingeschätzt wird, gab nur knapp die Hälfte der Studierenden an, dass dieser auch digital mit Kommiliton*innen gelingt (49,8 %). Dieses Gelingen steht in einem engen Zusammenhang mit der Auffassung, dass die Studienmotivation in einem Online-Semester nachlassen wird ($r = -0{,}434$; $p < 0{,}000$): 40,7 % der Studierenden befürchten das Nachlassen ihrer Studienmotivation. Die Ergebnisse zeigen gleichzeitig, dass die Bereitschaft, sich auf digitale Lehr-/Lernformate einzulassen, mit dem Gelingen des sozialen Austauschs mit Mitstudierenden auf Distanz ($r = 0{,}355$; $p < 0{,}000$) und mit einer Abnahme der Motivation im digitalen Semester einhergeht ($r = -0{,}453$; $p < 0{,}000$). Ebenso veranschaulichen die Ergebnisse, dass Vorerfahrungen mit digitalen Lehr-Lernformaten die Bereitschaft erhöhen, sich auf digitale Lehr-/Lern- und Interaktionsprozesse einzulassen. Ein möglichst breiter und vielfältiger Einsatz von digitalen Lehr-/Lerntools verschafft den Studierenden Erfahrungen mit und Sicherheit

4 Weitere häufige Kategorien sind »Erschwertes Lernen« ($n = 1.051$), das z. B. mögliche Motivations-Lern- und Verständnisprobleme sowie für das Lernen ungünstige Arbeitsatmosphäre umfasst, und »Nachlassen der Qualität der Lehre« ($n = 926$), worunter bspw. die Umsetzung der Online-Lehre und die Erhöhung des studentischen Arbeitsaufwands fallen.

bei der Nutzung noch unbekannter Anwendungen. Die Bereitschaft der Studierenden, sich mit neuen Anwendungen auseinanderzusetzen steigt, je mehr unterschiedliche Lehr-/Lerntools bereits zuvor selbst genutzt wurden (und umgekehrt). Die Studierenden mit breiterem Erfahrungsschatz beim Einsatz digitaler Lehr-/Lerntools geben zudem in höherem Maße an, auch bei einer rein digital umgesetzten Lehre motiviert zu sein, als Studierende mit eher geringeren Erfahrungen. Darüber hinaus fällt ihnen der digitale soziale Austausch mit Kommiliton*innen leichter (Tabelle 1). Dies lässt den Schluss zu, dass soziale Integrationsprozesse von gesammelten Erfahrungen mit digitalen Lehr-/Lernszenarien im Studium auf Distanz profitieren können. Zu erwarten ist, dass dies auch einen positiven Einfluss auf die akademische Integration nehmen kann.

			Ich habe alle Geräte, die ich für das Online-Semester brauche			**Anzahl der bisher genutzten Lehr-Lerntools**
		Gesamt	**ja**	**nein**	***U***	***r***
Ich bin bereit, mich mit digitalen Lehr-Lernformaten tiefergehend auseinanderzusetzen.	stimme zu	78,1 %	81,1 %	68,5 %	2845317,0 Z = -11,568 ***	-0,155 ***
	MD	2	2	2		
	M	1,9	1,8	2,1		
	SD	0,93	0,88	1,04		
Meine Studienmotivation wird nachlassen, wenn die Lehre nur digital umgesetzt wird.	stimme zu	40,7 %	36,0 %	55,6 %	2590356,0 Z=-15,376 ***	0,104 ***
	MD	3	3	2		
	M	3,0	3,2	2,5		
	SD	1,49	1,47	1,43		
Der persönliche Austausch mit Kommiliton*innen gelingt mir auch in digitaler Form.	stimme zu	49,8 %	54,3 %	35,4 %	2663197,0 Z=-14,228 ***	-0,135 ***
	MD	3	2	3		
	M	2,6	2,4	3,0		
	SD	1,23	1,20	1,26		

Tabelle 1: Bewertung der Lehr-Lernsituation nach Ausstattung und Erfahrung: Spaltenprozente, Median (MD), Arithmetisches Mittel (M), Standardabweichung (SD), Mann Whitney-U-Test (U) und Spearman-Roh (r)
***: p ≤ ,001

4. Zusammenfassung, Lessons Learned und Limitationen der Studie

Wir konnten mit unseren Analysen zeigen, dass Studierende mit Beeinträchtigungen aufgrund von Behinderungen/chronischen Erkrankungen oder Fürsorgeaufgaben in vielen Fällen medientechnisch schlechter ausgestattet sind und bisher weniger Erfahrungen mit relevanten Anwendungen für digitale Lehr-/Lernszenarien gesammelt haben als Studierende ohne entsprechende Beeinträchtigung(en). Werden in Lehrveranstaltungen Lehr-/Lerntools genutzt, greifen Studierende mit Beeinträchtigung(en) aufgrund von Behinderung/chronischen Erkrankung oder Fürsorgeaufgaben in geringerem Maße auf von der Universität angebotene Tools zurück. Hochschulen können zwar für den Großteil der Studierenden eine hinreichende medientechnische Ausstattung erwarten. Es gibt jedoch Subgruppen von Studierenden in nicht unwesentlicher Größe, bei der die Teilhabe an Lehre und Lernen auf Distanz eingeschränkt wird. Wir konnten ebenso zeigen, dass für die soziale Integration wichtige Interaktionsprozesse für Teilgruppen von Studierenden eine besondere Herausforderung darstellen. So berichtet zu Beginn des Sommersemesters 2020 knapp ein Viertel der Studierenden, dass ihnen der persönliche Austausch mit Kommiliton*innen in digitaler Form nicht gelingt, für ein weiteres Viertel der Studierenden ist dies zumindest teilweise der Fall. Dies geht eng einher mit der Befürchtung, dass die persönliche Studienmotivation nachlassen könnte. Gleichzeitig konnten wir feststellen, dass möglichst vielfältige Vorerfahrungen mit digitalen Lehr-Lernformaten die Bereitschaft erhöhen, sich auf digitale Lehr-/Lern- und Interaktionsprozesse einzulassen. In künftigen Semestern, in denen Lehre (teilweise) auf Distanz stattfindet, können die Studierenden auf die im Sommersemester 2020 gemachten Erfahrungen zurückgreifen. Dies kann ihnen dabei helfen, Interaktionsprozesse mit Kommiliton*innen leichter zu initiieren und fortzuführen, zumal die Hochschulen inzwischen entsprechende Tools zur Unterstützung anschaffen bzw. ausbauen konnten.

Durch die Diskussion der Befragungsergebnisse an der UDE, bspw. in der wöchentlich tagenden Taskforce Studium & Lehre, wurden die mit Studium und Lehre befassten Stakeholder dafür sensibilisiert, dass nicht alle Studierenden uneingeschränkt an Lehre auf Distanz teilhaben können, und dass ein Vorhandensein von Beeinträchtigungen aufgrund von Behinderung/chronischer Erkrankung oder Fürsorgeaufgaben nicht nur Einzelfälle betrifft. Dennoch stellt die angemessene Berücksichtigung dieser Aspekte Lehrende mitunter vor Herausforderungen. Interaktionsprozesse gelingen nicht automatisch, wenn Veranstaltungen in Präsenz durchgeführt werden. Jedoch können diese im digitalen Raum erschwert werden, wenn Möglichkeiten und Anlässe für persönliche Inter-

aktion stark eingeschränkt sind, ganz fehlen oder falls Teilgruppen von Studierenden aufgrund fehlender oder nicht hinreichender Medientechnik strukturell von digitaler Lehre ausgeschlossen oder in ihrer Teilhabe eingeschränkt werden. Damit Lehrende vor Lehrveranstaltungsbeginn keine Mutmaßungen darüber anstellen müssen, innerhalb welcher Rahmenbedingungen ihre Lehre stattfindet, bietet die UDE deshalb die Möglichkeit sogenannter Feed-In-Befragungen an, durch die Lehrende lehrveranstaltungsspezifische Informationen zur medientechnischen Ausstattung, zu Kommunikationspräferenzen sowie zu präferierten Arbeits-, Kommunikations- und Kollaborationsumgebungen erhalten (Auferkorte-Michaelis & Haschke, 2020).

Um Exklusionsmechanismen aufgrund fehlender technischer Ausstattung zu verringern, konnten sich UDE-Studierende mit Fürsorgeaufgaben noch im Sommersemester 2020 um einen finanziellen Zuschuss aus einem Chancengleichheitsfonds bewerben. Damit konnten finanzielle Einbußen, die im Rahmen der Corona-Krise entstanden sind, teilweise kompensiert werden. In Kooperation mit dem AStA wurde zudem ein Leihgeräteservice ins Leben gerufen, um Studierenden schnelle Abhilfe bei Problemen mit ihrer medientechnischen Ausstattung zu verschaffen. Zudem wurde das Angebot virtueller Desktops für Studierende zusätzlich beworben und deutlich ausgebaut. Darüber hinaus wurden Angebote für Lehrende zur Unterstützung asynchroner Lehr-Lernformate geschaffen, damit diese den Studierenden ein flexibleres Studieren, sowohl örtlich und zeitlich als auch mit Blick auf ihren Internetzugang und dem Zugang zu Lerninhalten sowie neuen Kommunikationskanälen, ermöglichen können.

Damit die Lehre in einem gemeinsam genutzten digitalen Raum stattfinden kann (und damit z. B. auch datenschutzrechtliche Aspekte angemessen beachtet werden) ist es von Vorteil, wenn dies unter Zuhilfenahme von Tools geschieht, die von der Universität angeboten werden. Auch hier hat die UDE im Verlauf des Sommersemesters 2020 neue Angebote zur Durchführung von Videokonferenzen geschaffen bzw. bestehende Angebote – hierzu gehören auch durch die Universität gehostete Messenger-Dienste – ausgebaut und auch für Studierende geöffnet. Daneben wurde eine Hotline eingerichtet, an die sich Lehrende bei didaktischen, technischen und organisatorischen Fragen zur Planung und Umsetzung digitaler Lehr-/Lernformate wenden können. Eine Handlungsempfehlung für Lehrende ist dabei, immer wieder Anlässe zur Interaktion zu schaffen, um mit den Studierenden Kontakt zu halten und sich über ihre Lernfortschritte zu informieren.

Die Ergebnisse resümierend ist es aus unserer Sicht wichtig, die mit Studium und Lehre befassten Stakeholder immer wieder für die heterogene Studierendenschaft und das Auftreten von Intersektionalität zu sensibilisieren und daran zu arbeiten, Ungleichheit befördernde Faktoren möglichst zu beseitigen. Nur

so kann es gelingen, die technischen, didaktischen und sozialen Grundlagen für eine gelingende soziale und akademische Integration zu schaffen und die Wahrscheinlichkeit von Studienerfolg zu erhöhen. Auch wenn beeinträchtigte Studierende von digitaler Lehre grundsätzlich profitieren können, weil die Zeit- und Ortsunabhängigkeit von Lehr-/Lernangeboten für ihre besonderen Lebensumstände vorteilhaft ist, kann dieser Vorteil in überwiegend synchronen und/oder technisch aufwändigen Lehr-/Lernszenarien hinfällig werden.

Bei der Bewertung der Ergebnisse sind wir uns der Limitationen unserer Studie bewusst. Diese war nicht darauf ausgelegt, Interaktions- bzw. Integrationsprozesse vor dem Hintergrund subjektiv empfundener Beeinträchtigungen zu untersuchen. Weiterhin fand die Befragung zu einem sehr frühen Zeitpunkt im Sommersemester 2020 statt, in der die relativ spontane und flächendeckende Umstellung von vorrangig in Präsenz stattfindenden auf rein digitale Lehr-/Lernformate mit all ihren Herausforderungen und Unsicherheiten in vollem Gange war. Trotzdem weisen die Ergebnisse auf aussagekräftige Tendenzen hin. Künftig werden wir in Studierendenbefragungen der UDE deshalb etablierte und getestete Skalen zur akademischen und sozialen Interaktion integrieren, damit tiefergehende Analysen zu diesem wichtigen Aspekt der Studiensituation möglich werden.

Quellen

Abels, H. (2019). Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

van Ackeren, I., Bös, B., & Lamprecht, M. (2022). Die Corona-Taskforce Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen: Neue Steuerung und erweiterte Kommunikations- und Partizipationskultur im Umgang mit einer Krisensituation. In Angenent, H, Petri, J & Zimenkova, T. (Hrsg.), Things will never be the same again? Lehre und Hochschulentwicklung in Zeiten der Corona-Pandemie. Bielefeld: transcript.

Arndt, C., Ladwig, T., & Knutzen, S. (2020). Zwischen Neugier und Verunsicherung: interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020. Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse. https://doi.org/10.15480/882.3090.

Auferkorte-Michaelis, N., & Haschke, H. (2020). »Ich gehe online: Wer kommt mit?« Feed_In Befragungen vor Veranstaltungsbeginn. In Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung (Hrsg.), Diversität konkret: Handreichung für das Lehren und Lernen an Hochschulen, 2020(2). https://doi.org/10.17185/duepublico/73648.

Bourdieu, P. (2018). Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (26. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Buss, I. (2018). Erfolgreich studieren mit Beeinträchtigung durch Interaktionen im Studium. Beiträge zur Hochschulforschung, 40(3), 56 – 77.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf. Zugegriffen: 16. Februar 2021.

Isleib, S., Woisch, A., & Heublein, U. (2019). Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22(5), 1047 – 1076. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00908-x.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heissenberg, S., & Poskowsky, J. (2017a). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/se21_hauptbericht.pdf. Zugegriffen: 16. Februar 2021.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Bornkessel, P., Brandt, T., Heissenberg, S., Naumann, H., Poskowsky, J., & Becker, K. (2017b). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Randauszählung zur 21. Sozialerhebung für deutsche und bildungsinländische Studierende insgesamt und nach Wohnform. http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_ra_bund_wohnform.pdf. Zugegriffen: 16. Februar 2021.

Neugebauer, M., Heublein, U., & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22(5), 1025 – 1046. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1.

Poskowsky, J., Heissenberg, S., Zaussinger, S., & Brenner, J. (2018). Beeinträchtigt studieren – best2: Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17. https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/beeintraechtigt_studieren_2016_barrierefrei.pdf. Zugegriffen: 16. Februar 2021.

Stammen, K.-H., & Ebert, A. (2020a). Noch online? Erste ausgewählte Ergebnisse der Studierendenbefragung zur medientechnischen Ausstattung im Sommersemester 2020. Diversity-Tag 2020. https://www.uni-due.de/imperia/md/images/diversity/erste_ergebnisse_der_studierendenbefragung_zur_ausstattung_update_juni_2020.pdf. Zugegriffen: 16. Februar 2021.

Stammen, K.-H., & Ebert, A. (2020b). Noch online? Studierendenbefragung zur medientechnischen Ausstattung im Sommersemester 2020. Ergebnisse der universitätsweiten UDE-Umfrage im Sommersemester 2020. Gesamtbericht. https://doi.org/10.17185/duepublico/74817. Zugegriffen: 16. Februar 2021.

Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K., & Schröer, W. (2020). Stu.diCo. – Studieren digital in Zeiten von Corona. https://doi.org/10.18442/150.

Walgenbach, K. (2014). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen [u. a.]: Budrich.

Weber, M. (1984). Soziologische Grundbegriffe (6. Aufl.). Tübingen: Mohr.

Anhang

Umgang mit der neuen Lehr-Lernsituation

Frage: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zur Lehr-/Lernsituation im Sommersemester 2020 zu? (stimme voll zu bis stimme gar nicht zu, weiß nicht)

	n	Min	Max	MD	M	SD	stimme zu	teils/ teils	stimme nicht zu
Ich bin bereit, mich mit digitalen Lehr-Lernformaten tiefergehend auseinanderzusetzen	6.215	1	5	2	1,9	0,93	78,1 %	16,1 %	5,8 %
Meine Studienmotivation wird nachlassen, wenn die Lehre nur digital umgesetzt wird.	6.215	1	5	3	3	1,49	40,7 %	18,4 %	40,9 %
Der persönliche Austausch mit Kommiliton*innen gelingt mir auch in digitaler Form.	6.215	1	5	3	2,6	1,23	49,8 %	26,5 %	23,7 %

Erfahrungen mit digitalen Lehr-Lerntools

Frage: Welche der folgenden Anwendungen bzw. Lehr-/Lerntools haben Sie – egal in welchem Semester – bereits in Lehrveranstaltungen genutzt bzw. wurden schon in Ihren Lehrveranstaltungen eingesetzt? (Mehrfachnennungen möglich) Anzahl der bisher genutzten Lehr-Lerntools, die von der UDE ... (Anzahl der Nennungen)

	n	Min	Max	MD	M	SD
... angeboten werden.	6.215	0	11	3	3,3	1,55
... nicht angeboten werden.	6.215	0	10	1	2,0	2,00

Medientechnische Ausstattung

Frage: Wie haben Sie sich auf den Start des Online-Semesters vorbereitet?

	n	Ja	Nein
Ich habe alle Geräte, die ich für das Online-Semester brauche	6.215	76,3 %	23,7 %

Beeinträchtigung

Frage: Inwieweit treffen folgenden Aussagen auf Sie zu? (trifft gar nicht zu bis trifft voll zu, keine Angabe) Ich werde durch ...

	n	Min	Max	MD	MD	SD	trifft zu (inkl. teils/ teils)	trifft nicht zu
... eine Behind. oder chron. Erkrankung in m. Studium beeinträchtigt.	6.215	1	5	1	1,4	0,93	11,7 %	88,3 %
... die Wahrnehmung von Fürsorgeaufgaben (z. B. die Betreuung von Kindern oder die Pflege von Angehörigen) in meinem Studium beeinträchtigt	6.215	1	5	1	1,6	1,12	17,4 %	82,6 %

Beeinträchtigung – Gruppierung (eigene Berechnung)

	n	%
Keine Beeinträchtigung durch Behinderung/ chronische Erkrankung oder Wahrnehmung von Fürsorgeaufgaben	4.669	75,1 %
Beeinträchtigung durch Behinderung/ chronische Erkrankung	466	7,5 %
Beeinträchtigung durch Wahrnehmung von Fürsorgeaufgaben	818	13,2 %
Beeinträchtigung durch Behinderung/ chronische Erkrankung und Wahrnehmung von Fürsorgeaufgaben	262	4,2 %

Tabelle 2: Datengrundlage

Entwicklung eines Podcasts

Als Unterstützung für Studierende in der Abschlussarbeitsphase

Ekatharina Mergner, Verena Schürmann, Georg Hauck

Zusammenfassung

Die Erstellung der Abschlussarbeit ist eine anspruchsvolle Leistung und eine Phase, die für viele Studierende eine besondere Heraus- und teilweise auch Überforderung darstellt. Im vorliegenden Beitrag wird das Potential eines Podcasts zur Unterstützung für Studierende in der Abschlussarbeitsphase herausgestellt. Im Rahmen qualitativer Sozialforschung wurden dafür aktuelle und ehemalige Bachelorstudierende sowie Lehrende der Hochschule Rhein-Waal befragt. Die halbstandardisierten Interviews wurden transkribiert und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, welche Inhalte und Rahmenbedingungen für einen Podcast rund um das Thema Abschlussarbeit gewünscht sind und können somit den Mehrwert, sowie die Akzeptanz und Nutzungswahrscheinlichkeit des Podcasts erhöhen. Ferner tragen die gewonnenen Erkenntnisse zur Erweiterung der Vielfalt von digitalen Lernmöglichkeiten bei und können hochschulweit übertragen und genutzt werden.

Abstract

Writing a thesis is a demanding task and a phase that represents a particular challenge and, in some cases, excessive demands for many students. The purpose of this paper is to highlight the potential of a supporting podcast for students in the thesis phase. Within the framework of qualitative social research, current and former bachelor students as well as lecturers of Rhine-Waal University of Applied Sciences were interviewed. The semi-standardized interviews were transcribed and evaluated with the qualitative content analysis according to Mayring. The results show what contents and framework conditions are desired for a podcast on the topic of final theses and can thus increase the added value, as well as the acceptance and probability of use. Furthermore, the gained insights contribute to the expansion of variety of digital learning possibilities and can be transferred and used university-wide.

1. Einleitung

»Aber wenn die Bachelor-Arbeit kommt, rennen die Studierenden uns hier trotzdem die Bude ein« (Wagner, 2008, S. 1). Dieses Zitat aus einem Interview mit Gabriela Ruhmann, der ehemaligen Leiterin des Schreibzentrums der Universität in Bochum, verdeutlicht den Stellenwert der Bachelorarbeit für Studierende. Die Bachelorarbeit ist der Abschluss und Höhepunkt des Studiums, mit der der erste akademische Grad erreicht werden kann (Schütz & Röbken, 2016). Um diesen zu erreichen, müssen Studierende zum ersten Mal eigenständig in einer umfangreichen wissenschaftlichen Arbeit ihr Wissen sowie ihre Fähig- und Fertigkeiten unter Beweis stellen (Schütz & Röbken, 2016; Sonnentag, 2006). Neben der Relevanz für Studierende zeigt das aufgeführte Zitat, dass eine Abschlussarbeit herausfordernd ist und Unterstützung bedarf. Die Unterstützungsmöglichkeiten durch Betreuungspersonen, Kommiliton*innen oder schriftlichen Leitfäden entsprechen jedoch nicht den Bedürfnissen aller Studierenden (Harrison & Whalley, 2008; Todd et al., 2004). So geht es in Betreuungsgesprächen z. B. primär um inhaltliche Aspekte und kaum um relevante Selbstmanagementtechniken, wie Motivations- und Planungshilfen, die eine wichtige Rolle bei der Herangehensweise an Abschlussarbeiten spielen. Der Nachteil von schriftlicher Unterstützung in Form von Leitfäden ist, dass diese, ebenso wie die zahlreichen Quellen zur Recherche, gelesen werden müssen und somit eine weitere Belastung für den visuellen Sinn darstellen.

Darüber hinaus haben sich die Wissensvermittlung, die Interaktionen und Medien und somit auch die Unterstützungsmöglichkeiten durch die digitale Lehre verändert. Dies führt zu der Frage, wie und durch welche digitalen Medien Studierende in ihrer Abschlussarbeitsphase besser unterstützt werden können.

Ein digitales Lernmedium, was zunehmend an Attraktivität gewinnt, ist der Podcast. Es lassen sich fünf wesentliche Bestandteile eines Podcasts feststellen: Es handelt sich um eine audio- oder audiovisuelle Datei (1), die im Internet archiviert und verfügbar ist (2), sodass sie für einen Computer automatisch zugänglich (3), downloadbar ist (4) und auf ein portables Endgerät übertragen werden kann (5) (Vogele & Gard, 2006). Ein Podcast besteht aus mehreren erscheinenden Mediendateien, die Episoden genannt werden (Stöber & Göcks, 2009). Die Verbreitung der Episoden erfolgt entweder manuell über das Herunterladen aus dem Internet oder automatisch über ein Abonnement des Podcasts (McGarr, 2009).

Der Vorteil der selbstbestimmten und einfachen Nutzung eines Podcasts liegt in der verbesserten Flexibilität und Zugänglichkeit von Lernmaterialien – und medien (McGarr, 2009). Der Einsatz von Podcasts in Hochschulen hat demnach das Potential die Lehr- und Lernerfahrung bedeutend zu verändern (Harris & Park,

2008). Die Podcast-Forschung ist allerdings oft widersprüchlich und die Aktualität fraglich (Fernandez et al., 2015; Heilesen, 2010). Bisherige Forschungen zeigen positive Effekte, wie die Verbesserung der Verständlichkeit von Inhalten, aber auch negative Effekte, wie Passivität seitens der Studierenden (McGarr, 2009). Die unterschiedlichen Befunde können laut Fernandez et al. (2009) durch die verschiedenen Arten des Einsatzes erklärt werden. McGarr (2009) entwickelte auf der Basis einer Literatursynthese zu Podcasts in der Lehre folgende Einsatzmöglichkeiten: substitutiv, ergänzend und kreativ. Podcasts können demnach als Ersatz für traditionelle Vorlesungen dienen, indem Vorlesungen aufgezeichnet werden und Studierende darauf zugreifen können. Sie können außerdem ergänzend zur Vorlesung eingesetzt werden, indem z. B. zusätzliches Material zur Verfügung gestellt wird. Bei einem kreativen Einsatz wirken die Studierenden bei der Erstellung des Podcasts mit (McGarr, 2009). Während den Studierenden beim substitutiven und ergänzenden Einsatz eher einer passive Rolle zukommt, nehmen sie bei einem kreativen Einsatz von Podcasts eine aktive Rolle ein, weil sie sich intensiv und kritisch mit dem Ausgangsmaterial beschäftigen müssen (Lee et al., 2008; McGarr, 2009). Lee et al. (2008) schreiben dieser Einsatzform das größte Potential für die Nutzung in der Lehre zu.

Bei der Integration von Podcasts in die Hochschullehre gilt es neben der Art des Einsatzes den Inhalt, die Länge, die Erscheinungsform und den Klang des Podcasts zu definieren (Geoghegan & Klass, 2007). Geoghegan und Klass (2007) betonen dabei außerdem, dass die Gestaltung eines Podcasts von der Zielgruppe abhängig ist.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist herauszustellen, wie ein Podcast Studierende bei der Abschlussarbeitsphase unterstützen kann. Durch Interviews mit aktuellen und ehemaligen Bachelorstudierenden sowie Lehrenden sollten potentielle Inhalte sowie zu beachtende Aspekte bei der didaktischen Konzeption identifiziert werden. Die gewonnenen Erkenntnisse bilden die Basis für die Konzeption eines Podcasts zur Begleitung der Bachelorarbeitsphase. Sowohl die methodische Herangehensweise als auch die Ergebnisse können als Inspiration für Hochschuldidaktiker*innen dienen und auf weitere Anwendungsfelder inner- und außerhalb der Hochschule übertragen werden.

2. Methode

Es wurden halbstrukturierte Interviews mit $N = 9$ Akteur*innen aus dem Hochschulbereich geführt. Die Fallauswahl erfolgte top-down, um heterogene Fälle zu berücksichtigen und dadurch eine umfassende Sichtweise auf den Gegenstandsbereich zu generieren. Es konnten aktuelle Studierende in ihrer Bachelorarbeitsphase ($n = 3$), ehemalige Bachelorstudierende, die ihre Abschlussarbeit bereits bestanden hatten ($n = 3$) sowie Lehrende, die Bachelorstudierende betreuen ($n = 3$), des Studiengangs Psychologie (Arbeits- und Organisationspsychologie) der Hochschule Rhein-Waal als Teilnehmende gewonnen werden. Die Personen in den Gruppen der aktuellen und ehemaligen Studierenden unterschieden sich in der Methodik ihrer Bachelorarbeit (Literaturarbeit, qualitativ, quantitativ) und ihren Rahmenbedingungen (z. B. Kooperation mit einem Unternehmen). Die Betreuungspersonen unterschieden sich in ihrem Aufgabengebiet, ihrer Funktion innerhalb der Hochschule und ihrer Erfahrung bei der Betreuung von Bachelorarbeiten.

Nach Erstellung und Überprüfung in einem Pretest umfasste der finale Interviewleitfaden Fragen zur Bachelorarbeitsphase im Allgemeinen, zu Besonderheiten bzw. Herausforderungen während des digitalen Semesters, zu Podcasts im Allgemeinen sowie zur Gestaltung von Podcasts als Unterstützung für die Bachelorarbeitsphase. Die leitfadengestützten Interviews fanden im Herbst 2020 statt und wurden telefonisch durchgeführt. Die Telefonate wurden dabei allesamt von der gleichen Person (Erstautorin) geführt und aufgezeichnet. Sie dauerten im Mittel 43 Minuten.

Die aufgezeichneten Interviews wurden anschließend regelgeleitet transkribiert, um sie für das weitere Vorgehen aufzubereiten. Für die anschließende Analyse des Materials wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) genutzt. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht eine systematische sowie regelgeleitete Auswertung und kann intersubjektiv überprüft werden. Im Zentrum der durchgeführten, zusammenfassenden Analyse stand die induktive Entwicklung eines Kategoriensystems. Die Kategorien wurden dabei gemäß Mayring (2015) in einem Wechselverhältnis zwischen der Fragestellung und dem Interviewmaterial erstellt, während der Analyse iterativ angepasst und rücküberprüft. Um einen Überblick über die Gewichtung der Kategorien zu erhalten, wurde anschließend eine Häufigkeitsanalyse durchgeführt.

Die Zuverlässigkeit des finalen Kategoriensystems wurde durch die Ermittlung der Intercoderreliabilität überprüft. Die Überprüfung ergab eine 88 %ige Übereinstimmung (Cohens Kappa $\kappa = 0{,}88$) zwischen den unabhängigen Ratern. Dieser Wert ist gemäß Landis und Koch (1977) als äußerst positiv zu bewerten.

3. Ergebnisse

Das finale Kategoriensystem umfasst 17 Kategorien (vgl. Tabelle 1). Im Folgenden wird auf die zentralen Ergebnisse genauer eingegangen, wobei sich die Darstellung der Erkenntnisse an den zwei übergeordneten Bereichen *Inhalte* und *Rahmenbedingungen* orientiert.

3.1 Inhalte

Mit Blick auf die gewünschten Inhalte eines Podcasts rund um Abschlussarbeiten haben sich die Kategorien *Vorwissen* und *Schwierigkeiten* herauskristallisiert, wobei die Letztere den Schwerpunkt bildet. So zeigte sich über alle Interviews hinweg die Relevanz der Thematisierung von auftretenden Schwierigkeiten und möglichen Lösungsansätzen.

Vorwissen
Unter der Kategorie Vorwissen, ist zu verstehen, dass sich Studierende Wissen über den Ablauf der kompletten Bachelorarbeitsphase mit möglichen Schwierigkeiten sowie Erfahrungsberichten von Alumni bereits vor der Bachelorarbeitsphase wünschen. Dadurch könnten Stress, Druck und das Auftreten von Schwierigkeiten vermieden sowie für eine bessere Vorbereitung der Studierenden gesorgt werden.

Schwierigkeiten
Auf Grundlage der Interviews konnten fünf Schwierigkeitsbereiche identifiziert werden, die in einem Podcast thematisiert werden sollten: (1) Schwierigkeiten in der Anfangsphase, (2) Schwierigkeiten bei der Erhebung, (3) Schwierigkeiten in der Schreibphase, (4) Schwierigkeiten mit der Eigenständigkeit, (5) Schwierigkeiten mit der Mittelklarheit.

»Ich finde die schwierigste Phase, ist eigentlich der Anfang« äußert sich eine der Interviewten. Die Häufigkeitsanalyse zeigt, dass sowohl Studierende als auch Lehrende diese Meinung gleichermaßen teilen. Hierbei wird von den Interviewten insbesondere das Finden einer geeigneten Forschungsfrage aufgeführt. Ferner zeigen die Interviews, dass die Studierenden in der Erhebungsphase häufig Probleme bei der Methodik haben und es bspw. als herausfordernd ansehen, eine angemessene Stichprobengröße zu erreichen. Bei Abschlussarbeiten in Kooperation mit Unternehmen kann es zu Abstimmungsschwierigkeiten (z. B. mit dem Betriebsrat) kommen. Sind die Anfangs- und Erhebungsphase bewältigt, müssen die Erkenntnisse in der Schreibphase zu einer Bachelor-

arbeit zusammengetragen werden. Aus den Interviews geht hervor, dass dabei Probleme beim Einhalten bzw. Verstehen der formalen Anforderungen und bei der Einschätzung des inhaltlichen Umfangs auftauchen. Die Eigenständigkeit während der Erstellung der Abschlussarbeit stellt einen weiteren zentralen Problembereich dar. Eine ehemalige Studierende merkte z. B. an, dass sie wegen der freien und selbstbestimmten Arbeitsweise Probleme hatte, sich zu motivieren. Einer der Lehrenden wies zudem darauf hin, dass einigen Studierenden nicht klar ist, dass eigenständiges Arbeiten in der Bachelorarbeitsphase gefordert wird. Des Weiteren wurde in den Interviews deutlich, dass den befragten Studierenden das Ziel der Bachelorarbeitsphase klar ist, die Mittel, die sie zur Zielerreichung benötigen jedoch meist unklar sind. Dazu gehören unter anderem die Berechnung von Minimal- bzw. Maximalabgabefrist der Bachelorarbeit oder die organisatorische Planung z. B. bei der Korrekturlesung oder beim Drucken der Arbeit.

3.2 Rahmenbedingungen

Neben den Inhalten für einen Podcast zur Begleitung von Abschlussarbeiten konnten durch die Interviews auch Aspekte generiert werden, die bei der Erstellung und Bereitstellung des Podcasts beachtet werden sollten.

Ergänzender Einsatz.
Es wurde deutlich, dass sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden einen Podcast als ergänzendes Medium verstehen. Der Podcast sollte nicht als einzige Lehr-/Lernmöglichkeit eingesetzt werden, da die vorhandenen Begleitkurse (z. B. das Modul Wissenschaftliches Arbeiten und Forschungsdesign) zur Bachelorarbeit als hilfreich empfunden werden und die Präsenzlehre mehr Austausch und Interaktion ermöglicht.

Audio- vs. audiovisueller Podcast.
Über alle Interviews hinweg wurde die Idee eines Audiopodcasts präferiert. Dieser ermöglicht eine Entlastung des visuellen Sinns, wie ein Studierender erklärt (»Und wenn man viel liest, wie z. B. in einer Bachelorarbeitsphase, dann ist es natürlich mega entlastend, wenn man ausnahmsweise mal etwas hört«). Es wurde jedoch auch deutlich, dass der Audio-Podcast seine Grenzen hat, wenn es um die Vermittlung von komplexen Sachverhalten geht. Daher sollte bei komplexen Sachverhalten auf eine audiovisuelle Form zurückgegriffen werden.

Darstellungsweise.
Aus den Interviews geht hervor, dass der Inhalt des Podcasts durch nicht zu stark geskriptete Interviews/Gespräche vermittelt werden sollte, da sie als inte-

ressanter und aktiver als Monologe empfunden werden. Zudem können durch Interviews die Themen aus verschiedenen Perspektiven (Betreuungsperson, aktuelle sowie ehemalige Studierende) betrachtet werden, was zum Verständnis beiträgt.

Überblick.
Die befragten Studierenden gaben in den Interviews an, dass der Podcast einen Überblick über die wichtigsten Aspekte in der Bachelorarbeitsphase geben sollte. Es wurde angeregt, ein Handout bzw. Folgenbeschreibung zu den einzelnen Folgen zu ergänzen, sowie mit Kapitelmarkern Übersichtlichkeit zu erzeugen.

Professionalität.
Die Interviews zeigen, dass der Podcast professionell gestaltet werden sollte. Darunter fallen unter anderem die Aktualität und Relevanz von Inhalten, eine professionelle Moderation sowie eine gelungene/umfassende Vorbereitung. Zudem wurde sich eine pädagogische Basis gewünscht und auf die Beachtung rechtlicher Rahmenbedingungen verwiesen.

Folgengestaltung.
Die Themenbereiche des Podcasts sollten in einzelnen Folgen abgehandelt werden. Die Folgen können vorproduziert sein und sollten je nach Umfang des Inputs eine Länge von fünf bis 30 Minuten aufweisen.

Weitere Ergebnisse.
Darüber hinaus wurde deutlich, dass der Podcast als externer Taktgeber fungieren könnte, der die Meilensteine der Bachelorarbeitsphase begleitet. Damit der Podcast gehört wird, sollten alle Studierenden und relevanten Stellen rechtzeitig über den Podcast informiert werden. Zudem sollte er locker sein und eine witzige, der Zielgruppe ähnliche Moderation haben. Die Studierenden regten ferner an, dass der Podcast interaktiv gestaltet sein sollte, also dass die Möglichkeit besteht, Vorschläge und Fragen einzureichen. Schließlich erwähnte ein kleiner Teil der Interviewten auch das, in der Einleitung bereits erwähnte, Risiko der Passivität.

4. Diskussion

Die wesentlichen Erkenntnisse werden folgend zusammengefasst, in die bestehende Forschung eingeordnet und münden in Implikationen. Zudem wird die Studie kritisch reflektiert und ein Ausblick auf anknüpfende Projekte gegeben.

4.1 Implikationen

Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden vor allem Schwierigkeiten zu Beginn der Bachelorarbeitsphase und mit der Eigenständigkeit haben. Diese und die weiteren ermittelten Probleme, während der Erhebungs- und Schreibphase sollte der Podcast behandeln, da das Vorwissen über mögliche Herausforderungen, den Studierenden helfen kann, diese zu vermeiden und sich besser vorzubereiten. Neben den inhaltlichen Aspekten zeigen die Erkenntnisse, dass ein auditiver Podcast bevorzugt wird und die Inhalte in Gesprächsform in mehreren Episoden präsentiert werden sollten, die nicht länger als 30 Minuten sind. Des Weiteren sollte bei der Erstellung auf Professionalität, eine einprägsame Unterhaltung, Interaktivität und das Risiko der Passivität geachtet werden. Damit der Podcast gehört wird, gilt es schließlich noch zu beachten, dass der Podcast entsprechend sichtbar gemacht wird und alle relevanten Stellen informiert sind. Tabelle 1 stellt die durch die Interviews generierten Ergebnisse sowie die daraus abgeleiteten Implikationen zusammenfassend dar.

Fragestellung	Kategorie	Häufigkeit in %	Implikation: Der Podcast sollte…
Welche Inhalte sollten enthalten sein?	Vorwissen	9,04	einen Gesamtüberblick über die Bachelorarbeit geben.
	Schwierigkeiten in der Anfangsphase	10,11	Tipps zur Findung und Formulierung einer Forschungsfrage geben.
	Schwierigkeiten in der Erhebungsphase	4,26	aufzeigen, welche Probleme bei der Erhebung entstehen können.
	Schwierigkeiten in der Schreibphase	6,38	Hinweise zu formalen Anforderungen geben.
	Schwierigkeiten mit der Eigenständigkeit	9,57	das Prinzip der Eigenständigkeit definieren und verdeutlichen.
	Schwierigkeiten mit der Mittelklarheit	3,72	Klarheit über organisatorische Abläufe schaffen.
Welche Aspekte sollten bei der Erstellung beachtet werden?	Externer Taktgeber	2,13	sollte parallel zur Erstellung der Bachelorarbeit laufen und zeitliche Orientierung bieten.
	Ergänzender Einsatz	7,98	ergänzend, und nicht substitutiv eingesetzt werden.
	Audio- vs. Audiovisueller Podcast	9,04	auditiv sein.
	Darstellungsweise	9,04	primär Dialoge statt Monologe beinhalten.
	Information	3,19	präsent sein und beworben werden.
	Überblick	4,26	Folgenbeschreibungen bzw. Kapitelmarker enthalten.
	Professionalität	8,51	professionell aufgebaut werden.
	Folgengestaltung	6,38	maximal 30 Minuten dauern.
	Einprägsame Unterhaltung	3,72	locker und humorvoll sein.
	Interaktivität	1,06	das Einreichen von Vorschlägen und Fragen ermöglichen.
	Risiko der Passivität	1,60	auf das Risiko der Passivität verweisen.

Tabelle 1: Kategoriensystem mit Ergebnissen der Häufigkeitsanalyse und Implikationen
Anmerkung: Die Häufigkeiten stellen den Anteil der den einzelnen Kategorien zugeordneten Nennungen in Prozent dar. Je höher die Prozentzahl, desto öfter wurde eine Kategorie in den Interviews genannt. (Eigene Darstellung, 2021).

Dass insbesondere die Anfangsphase samt Findung einer Forschungsfrage als besonders herausfordernd und schwierig wahrgenommen wird, deckt sich mit den Erkenntnissen bisheriger Forschung (Todd et al., 2004). Die Forschungsfrage ist die richtungsweisende Basis einer Abschlussarbeit und sollte begründet

sowie überprüfbar sein (Sonnentag, 2006). Das bedeutet, der Podcast sollte Unterstützung durch gezielte Hinweise bieten, wie eine Forschungsfrage gefunden werden kann und worauf dabei geachtet werden muss. Dabei sollte z. B. auch darauf eingegangen werden, wie Studierende, die in einem Unternehmen ihre Arbeit schreiben, die Wünsche des Unternehmens und die Forderung der Betreuungsperson, wie die wissenschaftliche Relevanz in Einklang bringen. Ferner kann der Podcast mit Ratschlägen und Beispielen Studierende bei einer guten Formulierung ihrer Forschungsfrage unterstützen. Der Podcast sollte darüber hinaus Hilfestellungen für die Erhebungsphase und Schreibphase bieten. Hier sind z. B. Erfahrungsberichte von ehemaligen Studierenden denkbar, die berichten, welche Schwierigkeiten sie bei der Erhebung erlebt haben und wie sie damit umgegangen sind.

Zudem sollte der Podcast Regeln der formalen sowie inhaltlichen Gestaltung thematisieren. Dies bewirkt größere Transparenz und Verständlichkeit, die den Studierenden die Unsicherheit bei der Erstellung einer Bachelorarbeit nehmen und ihnen bei der Einhaltung des vorgegebenen Rahmens helfen könnten (Disterer, 2019). Die in den Interviews aufgeführten Schwierigkeiten bzgl. der Eigenständigkeit sind zum Teil darin begründet, dass den Studierenden nicht klar ist, dass eigenständiges Arbeiten in der Bachelorarbeitsphase gefordert wird. Daher sollte der Podcast die Studierenden aufklären und die Eigenständigkeit definieren. Dabei empfiehlt es sich z. B. abzustecken, wann und in welcher Form Unterstützung der Betreuungsperson eingeholt werden darf oder sollte und was gegen das Prinzip der Eigenständigkeit verstößt. Wenn der Podcast so aufgebaut wird, dass er als externer Taktgeber fungiert, kann er den Studierenden zudem Unterstützung bieten und als Motivationshilfe dienen. Allerdings sei an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass der Ablauf der Bachelorarbeitsphase sich je nach Art der Arbeit (quantitativ, qualitativ, Literaturarbeit) unterscheidet und individuell verschieden sein kann. Demnach ist eine zeitliche Passung als externer Taktgeber schwierig umzusetzen. Mit Blick auf die Rahmenbedingungen kann empfohlen werden, dass der Podcast zur Unterstützung der Bachelorarbeitsphase überwiegend aus auditiven Episoden bestehen sollte, da diese Form von den Interviewten bevorzugt wurde. Dies deckt sich mit einer Untersuchung von Brittain et al. (2006), in welcher die befragten Studierenden ebenfalls Audioaufnahmen präferierten, da diese eine höhere Mobilität bei der Nutzung ermöglichen. In der vorliegenden Studie begründet sich die Präferenz für einen Audiopodcast hingegen hauptsächlich aus der daraus entstehenden Erholung des visuellen Sinns, da während der Erstellung der Abschlussarbeit viel gelesen wird. Des Weiteren sollten die einzelnen Episoden Folgenbeschreibungen und Kapitelmarken besitzen. So bieten Letztere einen Überblick über die Folge und die Möglichkeit, direkt zu relevanten Stellen zu gelangen. In einer Studie von McKinney et al. (2009) wurden Kapitelmarken eingesetzt und von den Studierenden als positiv bewertet.

Neben der besseren Handhabung durch Übersichtlichkeit ist die Professionalität beim Erstellungsprozess wichtig. Die Sprache sollte der Zielgruppe angepasst sein, was auch der Meinung von Geoghegan und Klass (2007) entspricht. Darunter ist in diesem Fall eine lockere, natürliche Alltagssprache zu verstehen. Die Themenbereiche des Podcasts sollten in einzelnen Folgen abgehandelt werden. Die Folgen sollten dabei eine maximale Länge von 30 Minuten haben. Gemäß einer Untersuchung mit deutschen Podcast-Nutzenden liegt die optimale Zeit für einen Podcast bei 20 Minuten (SPLENDID RESEARCH GmbH, 2018). Damit der Podcast gerne gehört wird, sollte er locker und humorvoll sein. Die Relevanz einer informellen, entspannten Atmosphäre wird auch von Laing und Wootton (2007) thematisiert. Die Autoren betonen außerdem, dass möglichst nicht von einem Skript abgelesen werden sollten, was auch in den Interviews in dieser Studie deutlich wurde. Des Weiteren zeigt die vorliegende Untersuchung, dass der Podcast aus Dialogen bzw. Gesprächen bestehen sollte. Lehrpersonen, die Podcasts in ihre Lehre integrieren möchten, empfehlen wir daher, möglichst keine Monologe zu führen, sondern Gäste zu integrieren. So können z. B. Professor*innen, wissenschaftliche Mitarbeitende sowie Praxispartner bei der Erstellung des Podcasts beteiligt werden. Dadurch wird zum einen für Abwechslung gesorgt, zum anderen werden dadurch multiple Sichtweisen berücksichtigt und Vielfalt verdeutlicht. Schließlich sollte den Studierenden noch die Möglichkeit geboten werden Fragen (z. B. per Mail) einzureichen, die in einer Folge beantwortet werden. Dadurch können eine positive Nutzungserfahrung sowie Commitment gegenüber dem Podcast generiert werden.

4.2 Reflexion und Ausblick

Es gilt zu bedenken, dass trotz der umfassenden Erkenntnisse nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Studierenden Interesse an einem solchen Podcast haben und diesen nutzen würden. Aufgrund der Individualität jedes Menschen bestehen unterschiedliche Vorstellungen, Präferenzen sowie Lerntypen. So zeigt auch eine Studie von Fernandez et al. (2009), dass Studierende widersprüchliche Anforderungen an den dort erstellten Podcast hatten: Die einen wünschten sich längere Episoden, während andere lieber kürzere Episoden hätten. Einige präferierten eine schnellere Darbietung des Inhalts und einige hätten die Darbietung gerne langsamer (Fernandez et al., 2009). Außerdem möchte nicht jede*r Studierende mündliches Material verwenden und greift lieber auf schriftliches zurück (Fernandez et al., 2009). Daher sollten Hochschuldidaktiker*innen nicht davon ausgehen, dass alle Studierenden Podcasts für ihre Lernzwecke nutzen wollen (Brookes, 2010). Jedoch kann versucht werden, den größten Teil der Studierenden mit dem Podcast zufriedenzustellen und eine gute Unterstützung zu bieten.

Zu den Stärken der vorliegenden Untersuchung zählt die Einbindung von Perspektiven potentieller Zuhörender sowie von Mitwirkenden des Podcasts. Auch die generierten Handlungsempfehlungen, die Hochschuldidaktiker*innen bei der Erstellung von Podcasts unterstützen können, sind positiv hervorzuheben. Ein Großteil der gewonnenen Erkenntnisse kann sicherlich auf andere Studiengänge und andere Formen von Abschlussarbeiten (z. B. Masterarbeit) übertragen werden. Hierbei sind jedoch auch mögliche fachspezifische und durch den angestrebten Grad bedingte Besonderheiten zu berücksichtigen. Für eine optimale Passung sollten die Perspektiven der jeweiligen Zielgruppe in Podcast-Projekte einbezogen werden.

Lee et al. (2008) verdeutlichen, dass ein kreativer Podcast-Einsatz, bei dem Lernende von passiven Zuhörenden zu aktiven Gestalter*innen werden, großes Potential für die Lehre hat. Auf diese Art und Weise könnten Hochschuldidaktiker*innen gemeinsam mit den Lernenden einen Podcast von Studierenden für Studierende produzieren. Dafür bieten sich insbesondere interdisziplinäre Projekte an bei denen die Expertise verschiedener Fachrichtungen (z. B. Informatik und Psychologie) genutzt werden kann.

Eine Limitation der vorliegenden Studie ist, dass die interviewten aktuellen Studierenden sich zu dem Zeitpunkt der Interviews am Anfang ihrer Bachelorarbeitsphase befanden. Wären sie zu einem anderen Zeitpunkt befragt worden, hätte dies andere Erkenntnisse liefern können. Für anknüpfende Forschung wird daher die Empfehlung ausgesprochen, die Studierenden zu mehreren Zeitpunkten der Bachelorarbeitsphase wiederholt zu interviewen. So könnte z. B. nach jeder Beendigung einer Phase ein Interview geführt werden. Das würde dafür sorgen, dass die Erinnerung der einzelnen Phase intensiv erhalten bliebe, was detailliertere Antworten zur Folge haben könnte. Die Ergebnisse dieser Studie sind aufgrund der geringen Fallzahl nicht generalisierbar, können jedoch als Ausgangspunkt und Inspiration für die Erstellung eines edukativen Podcasts verstanden werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Erstellung eines Podcasts zeitaufwendig ist und Übung und Training erfordert (Brown & Green, 2007; Carvalho et al., 2009). Die vorliegende Studie konnte jedoch zeigen, dass großes Interesse an dem Einsatz eines Podcasts besteht. Dieser soll in naher Zukunft erstellt und in der Lehre eingesetzt werden. Weiterführende Forschung sollte sich mit der Evaluation beschäftigen und neben der Zufriedenheit der Studierenden möglichst auch Auswirkungen auf Lernprozesse untersuchen.

Quellen

Brittain, S., Glowacki, P., van Itersum, J. & Johnson, L. (2006). Podcasting lectures: Formative evaluation strategies helped identify a solution to a learning dilemma. Educause Quarterly Magazine, 29 (3), 77 – 94.

Brookes, M. (2010). An evaluation of the impact of formative feedback podcasts on the student learning experience. Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 9 (1), 53 – 64. https://doi.org/10.3794/johlste.91.238

Brown, A. & Green, T. D. (2007). Video Podcasting in Perspective: The History, Technology, Aesthetics, and Instructional Uses of a New Medium. Journal of Educational Technology Systems, 36 (1), 3 – 17. https://doi.org/10.2190/ET.36.1.b

Carvalho, A. A., Aguiar, C. & Maciel Romana. (2009). A taxonomy of podcasts and its application to higher education. In H. Damis & L. Creanor (Hrsg.), »In dreams begins responsibility« – choice, evidence and change. The 16th Association for Learning Technology Conference (ALT-C 2009). Held 8 – 10 September 2009 (S. 132 – 140). University of Manchester.

Disterer, G. (2019). Studien- und Abschlussarbeiten schreiben: Seminar-, Bachelor- und Masterarbeiten in den Wirtschaftswissenschaften (8. Aufl.). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59042-3

Fernandez, V., Sallan, J. M. & Simo, P. (2015). Past, Present, and Future of Podcasting in Higher Education. In M. Li & Y. Zhao (Hrsg.), New Frontiers of Educational Research. Exploring Learning & Teaching in Higher Education (Bd. 58, S. 305 – 330). Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55352-3_14

Fernandez, V., Simo, P. & Sallan, J. M. (2009). Podcasting: A new technological tool to facilitate good practice in higher education. Computers & Education, 53 (2), 385 – 392. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.02.014

Geoghegan, M. W. & Klass, D. (2007). Podcast Solutions: The Complete Guide to Audio and Video Podcasting (Second Edition). Apress. http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10223674. https://doi.org/10.1007/978-1-4302-0473-2

Harris, H. & Park, S. (2008). Educational usages of podcasting. British Journal of Educational Technology, 39 (3), 548 – 551. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00788.x

Harrison, M. E. & Whalley, W. B. (2008). Undertaking a Dissertation from Start to Finish: The Process and Product. Journal of Geography in Higher Education, 32 (3), 401 – 418. https://doi.org/10.1080/03098260701731173

Heilesen, S. B. (2010). What is the academic efficacy of podcasting? Computers & Education, 55 (3), 1063 – 1068. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.002

Laing, C. & Wootton, A. (2007). Using podcasts in higher education. Health Information on the Internet, 60, 7 – 9.

Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorial data. Biometrics, 33, 159 – 174.

Lee, M. J. W., McLoughlin, C. & Chan, A. (2008). Talk the talk: Learner-generated podcasts as catalysts for knowledge creation. British Journal of Educational Technology, 39 (3), 501 – 521. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00746.x

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Beltz Verlag.

McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. Australasian Journal of Educational Technology, 25 (3), 309 – 321.

McKinney, D., Dyck, J. L. & Luber, E. S. (2009). iTunes University and the classroom: Can podcasts replace Professors? Computers & Education, 52 (3), 617 – 623. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.11.004

Schütz, M. & Röbken, H. (2016). Bachelor- und Masterarbeiten verfassen: Abschlussarbeiten in Organisationen. Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12346-8

Sonnentag, S. (2006). Abschlussarbeiten und Dissertationen in der angewandten psychologischen Forschung. Hogrefe Verlag.

SPLENDID RESEARCH GmbH. (2018). Trendmedium Podcast: Eine repräsentative Umfrage unter 1.022 Deutschen zum Thema Podcasts. https://www.splendid-research.com/de/studie-podcasts.html

Stöber, A. & Göcks, M. (2009). Die unberechtigte Angst vor der Konserve: Machen Vorlesungsaufzeichnungen und Podcasts die Präsenzlehre überflüssig? In U. Dittler, J. Krameritsch, N. Nistor, C. Schwarz & A. Thillosen (Hrsg.), Medien in der Wissenschaft: Bd. 50. E-Learning: Eine Zwischenbilanz: Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs (S. 117 – 132). Waxmann Verlag.

Todd, M., Bannister, P. & Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: perceptions and experiences of final-year social science students. Assessment & Evaluation in Higher Education, 29 (3), 335 – 355. https://doiorg/10.1080/0260293042000188285

Vogele, C. & Gard, E. T. (2006). Podcasting for corporations and universities: Look before you leap. Journal of Internet Law, 10 (4), 3 – 13.

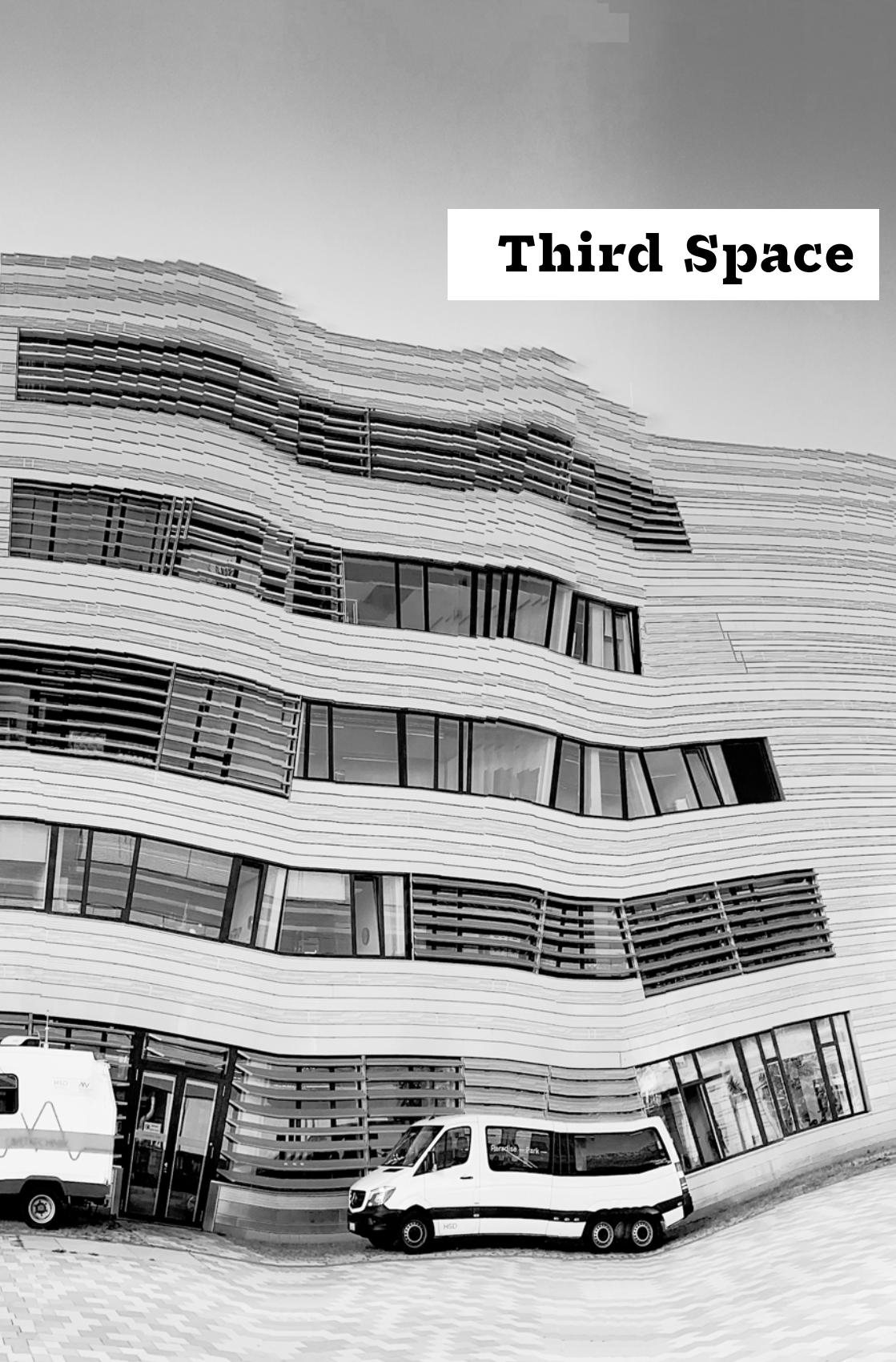
Wagner, P. (2008). Warum so viele Studenten Probleme mit der Abschlussarbeit haben. https://www.jetzt.de/interview/warum-so-viele-studenten-probleme-mit-der-abschlussarbeit-haben-415519



Hochschullehre in der Pandemie:



Third Space



Evaluationsansätze für digitale Hochschullehre

Dennis Klinkhammer, Katrin Keller

Zusammenfassung

Die Grundlagen der Evaluation akademischer Lehr-Lern-Settings beziehen sich nicht nur auf die verschiedenen Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten, sondern auch auf die methodischen und interpretativen Herausforderungen sowie die damit verbundenen Anforderungen an die hochschulinternen Evaluationsteams und der zur Verfügung stehenden Instrumente. Insbesondere der Einsatz verschiedener Blended-Learning Ansätze und Tools ermöglicht eine Novellierung der überwiegend summativen Lehrevaluationen hin zu einer formativen Aufschlüsselung der akademischen Lehr-Lern-Settings als Prozess. Vier zusammenfassende Kernfragen sollen zu dieser Novellierung beitragen.

Abstract

The basics for evaluating academic teaching-learning-settings relate not only to the various objectives and implementation options, but also to the methodological and interpretative challenges, as well as the associated requirements for internal evaluation teams and regarding the available instruments. In particular, the use of various blended learning approaches and tools enables the predominantly summative teaching evaluations to be amended in order to include a formative focus on academic teaching-learning-settings as a process. Four summarizing key questions shall contribute to this amendment.

1. Einleitung

Bewährte und oftmals in physischer Präsenz absolvierte akademische Lehr-Lern-Settings erleben seit dem Sommersemester 2020, bedingt durch COVID-19, einen disruptiven Einbruch. Noch während wissenschaftliche Debatten um Blended-Learning Ansätze und Tools auf die zielgerichtete Erweiterung akademischer Lehr-Lern-Settings abzielten und die Möglichkeiten des virtuellen Raums diskutierten, erfolgte ad hoc eine weitestgehend vollständige Auslagerung der Lehr-Lern-Settings in den virtuellen Raum. Zwar wurde an deutschen Hochschulen in den letzten Jahren vermehrt auf digitale Literaturpakete und vereinzelt auf Blended-Learning Ansätze und Tools zurückgegriffen, aber ein konsequenter und methodisch-didaktisch durchdachter Einsatz der Vielzahl an digitalen Möglichkeiten und eine kritische Auseinandersetzung mit denselben blieb in den aktuellen Semestern hauptsächlich aus. Dies könnte in Einzelfällen – wohlgemerkt spekulativ und provokativ zugleich – damit zusammenhängen, dass einige Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer ihre akademischen Lehr-Lern-Settings aufgrund der geforderten Spontanität in der Umstellung und der neuen Erfahrungen mit ihrer eigenen Hochschullehre im virtuellen Raum als besonders zeitaufwendig empfunden haben. Für die Mehrheit der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer dürfte zusätzlich gelten, dass ihnen für die systematische Dokumentation der Erfahrungen im virtuellen Raum keine geeigneten Instrumente zur Verfügung gestanden haben, um die Vielzahl an Blended-Learning Ansätzen und Tools, aber auch den auszudifferenzierenden Einfluss von synchronen und asynchronen Angeboten im virtuellen Raum, hinreichend reflektieren zu können.

Ein weitverbreitetes Instrument stellt dabei in der Regel die semesterabschließende Lehrevaluation dar, deren häufiger Fokus im wissenschaftlichen Diskurses auch als *Happy Sheets* bekannt geworden ist, da diese den akademischen Lehr-Lern-Settings bereits in physischer Präsenz nicht gerecht werden konnte und spätestens im virtuellen Raum an ihre Grenzen zu stoßen scheint. Um aber die Erfahrungen aus unterschiedlichen akademischen Lehr-Lern-Settings systematisch gegenüberstellen und diese bewerten zu können, bedarf es nicht nur einer retrospektiven Perspektive zur Aufschlüsselung dieser Erfahrungen, sondern die rechtzeitige Fokussierung auf die damit einhergehenden Anforderungen an das Instrument selbst: *die Lehrevaluation*.

Daher soll dieser Beitrag die Grundlagen der Evaluation akademischer Lehr-Lern-Settings nicht nur rekapitulieren, sondern neben den Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten insbesondere auch die damit verbundenen Herausforderungen sowie die Anforderungen an entsprechende Akteurinnen und Akteure unter besonderer Berücksichtigung der verschiedenen Blended-Learning

Ansätze und Tools hervorheben. Die daraus abgeleiteten Kernfragen für eine systematische Lehrevaluation sollen nicht nur im Besonderen den akademischen Lehr-Lern-Settings während COVID-19 zweckdienlich sein, sondern auch im Allgemeinen Impulse für eine zielführende Lehrevaluation setzen. Dabei zeigt sich neben fachspezifischen und kompetenzorientierten Lernstandskontrollen, die formativ während des laufenden Semesters und nicht summativ an deren Ende durchgeführt werden können, insbesondere ein auf die Wissensvermittlung und die Anwendung des Wissens durch die Studierenden abzielender Evaluationsansatz als erfolgsversprechend.

2. Theoretische Grundlagen der Lehrevaluation

Lehrevaluationen sind die am häufigsten eingesetzten Instrumente zur Bewertung der Qualität akademischer Lehr-Lern-Settings (vgl. Seldin 1999; vgl. Clayson 2009; vgl. Davis 2009). Evaluationen und somit auch Lehrevaluationen haben zum Ziel, eine »…systematische Analyse und empirische Untersuchung von Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen zielgerichteter Aktivitäten zum Zwecke ihrer Bewertung und Modifikation« (Rindermann 2003: 233; vgl. Rossi et al. 1999) zu ermöglichen. Ihre Systematik kann dabei insbesondere durch einen Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Methoden sichergestellt werden (vgl. Bortz/Döring 2002). Die sozialwissenschaftlichen Methoden dienen gleichermaßen der wichtigen Unterscheidung und somit auch zur Entscheidung, ob ein summatives oder formatives Vorgehen im Rahmen der Lehrevaluation der Bewertung und gegebenenfalls einer daraus hervorgehenden Modifikation der akademischen Lehr-Lern-Settings gerecht werden kann.

Viele Evaluationen akademischer Lehr-Lern-Settings weisen ein summatives Vorgehen auf, indem diese am Ende eines laufenden Semesters stattfinden und oftmals als Input-Output-Relation die ursprüngliche Konzeption und Wirkung der akademischer Lehr-Lern-Settings abzubilden versuchen. Die veränderten Rahmenbedingungen akademischer Lehr-Lern-Settings unter dem Einfluss von COVID-19 beziehen sich aber insbesondere auf die Bedingungen und den Prozess der akademischen Lehr-Lern-Settings, wodurch ein formatives Vorgehen geboten scheint: Ein Umdenken in der Anwendung von Lehrevaluationen scheint erforderlich, da sich sowohl die Bedingungen als auch der Prozess akademischer Lehr-Lern-Settings fundamental verändert haben. Schließlich müsse eine sinnvoll eingesetzte Lehrevaluation »… konsequent als Mittel zur Lehrqualitätsver-

besserung konzipiert und eingesetzt werden und darf nicht zum Selbstzweck (z. B. routinemäßiges, aber konsequenzloses Austeilen von Evaluationsbögen in jedem Semester in allen Lehrveranstaltungen) werden« (Döring 2005: 19), wie es bereits in vielen akademischen Lehr-Lern-Settings vor COVID-19 der Fall war. Dies bedeutet: Ein Instrument zur Evaluation sollte sich dem Phänomen, welches es zu evaluieren gilt, hinsichtlich der zur Verfügung stehenden sozialwissenschaftlichen Methoden anpassen, um auch den wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität gerecht werden zu können.

Darüber hinaus finden einige Lehrevaluationen akademischer Lehr-Lern-Settings, wie im Beitrag von Döring (vgl. 2005) expliziert, in Form von zur Verfügung gestellten Evaluationsbögen mit anteilsmäßig qualitativen, aber primär quantitativen Inhalten zur Erfassung der subjektiven Einschätzungen der Studierenden statt. In den standardmäßigen Berichtslegungen zur Qualität in der Lehre werden oftmals hochschulintern insbesondere die quantitativen Inhalte ausgewiesen, um einen scheinbar objektiven Vergleich verschiedener Lehr-Lern-Settings auf Grundlage dieser Kennwerte zu ermöglichen. Auch wenn dies bereits aus statistischer Sicht kein valides Vorgehen sein kann (vgl. Pounder 2007), so sollte insbesondere unter Verweis auf die kritische Argumentation zu den üblicherweise im Rahmen einer Lehrevaluation erhobenen *Happy Sheets* (vgl. Kirkpatrick 1998, vgl. Ibeschitz 2016) und der Vielzahl an Blended-Learning Ansätzen und Tools nicht erst seit COVID-19 der gesamte Prozess der Lehrevaluation nochmals kritisch hinterfragt und hinsichtlich der Einhaltung der sich aus den sozialwissenschaftlichen Methoden ergebenden Kriterien hinterfragt werden: Wie aktuell sind verwendete Instrumente zur Lehrevaluation und werden diese dem zu evaluierenden Phänomen überhaupt gerecht?

Um diese Fragen beantworten zu können, soll nachfolgend der Versuch unternommen werden, die Komplexität des Prozesses der Lehrevaluation nachzuzeichnen, um den verantwortlichen Akteurinnen und Akteuren eine Orientierung zu bieten, mit deren Hilfe bedarfsspezifisch Ziel und Vorgehen der hochschulinternen Lehrevaluation diskutiert und gegebenenfalls aktualisiert werden können.

3. Zur Komplexität von Lehrevaluationen

Evaluationen akademischer Lehr-Lern-Settings können den Anschein erwecken, dass es sich aus forschungsmethodischer Perspektive um kein besonders

komplexes Unterfangen handelt. Zumindest könnte dieser Eindruck mit Blick auf die Praxis der Lehrevaluation entstehen, welche dem theoretischen Diskurs in mancher Hinsicht nicht gerecht zu werden scheint. So geht es im theoretischen Diskurs nicht nur um die in der Praxis etablierte Erhebung und den Abgleich von Mittelwerten und Standardabweichungen, sondern, wie bereits von Rindermann (vgl. 2003) postuliert, um die Möglichkeit, Konzepte, Bedingungen, Prozesse und Wirkungen von akademischen Lehr-Lern-Settings sinnvoll abbilden zu können. Dieser Beitrag basiert dabei auf der Annahme, dass der Fokus auf Konzepte, Bedingungen, Prozesse und Wirkungen gleichermaßen auf die Lehrevaluation selbst angewandt werden sollte.

Nicht zuletzt verdeutlichten bereits Diehl (vgl. 2001), als auch Marsh und Roche (vgl. 1997) sowie Perry und Smart (vgl. 1997) in ihren Beiträgen die Komplexität von Lehrevaluationen hinsichtlich ihrer Vielzahl an Zielsetzungen und den damit verbundenen Umsetzungsmöglichkeiten, welche sich in unterschiedlichen Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen auszudrücken vermögen. Rindermann (vgl. 2001; vgl. 2003) bringt diese Vielzahl an Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten schließlich mit einem multidimensionalen Modell zur Strukturierung von Gelingensfaktoren akademischer Lehr-Lern-Settings in Einklang, welches, ebenso wie die statistischen Herausforderungen im Rahmen von Lehrevaluationen (vgl. Marsh 2007; vgl. McKeachie 1997; vgl. Cashin/Clegg 1987), für ein bedarfsspezifisches Vorgehen bei hochschulinternen Lehrevaluationen berücksichtigt werden sollte. Nachfolgend werden daher die Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten (Abschnitt 3.1), als auch gängige statistische Herausforderungen (Abschnitt 3.2) sowie damit in Zusammenhang stehende Anforderungen an die Akteurinnen und Akteure der Lehrevaluation (Abschnitt 3.3) ausgewiesen, um entsprechende Handlungsempfehlungen während der akademischen Lehr-Lern-Settings mit COVID-19 aufzugreifen und bei Bedarf nachhaltig zu implementieren.

3.1 Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten

Je nach Zielsetzung und Umsetzungsmöglichkeit können sich Lehrevaluationen inhaltlich unterscheiden. Insgesamt steht eine Vielzahl relevanter Phänomene und somit zu operationalisierender Variablen zur Auswahl, woraus sich oftmals unterschiedliche Instrumente für die Lehrevaluation zwischen den Hochschulen, aber auch zwischen den Fakultäten einzelner Hochschulen selbst und deren einzelnen Abteilungen ergeben können.

Der Fokus auf relevante Phänomene und zu operationalisierender Variablen ergibt sich dabei aus der zugrundeliegenden und hochschulintern abzustim-

menden Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten der Lehrevaluation. Rindermann (2003, S. 235 f.) identifiziert in seinen Beiträgen zunächst vier voneinander abzugrenzende Dimensionen hinsichtlich der Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten:

1. Lehrende:
Verhalten, Wissen, Materialien und Engagement, etc. Lernende: Teilhabeverhalten, Vorwissen, personenbezogene Hintergründe, etc.

2. Lernende:
Teilhabeverhalten, Vorwissen, personenbezogene Hintergründe, etc.

3. Rahmenbedingungen:
Anforderungsniveau, Art der Veranstaltung, etc.

4. Lehrerfolg:
Lerngewinn, Einstellungsänderung, gewecktes Interesse, etc..

In diesem Modell können Lehrende, Lernende und die Rahmenbedingungen maßgeblich den Lehrerfolg bestimmen, so dass dieses Modell an den theoretischen Diskurs anzuknüpfen vermag (vgl. Clayson 2009, vgl. Greimel 2002, vgl. Diehl 2001, vgl. Perry / Smart 1997, vgl. Marsh / Roche 1997). Viele Lehrevaluationen akademischer Lehr-Lern-Settings fokussieren in der Regel eine Auswahl von diesen vier Dimensionen, jedoch selten alle vier Dimensionen gleichermaßen.

Der Einfluss von COVID-19 vermag sich nun insbesondere auf die ersten drei und somit unabhängigen Dimensionen auszuwirken: Beispielsweise hatten Lehrende in kürzester Zeit ihre Materialien vom analogen in ein digitales Format zu überführen, auf Seite der Lernenden können personenbezogene Hintergründe in den Vordergrund getreten sein, welche das Teilhabeverhalten beeinflussen konnten und schlussendlich haben sich die Rahmenbedingungen dahingehend verändert, dass technischen Voraussetzungen und Affinitäten nicht nur die Art der Veranstaltung determiniert haben, sondern rekursiv auf Lehrende und Lernende gleichermaßen Einfluss nehmen konnten.

Wenn Evaluationen akademischer Lehr-Lern-Settings diese vier Dimensionen nicht vollständig oder detailliert genug abgebildet haben, so hat dies entsprechende Auswirkungen auf den Informationsgehalt der Lehrevaluation selbst und somit auch auf deren Interpretierbarkeit. Zusätzlich zeichnet sich durch den bisher im theoretischen Diskurs nicht hinreichend fundierten Einfluss von COVID-19 die Bedeutung qualitativer Inhalte der Lehrevaluation ab, um die quantitativen Inhalte entsprechend rahmen zu können.

3.2 Methodische Herausforderungen

In Verbindung mit den bereits genannten Herausforderungen hinsichtlich der Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten von Lehrevaluationen akademischer Lehr-Lern-Settings zeigen sich in der Praxis ebenfalls eine Vielzahl an Herausforderungen im adäquaten Umgang mit deren Informationsgehalt und Interpretierbarkeit, insbesondere wenn es sich um statistische Kennwerte handelt. Auch wenn das Phänomen in Bezug auf COVID-19 aktuell noch nicht im Detail untersucht worden ist, so unterliegen insbesondere Lehrevaluationen akademischer Lehr-Lern-Settings gleich mehreren nennenswerten Einflussfaktoren (vgl. Marsh 2007, vgl. Daniel 1996):

1. Manche Studierende vergeben ausschließlich gute oder schlechte Bewertungen im Rahmen einer Lehrevaluation, unabhängig der tatsächlichen Realisation des akademischen Lehr-Lern-Settings (vgl. Bortz / Döring 2002)

2. Das Charisma von Lehrpersonen oder die Affinität der Studierenden zu den Lerninhalten können die Bewertungen im Rahmen einer Lehrevaluation systematisch beeinflussen (vgl. Marsh 2007)

3. In unterschiedlichen Fachrichtungen lassen sich unterschiedliche Evaluationsmentalitäten nachzeichnen (vgl. Cashin / Clegg 1987)

4. Darüber hinaus beinhalten unterschiedliche Fachrichtungen auch unterschiedliche akademische Lehr-Lern-Settings, welche sich fundamental unterscheiden können und daher nicht vergleichbar sind (vgl. Beleche et al. 2012)

5. Schlussendlich kann auch die Verbindlichkeit der Teilnahme an einem akademischen Lehr-Lern-Setting einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Bewertung im Rahmen einer Lehrevaluation nehmen (vgl. McKeachie 1997)

Neben den ausgewiesenen methodischen Herausforderungen ist darüber hinaus die Teilnahmebereitschaft an einer freiwilligen Lehrevaluation als weiterer Faktor zu berücksichtigen. Einige Studierende nehmen beispielsweise an der Lehrevaluation nicht teil, weil sie – wider eigenen Erwartens – am ganzen akademischen Lehr-Lern-Setting nicht teilgenommen haben, andere nehmen lediglich an der Lehrevaluation nicht teil, weil sie im vorgegebenen Zeitraum verhindert sind oder schlichtweg nicht teilnehmen möchten. Dieser *Schweigeverzerrung* (vgl. Bortz / Döring 2002) ist bereits im Allgemeinen schwer entgegenzuwirken und der Einfluss von COVID-19 daher im Besonderen nur schwer zu erahnen, so dass sich entsprechende Anforderungen an die evaluierenden Akteurinnen und Akteure richten, um die Lehrevaluationen angemessen analysieren zu können. Auch

scheint ein zusätzlicher Blick auf die Korrelationen entsprechender Befunde mit dem tatsächlichen Lehrerfolg einer Lehrveranstaltung geboten.

3.3 Anforderungen an evaluierende Akteurinnen und Akteure

Um die Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten unter Beachtung der zuvor genannten methodischen Herausforderungen hochschulintern diskutieren zu können, wurden im theoretischen Diskurs eine Reihe von Anforderungen an die evaluierenden Akteurinnen und Akteure herausgestellt, die im Rahmen von COVID-19 umso bedeutender erscheinen. Insbesondere die Beiträge von McCollough und Radson (vgl. 2011) sowie Marsh (vgl. 2007) heben vier Anforderungen in Bezug auf eine adäquate Umsetzung der sozialwissenschaftlichen Methoden (vgl. Bortz / Döring 2002) hervor:

1. Etablierte Standards in der Konzeption von Evaluationen sind einzuhalten.
2. Studentische Perspektiven während der Konzeption können vorteilhaft sein.
3. Eine besondere Aufmerksamkeit sollte der Reliabilität und Validität gelten.
4. Die Objektivität der evaluierenden Akteurinnen und Akteure ist sicherzustellen.

Bezüglich des Rückgriffs auf etablierte Standards lassen sich beispielsweise bei der Deutschen Gesellschaft für Evaluation neben einer COVID-19 bezogenen Stellungnahme (vgl. DeGEval 2020) auch bereits herausgearbeitete Standards (vgl. DeGeval 2016) abrufen und in den hochschulinternen Diskurs einbetten. Diese Standards können insbesondere unter Rückgriff auf die hochschuleigenen Studierenden hinterfragt werden, um die Lehrevaluation bedarfsspezifisch und dialogisch anpassen zu können. Die dritte und vierte Anforderung heben abschließend bewusst die Einhaltung der wissenschaftlichen Gütekriterien hervor. Die Herausforderungen dabei wurden erstmals in einer Dissertationsschrift (vgl. Paulitsch 2017) näher fokussiert und bieten Raum zur Kritik der oftmals vorzufindenden Praxis. Döring (vgl. 2007) spricht in diesem Zusammenhang von einer Abstinenz entsprechender Qualitätskriterien und Referenzwerte, so dass die evaluierenden Akteurinnen und Akteuren nicht eindeutig bestimmen können, was *gute* und *schlechte* Lehre unterscheidet und wie sich dieser Unterschied beispielsweise quantitativ auszudrücken vermag: »A priori ist nicht festgelegt, ab welcher Durchschnittsnote einer Lehrveranstaltung hohe oder geringe Lehrqualität zugeschrieben werden soll« (Döring 2007,

S. 10). Diese interpretative Lücke ließe sich erst unter Rückgriff auf qualitative Inhalte und in Kooperation mit den Lehrenden und Lernenden schließen.

4. Blended-Learning Ansätze und Tools evaluieren

Blended-Learning Ansäze und Tools haben durch COVID-19 ad hoc Einzug in akademische Lehr-Lern-Settings erhalten. Auch andere Begriffe wie *hybride Lernarrangements* (vgl. Kerres 2016) unter Rückgriff auf digitale Lernformen sind dabei im wissenschaftlichen Diskurs anzutreffen. Nachfolgende Abbildung gibt daher zunächst einen Überblick über die aktuell einsetzbaren digitalen Lernformen, deren Anwendungsmöglichkeiten in akademischen Lehr-Lern-Settings und die daraus abzuleitende Wechselbeziehung zwischen Lehrenden, Lernenden, den eingesetzten Medien und den dabei anzuwendenden Methoden:

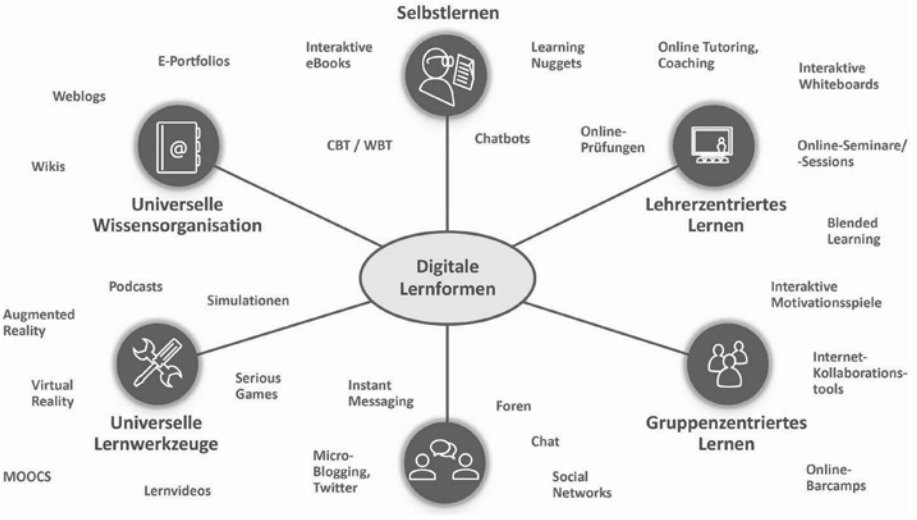


Abbildung 1: Ausdifferenzierung digitaler Lernformen. Eigene Darstellung (2021)

Demnach würden sich die von Rindermann (vgl. 2003) eröffneten Foki auf Lehrende, Lernende, Rahmenbedingungen und Lehrerfolge in Bezug auf die digitalen Lernformen weiter ausdifferenzieren. Neben Selbstlernphasen können die digitalen Lernformen ebenfalls Einfluss auf Phasen des lehrerzentrierten Lernens und des gruppenzentrierten Lernens nehmen. Bereits die verschiedenen Phasen, kombiniert mit unterschiedlichen Medien und Methoden, könnten im Vergleich zu einer klassischen Präsenzveranstaltung zu einem veränderten Verständnis der Rolle von Lehrenden und Lernenden beitragen.

Dies lässt sich am Beispiel der konstruktivistischen Lerntheorie explizieren. Der Konstruktivismus ist leitend für die Idee der verschiedenen Blended-Learning Ansätze und Tools und basiert auf der Annahme, dass Lernen als Prozess nicht losgelöst vom mentalen Konstruktionsprozess verstanden werden kann (vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl 2001) und deswegen auch mehr Sorgfalt im Umgang mit digitalen Lernformen erforderlich sei (Reinmann-Rothmeier 2003). Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Lernende das Wissen sukzessive in seine mentalen Modelle und Wirklichkeitskonstrukte integriert und der Lehrende nicht länger als der alleinige Inhaber und Vermittler des Wissens verstanden werden sollte. Vielmehr nimmt der Lehrende in der Ausgestaltung akademischer Lehr-Lern-Settings unter Rückgriff auf digitale Lernformen die Rolle eines Beraters ein, der sich primär dann einschaltet, wenn der Lernende aus eigenem Antrieb nicht weiterkommt. Dadurch wird Lernen zu einem aktiven, selbstorganisierten, konstruktiven, situativen und sozialen Prozess.

Lehrevaluationen, welche diesen Paradigmenwechsel nicht abzudecken vermögen, verschärfen daher die bereits genannten methodischen Herausforderungen einer qualitativen und quantitativen Bestandsaufnahme der akademischen Lehr-Lern-Settings (vgl. Marsh 2007). Auch erscheint der ausschließliche Einsatz klassischer Lernerfolgskontrollen am Ende eines Semesters das Potenzial dieser veränderten Rahmenbedingungen nicht umfassend auszuschöpfen. Schließlich ist mit den verschiedenen Blended-Learning Ansätzen und Tools nicht nur eine Flexibilisierung hinsichtlich der Lernzeitpunkte und des Lerntempos für die Lernenden verbunden, sondern dem Lehrenden eröffnen sich zusätzliche Möglichkeiten für den gezielten Einsatz von Lehrerfolgskontrollen, um die Medien und Methoden zu reflektieren.

5. Kernfragen und Fazit

Der verstärkte Einsatz von Blended-Learning Ansätzen und Tools in akademischen Lehr-Lern-Settings erfordert eine konkrete Definition der Qualität der Implementierung, der Qualität des Inhalts und nicht zuletzt der Qualität der Lehrevaluation selbst. Aus den dargestellten methodischen Herausforderungen, den Anforderungen an eine Lehrevaluation als auch der Heterogenität der Blended-Learning Ansätze und Tools lassen sich zusammenfassend, in Anlehnung an Pombo und Moreira (vgl. 2012), folgende zu berücksichtigende Kernfragen für die Evaluation akademischer Lehr-Lern-Settings während der COVID-19 Pandemie – und darüber hinaus – ableiten:

1. Was ist das Ziel einer Lehrevaluation?
Der Lehrerfolg als eines der herausgestellten Ziele einer Lehrevaluation lässt sich daran bemessen, wie deckungsgleich die vom Lernenden erworbenen Inhalte mit jenen sind, die der Lehrende an ihn weitergab. Dabei wird der Lernende zunächst in einer passiven Rolle verstanden. Seine Aufgabe ist dabei die konzentrierte, möglichst umfassende und vollständige Aufnahme des Lernstoffes. Lernzeitpunkte und Lerntempos werden im Kontext von Blended-Learning allerdings vermehrt in die Selbstorganisation der Studierenden gelegt. Grundsätzlich lässt sich in akademischen Lehr-Lern-Settings zwar viel Wissen vermitteln, dieses fachliche Wissen gilt es jedoch in konkreten Problemsituationen auch einzusetzen. Die mit den Blended-Learning Ansätzen und Tools einhergehende Flexibilisierung ermöglicht neben der summativen Evaluation des Lehrerfolgs insbesondere auch eine Fokussierung auf die formativen Zwischenschritte im Zusammenspiel der Rollen von Lehrenden und Lernenden. Dabei kann neben dem fachlichen Wissen insbesondere das methodische Wissen, bspw. durch kompetenzbasierte Lernstandskontrollen, in den Prozess der Evaluation eingebettet werden sowie eine Fokussierung der aktiven Rolle der Lernenden, aber auch der Rahmenbedingungen und verwendeten Blended-Learning Ansätze und Tools als zusätzliche Evaluationsziele realisiert werden.

2. Wer sollte in die Lehrevaluation involviert werden?
Grundsätzlich kann zwischen internen und externen Evaluationen unterschieden werden. Intern heißt, der Evaluationsprozess wird hochschulintern selbst geplant, organisiert und durchgeführt. Eine hochschulinterne Lehrevaluation soll dabei die Möglichkeit bieten, konstruktiv eigene Schwächen, doch auch Stärken herauszufinden, zu reflektieren und nächste Handlungsschritte abzuleiten, d. h. zum einen Zielvorgaben zu entwickeln und zum anderen Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre zu ergreifen. In diesem Prozess sollten sowohl Lehrende als auch Studierende involviert sein, um die zuständigen Evaluationsteams hinsichtlich der Heterogenität in der Didaktik und

Qualität in den unterschiedlichen Fachbereichen beraten und die wissenschaftlichen Gütekriterien einhalten zu können. Derartige selbst organisierte und durchgeführte Evaluationen entsprechen auch dem allgemeinen Trend zu mehr Autonomie und Kompetenzorientierung innerhalb der Hochschulen.

3. Wie und wann soll die Lehrevaluation stattfinden?
Gegenstand von Lehrevaluationen können alle regulären Lehrveranstaltungen einer Hochschule sein. Lehrveranstaltungen können dabei die aktive Rolle der Lernenden insbesondere durch einen formativen Evaluationsansatz fokussieren, um den Lehrerfolg am Ende des Semesters summativ reflektieren zu können. Die verschiedenen Blended-Learning Ansätze und Tools können hierfür nicht nur als Wissensvermittler, sondern auch als automatisierte Feedbackinstanzen semesterbegleitend eingesetzt werden. Beispielsweise können über den gezielten Einsatz von Gamification (vgl. Raichle 2016) und automatisierten Lernstandskontrollen formative Zwischenritte erhoben und somit im Gesamtprozess der Lehrevaluation berücksichtigt werden.

4. Wer oder Was soll evaluiert werden?
Diese Frage hängt stark mit den Entscheidungen darüber zusammen, mit welchem Ziel evaluiert wird. Neben Fragen der didaktischen und inhaltlichen Qualität einer einzelnen Sitzung einer Lehrveranstaltung kann auch das Gesamtkonzept einer Lehrveranstaltung kompetenzbasiert eingeschätzt werden. Durch einen Blick auf die Frage, welches Wissen und Können eine erfolgreich absolvierte Lehrveranstaltung beinhalten sollte, lassen sich die formativen Evaluationselemente innerhalb der einzelnen Lehrveranstaltungen schließlich besser fokussieren. Schlussendlich gehen die verschiedenen Blendend-Learning Ansätze und Tools mit einer Verschiebung der Rollen von Lehrenden und Lernenden im virtuellen Raum einher. Wesentliche Aspekte wie die Erreichbarkeit der Lehrenden, deren dialogischer Austausch mit den Lernenden und die Zielführung der eingesetzten Medien und der damit in Verbindung stehenden Didaktik bleiben somit auch in Zeiten von COVID-19 und darüber hinaus wesentliche Bestandteile in der Evaluation akademischer Lehr-Lern-Settings.

Diese vier herausgestellten Kernfragen dienen dabei weniger als statische Handlungsempfehlungen für die hochschulinterne Diskussion der eigenen Lehrevaluation, sondern vermögen unter Rückgriff auf die im Beitrag herausgestellten methodischen Herausforderungen, den damit verbundenen Anforderungen an eine Lehrevaluation als auch der Heterogenität der Blended-Learning Ansätze und Tools die Vielschichtigkeit der Evaluation akademischer Lehr-Lern-Settings dynamisch zu unterstreichen, um den Prozess der Lehrevaluation bei Bedarf systematisch neu aufrollen zu können. Die COVID-19 Pandemie vermag in diesem Sinne vielleicht nicht nur bestehende Limitationen in den

Standards aktueller Lehrevaluationen aufzuzeigen, sondern ermöglicht auch die Chance für eine nachhaltige und zielgerichtete Novellierung.

Quellen

Beleche, T., Fairris, D. & Marks, M. (2012). Do course evaluations truly reflect student learning? Evidence from an objectively graded post-test. In: *Economics of Education Review*, 31 (5), S. 709 – 719.

Bortz, J.; Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation*. 3. Auflage. Berlin: Springer.

Clayson, D. E. (2009). Student evaluations of teaching: Are they related to what students learn? A meta-analysis and review of literature. In: *Journal of Marketing Education*. 31 (1), S. 16 – 30.

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (2016). *Standards für Evaluation. Erste Revision.* Mainz-Kastel.

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (2020). *Stellungnahme des Vorstands zur Rolle von Evaluationen im Kontext der aktuellen pandemiebedingten Herausforderungen.* Mainz-Kastel.

Diehl, J. M. (2001). Studentische Lehrevaluation in den Sozialwissenschaften. Fragebögen, Normen, Probleme. In: Keiner, E. [Hrsg.]: *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 63 – 90.

Döring, N. (2005). Für Evaluation und gegen Evaluitis. Warum und wie Lehrevaluation an deutschen Hochschulen verbessert werden sollte. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt [Hrsg.]: N*eues Handbuch Hochschullehre.* Berlin: Raabe.

Greimel, B. (2002). Lehrevaluation durch Beurteilung der Lernenden. Eine Analyse des Standes der Evaluationsforschung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 98, S. 197 – 224.

Hartkemeyer, J. F. (1999). Qualität von Qualität. In: Nuissl, E. / Schiersmann, Ch. / Siebert, H. / Weinberg, J. (Hg.): *Qualität, report,* 1999. 45.

Ibeschitz, M. (2016). Das neue Kirkpatrick-Modell. In: Training*aktuell*, 02 / 16, S. 34 – 37.

Kerres, M. (2016). E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma. In: Handbuch e-Learning. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.

Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers Inc.

Klinkhammer, D.; Schemmann, M. (2018). User-generated Student Course Evaluations: (How) Can Key Competencies become Systematic Evaluation Parameters? In: Schemmann, M. [Hrsg.]: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 41. Bielefeld: WBV. S. 107 – 122.

Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. In: *American Psychologist*. 52 (11), S. 1187 – 1197.

Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In: Perry, R. P. & Smart, J. C. [Hrsg.]: *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*. Dordrecht: Springer, S. 319 – 383.

McCollough, B. D. & Radson, D. (2011). Analysing student evaluations of teaching: Comparing means and proportions. In: *Evaluation & Research in Education*. 24 (3), S. 183 – 202.

McKeachie, W. J. (1997). Student ratings. The validity of use. In: *American Psychologist.* 52, S. 1218 – 1225.

Paulisch, A. M. (2017). *Die Validität der Interpretationen studentischer Lehrevaluationsergebnisse: Eine exemplarische Anwendung des argumentationsbasierten Ansatzes*. Dissertation. Frankfurt am Main.

Perry, R. P. & Smart, J. C. (1997). *Effective teaching in higher education: Research and practice*. New York: Agathon Press.

Pombo, L., & Moreira, A. (2012). Evaluation Framework for Blended Learning Courses: A puzzle piece for the Evaluation process. In: *Contemporary Educational Technology*, 3 (3), S. 201 – 211.

Pounder, J. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question. In: *Quality Assurance in Education*. 18 (1), S. 47 – 63.

Raichle, N. (2016). Quests, Raids. Level Up … Game Over?! Erfolgsfaktoren von Gamification in der Hochschullehre. In: Pfau, W., Baetge, C., Bedenlier, S. M., Kramer, C. & J. Stöter [Hrsg.]: *Teaching Trends 2016. Digitalisierung in der Hochschule: Mehr Vielfalt in der Lehre*. Münster: Waxmann, S. 221 – 234.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. [Hrsg.]: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, S. 601 – 646.

Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Es fehlt einfach was! Ein Plädoyer für »mehr Gefühl« durch Aufgabengestaltung im E-Learning. In: L*iteratur- und Forschungsreport Weiterbildung,* 2, 21 – 42.

Rindermann, H. (2001). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Empirische Pädagogik.

Rindermann; H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: *Zeitschrift für Evaluation*. 2/2003, S. 233 – 256.

Rossi, P. H., Lipsey, M. W., Freeman, H. E. (1999). *Evaluation a systematic approach*. London: Sage, Thousand Oaks.


05

Die Ermöglichung einer Communitiy of Practice unter Pandemiebedingungen

Eine empirische Untersuchung am Beispiel der hochschuldidaktischen Mittagspause »Tafel-Runde«

Stefka Weber, Florian Rosenthal, Christiane Katz

Zusammenfassung

Die Studie untersucht das lehrbezogene digitale Format »Tafel-Runde« an der FH Aachen hinsichtlich der Frage: Inwiefern kann das hochschuldidaktische Angebot den Austausch von Lehrenden im Sinne einer Community of Practice unterstützen? Hierzu werden auf Basis einer Teilnehmendenbefragung Einschätzungen und Aktivitäten, die im Hinblick auf die drei Dimensionen einer Community of Practice (Domäne, Gemeinschaft, Praxis) relevant erscheinen, explorativ untersucht. Auf einer allgemeineren Ebene wird damit überprüft, inwiefern digitale Vernetzungsformate einen Beitrag zur Generierung und zum Aufrechterhalten einer Community of Practice von Lehrenden leisten können und inwiefern diese geeignet sind, hochschuldidaktische Präsenzangebote nach dem Ende der Pandemie zu ergänzen.

Abstract

The study examines the teaching-related digital format »Tafel-Runde« at FH Aachen University of Applied Sciences with regard to the question: To what extent can this university didactic offer support for the communication of teachers in the sense of a Community of Practice? For this purpose, assessments and activities that appear relevant with regard to the three dimensions of a Community of Practice (domain, community, practice) are exploratively examined on the basis of a participant survey. On a more general level, this will examine the extent to which digital networking formats can contribute to the generation and maintenance of a Community of Practice among teachers and the extent to which these are suitable for supplementing university didactic classroom courses after the end of the pandemic.

1. Einleitung

Die Corona-Pandemie und ihre Folgen übten einen unmittelbaren Anpassungsdruck sowohl auf die Lehrformate an Hochschulen als auch auf die hochschuldidaktischen Angebote aus. Die geänderten Bedingungen erforderten die Neugestaltung gewohnter Lehrkonzepte. Eine erfolgreiche Anpassung der Lehre und der Lernbedingungen setzt jedoch eine Fortentwicklung der Kompetenzen der Dozierenden voraus. Dieser Prozess findet an Hochschulen nicht vorrangig im formalen Bildungsrahmen, sondern in informellen Kontexten zwischen den Lehrenden statt und ist wesentlich für die Weiterentwicklung der Lehre.[1] In diesen Kontexten entstehen Gemeinschaften, die als Community of Practice (CoP) im Sinne von Lave / Wenger (1991) beschrieben werden können.

Die Aufrechterhaltung etablierter Netzwerke und Austauschformate wurde in der coronabedingten Pandemiesituation maßgeblich erschwert. Auch wenn u. a. Videokonferenzsysteme technisch vermittelte Interaktionen ermöglichten, veränderten sich doch unzweifelhaft die Kommunikationsbedingungen. Die hochschuldidaktischen Angebote mussten ebenfalls in Online-Veranstaltungen übergeführt werden, um die Personalentwicklung der Lehrenden fortzuführen und den Austausch dieser zentralen Gruppe unterstützen zu können. Eines der Angebote an der FH Aachen ist die digitale hochschuldidaktische Mittagspause »Tafel-Runde«. Sie wurde im März 2020 als Maßnahme des Projekts *Vielfalt integrieren – nachhaltig fördern. Systematische und nachhaltige Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre*[2] am Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZHQ) in Erwartung der coronabedingten Änderungen erstmalig durchgeführt und hat bis Ende des Jahres 30 Mal stattgefunden. Von einer Ad-hoc-Maßnahme entwickelte sich die Tafel-Runde zu einem der zentralen Kommunikationsangebote für Lehrende aller Fachbereiche an der FH Aachen, wobei besonderer Wert auf den praxisbezogenen Austausch untereinander gelegt wurde.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Fragen zu beantworten: Inwiefern kann das hochschuldidaktische Angebot den Austausch von Lehrenden im Sinne einer Community of Practice unterstützen und inwiefern ist dieses geeignet, hochschuldidaktische Präsenzangebote nach dem Ende der Pandemie zu ergänzen?

---

1 Zur hohen Relevanz des informellen Austauschs unter Lehrenden für die Lehre vgl. u. a. den Literaturüberblick bei Yang et al. (2020, S. 1 f.). Zur Bedeutung von Netzwerken für Lehrinnovationen vgl. Barnat (2021).

2 Das Projekt wurde bis Ende 2020 im Rahmen des Bund-Länder-Programms Qualitätspakt Lehre vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Zur Diskussion dieser Fragen, wird zunächst die Funktion von CoP für die Hochschullehre dargelegt und dann auf das Format der digitalen Tafel-Runde genauer eingegangen. Es folgt eine Herausarbeitung der Kriterien einer CoP – auch mit Blick auf die Entwicklung des Fragebogens, der die Grundlage für die geplante quantitative Befragung darstellt. Anschließend werden die Auswertungsergebnisse präsentiert und interpretiert.

2. Communities of Practice (CoP) von Lehrenden

CoP sind Gruppen, in denen ein regelmäßiger Austausch über ein gemeinsames Interessengebiet stattfindet, der zu Erkenntnissen und einem Lernprozess führt (vgl. Wenger 2009, S. 1 f). Im Kontext der Hochschullehre werden CoP verstanden als »Netzwerke von Lehrenden, die ein Interesse an einem Thema mit Bezug zur Hochschullehre teilen und sich kontinuierlich dazu austauschen« (vgl. Meissner & Zimmermann 2020, S. 70). Von anderen, formalen Hochschulformaten unterscheiden sich CoP insbesondere durch das Fehlen einer Hierarchie und formalen Leitung, die Freiwilligkeit der Teilnahme und das Entstehen eines Gemeinschaftsgefühls durch die Zusammenarbeit (vgl. Reaburn & McDonald 2017, S. 124). Ihre positive Wirkung auf die persönliche Weiterentwicklung und Professionalisierung von Lehrenden und damit auf die Lehre und das Lernen wird in zahlreichen Studien belegt: So unterstützt die kollaborative Arbeit in CoP die Aneignung von didaktischem Wissen, führt zu verbessertem Lehren und Lernen, Innovationsfreude und Reflexion der eigenen Lehrpraxis (vgl. z. B. Desruisseaux 2017, S. 39 f.; Reaburn & McDonald 2017, S. 131). Gerade im Hochschulbereich stellen CoP eine Möglichkeit dar, die Individualisierung der Lehrenden in den von ihnen verantworteten Lehr-Lern-Situationen zu überbrücken und in einen Austausch zu kommen (vgl. Mercieca 2017, S. 4).

Die zunehmende Bedeutung von CoP für die Hochschulen und die Hochschuldidaktik arbeiten Yang et al. (2020, S. 1 f.) heraus. Auch wenn Mercierca (2017, S. 4) ihr Vorkommen im akademischen Bereich relativiert, lassen sich insbesondere im nordamerikanischen und skandinavischen Raum zahlreiche Studien finden, welche CoP im Hochschulsektor untersuchen (vgl. Reaburn & McDonald 2017, S. 130; Meissner & Zimmermann 2020, S. 70).

Virtuelle CoP beruhen auf den gleichen Grundsätzen und Merkmalen wie digital vermittelten CoP. Insbesondere der Vertrauens- und Beziehungsaufbau wird

zwar als schwieriger erachtet, jedoch befasst sich die vorhandene Forschung zu digital gestützten CoP vorrangig mit den schriftlichen Kommunikationsmedien Chats und Foren (vgl. Mercieca 2017, S. 11). Nach Wenger et al. (2002, S. 25) ist der Wissensaustausch nicht zwingend an eine bestimmte Form der Kommunikation gebunden – übereinstimmendes Element ist vor allem das Vorhandensein einer gemeinsamen Praxis (ein gemeinsamer Fundus von Situationen, Problemen und Perspektiven). Die räumliche Verteilung von Expertise, gerade im akademischen Bereich, und das Bestehen entsprechender Kommunikationstechnologien scheint jedoch grundsätzlich zur Verbreitung örtlich ungebundener CoP zu führen (ebd.), die dann einer entsprechenden technischen Unterstützung bedürfen.

Die coronabedingten Kontaktbeschränkungen ließen nur wenige Alternativen zur virtuellen Kommunikation zu. So wurde an der FH Aachen nach einem Format gesucht, um den Lehrenden einen Austausch bezüglich der spontan zu digitalisierenden Lehre ermöglichen zu können. Der gezielte Aufbau einer CoP war dabei nicht geplant. In diesem Rahmen wird die Ansicht von Wenger et al. (2002, S. 51) berücksichtigt, die darauf hinweisen, dass es hier nicht um planvolle Entwürfe, sondern um das Hüten eines Entwicklungsprozesses geht.

3. Die hochschuldidaktische Mittagspause Tafel-Runde

Bei der Einführung einer digitalen hochschuldidaktischen Mittagspause stand die Idee der Ermöglichung des direkten Austauschs interessierter Lehrender – die untereinander aus ihrer Lehrpraxis berichten, diskutieren und Wissen teilen – im Zentrum. Das Format wurde lose an die bereits bestehende Tafel-Runde an der FH Aachen angelehnt. Hier stellten Lehrende innerhalb des Fachbereichs innovative Lehrprojekte vor oder diskutierten aktuelle Themen in Präsenz.[3]

Nach der Einführung im März 2020 fanden bis Jahresende 30 digitale Tafel-Runden statt. Jede der Veranstaltungen dauert 60 Minuten und beginnt mit einem thematischen Impulsbeitrag. Die Vortragenden sind überwiegend Leh-

3 Beide Formate wurden bis Ende 2020 im Rahmen des Projekts *Vielfalt integrieren – nachhaltig fördern. Systematische und nachhaltige Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre* gefördert durch das Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

rende der FH Aachen. Aus ihrer konkreten Lehrpraxis heraus teilen diese in einem ca. 15-minütigen Kurzvortrag ihre Erfahrungen mit didaktischen Methoden, Prüfungsformen, digitalen Lehrszenarien und Medien mit.[4] Die anschließenden 45 Minuten dienen der moderierten Diskussion und dem Wissensaustausch. Mit der Zeit wurde eine begleitende Wissensdatenbank im Learning Management System ILIAS aufgebaut, in der Aufzeichnungen der Impulsvorträge, Präsentationen und weiteres Material (u. a. Handreichungen, Literaturhinweise) zur Verfügung gestellt werden.

Im Jahr 2020 gab es ca. 778 Zuschaltungen im genutzten Konferenztool Webex. Geschätzt haben 160 Lehrende teilgenommen (Stand Lehrendenzahl 2019: insg. 1211 Festangestellte und Lehrbeauftragte). Die vortragenden Lehrenden werden meist aufgrund bekannter Aktivitäten vom ZHQ kontaktiert. Einige Themen und Vortragende fanden sich direkt aus den Interaktionen in den Tafel-Runden.

Aufgrund der Konzentration des Formats auf den Austausch der Lehrenden untereinander und des aktiven Engagements dieser lag es nahe, die Tafel-Runde als Kommunikationsraum aufzufassen, für den das ZHQ vorrangig die Infrastruktur liefert. Unter anderem die beobachtete Dynamik der Interaktion, der vorhandene Fokus auf die Diskussion und die gestellten Fragen führten letztlich zur These, die Tafel-Runde als möglichen Rahmen von Aktivitäten zu sehen, die als Interaktionen im Sinne einer CoP verstanden werden können. Um diese These zu diskutieren, werden im Folgenden zunächst die zentralen Merkmale von CoP zusammengefasst, die im Weiteren die Basis für eine entsprechende Analyse bilden.

4. Merkmale einer Community of Practice (CoP)

Wenger (2002, S. 7) beschreibt CoP als einen wesentlichen Bestandteil unseres täglichen Lebens. Bei aller Varianz zeigen CoP drei zentrale Merkmale, die wesentlich für die Erfüllung ihrer Funktion sind (vgl. Wenger et al. 2002, S. 27 – 40). Sie bestehen aus

4 Einige Beispiele sind: Kurzfristige Umsetzung von Praktika in der Online-Lehre, Aktivierung für das Selbststudium in der Online-Lehre, Möglichkeiten für ein strukturiertes Selbststudium mit dem Lernmanagementsystem ILIAS, semesterbegleitend Prüfen, Flipped Classroom und schriftliche Online-Prüfungen.

- einer *Domäne* (domain) als gemeinsame identitäre Grundlage einer CoP. Diese steckt den relevanten Themenbereich der Gruppe ab und zeigt sich u. a. im gemeinsamen Lösungsbedarf der Teilnehmenden. Die gemeinsame Domäne bringt die Gruppe thematisch zusammen und selektiert die Inhalte des Austausches und der Lernprozesse (ebd.) sowie die Abgrenzung zu anderen Gruppen (vgl. Wenger 2009, S. 1 f).

- einer *Gemeinschaft* (community), die auf die jeweilige Domäne bezogen ist. Dabei zeichnet sich die Gemeinschaft durch ihre Interaktionen aus und in diesen durch einen Willen zum Teilen und die Bereitschaft, auch schwierige Themen zu besprechen. Wiederkehrende Interaktionen lassen auf gegenseitigen Respekt und Vertrauen schließen (vgl. Wenger 1996, S. 39; Wenger & Snyder 2000, S. 45; Wenger 2002, S. 28 f). Dabei nehmen die Teilnehmenden durchaus unterschiedliche Rollen ein (vgl. Wenger et al. 2002, S. 35 f).

- einer gemeinsamen *Praxis* (practice) auf Basis eines geschaffenen oder geteilten Wissensbestandes der Gemeinschaft in Bezug auf die Domäne. Sie bildet die Grundlage für die Praxis als ein Set von Handlungswissen über den angemessenen Umgang mit den Herausforderungen aus der jeweiligen Domäne (ebd., S. 37 ff.) – ein Repertoire von Praktiker*innen (vgl. Wenger 2009, S. 2).

Die Praxis einer spezifischen Gemeinschaft ist damit in erster Linie ein Prozess, durch den die Teilnehmenden die Domäne und ihre individuelle Auseinandersetzung mit dieser als sinnvoll erleben können (vgl. Wenger 2002, S. 51), da sie in den historischen und sozialen Kontext der Gemeinschaft, in Bezug sowohl auf die Handlungs- wie auch die Wissensebene eingebettet ist (ebd.).

Mit der Domäne, der Gemeinschaft und der Praxis lassen sich drei Merkmale einer CoP benennen, die sich wechselseitig bedingen. Diese dienen im weiteren Verlauf als Basis zur Entwicklung eines Fragebogens, dessen Aufbau in drei entsprechende Fragengruppen aufgeteilt wurde, beginnend mit einer kurzen Erhebung allgemeiner Informationen. In Bezug auf die Domäne – als mögliches verbindendes Element – wurde die Einstellung zum Austausch über Lehre abgefragt. Hinsichtlich der Gemeinschaft wurden Fragen formuliert, deren Beantwortung die aktive Teilnahme in der Tafel-Runde als immer wiederkehrende Hinweise auf Interaktionen liefert. Beim dritten Merkmal wurde der Schwerpunkt auf die Selbsteinschätzung zur Erweiterung des lehrbezogenen Handlungswissens und der faktischen Umsetzung desselben in der eigenen Lehre gelegt.

Es wurden 176 Personen per E-Mail um Teilnahme gebeten sowie ein Aufruf im Newsletter des ZHQ für Lehrende gestartet. Persönlich angeschrieben wurden Mitglieder der offenen ILIAS-Gruppe der Tafel-Runde (131) sowie Lehrende, mit denen Kontakt im Rahmen der Tafel-Runde stattgefunden hatte. Die Online-Be-

fragung lief vom 20. Januar bis zum 1. Februar 2021 über Evasys. Insgesamt gab es 78 Rückläufe und damit eine Quote von rund 45 %.

5. Interpretation der Ergebnisse

Die Überprüfung der internen Konsistenz des Fragebogens (Cronbachs Alpha) ergab einen Wert von 0,854, der selbst beim Auslassen einzelner Items ohne bedeutsame Veränderungen bleibt. Hierbei wurden 19 gleichskalierte Items berücksichtigt, die Merkmale bzw. Aktivitäten im Rahmen von CoP aufgreifen.

Die enthaltenen Aktivitätsabfragen sind mehrdimensional und können daher mehr als einem Merkmal zugerechnet werden. Grundsätzlich kann das Vorliegen einer CoP nur dann angenommen werden, wenn Indizien für alle drei Merkmale vorliegen.

Die erste Fragengruppe prüft das Merkmal *Domäne* und gibt Hinweise auf einen gemeinsamen, identitätsstiftenden Themenbereich. Bei der Vorbereitung der Befragung wurde der Oberbegriff *Lehre* als kleinster gemeinsamer Nenner angenommen, um den für die Domäne relevanten Kommunikationsbereich ausreichend zusammenzufassen. Über 85 % der Befragten geben an, viel Zeit in die Entwicklung der eigenen Lehre zu investieren und etwa 89 %, dass die Themen der Tafel-Runde für sie häufig relevant sind (s. Abb. 1).

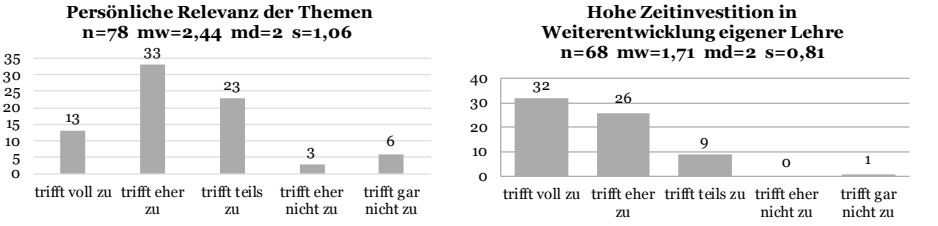


Abbildung 1: Ausgewählte Items für das Merkmal Domäne

Dabei stimmen über 34 % der Befragten zu, durch die Tafel-Runde für sie interessante Fortbildungsbereiche identifiziert zu haben. Anzumerken ist jedoch, dass auch Personen, die nicht in der Lehre tätig sind (ca. 12 %), den Diskussionsrunden beiwohnten und möglicherweise Teil einer anderen Domäne darstellen, die an dieser Stelle allerdings aufgrund der Datenlage nicht weiter präzisiert werden kann. Innerhalb der Tafel-Runde können also verschiedene Domänen vermutet werden, was z. B. durch die Nennung von interessanten Themen durch die Befragten ersichtlich wird, die sich unter den Begriffen *Einsatz von Technik und Tools*, *Online-Prüfungen* und *Aktivierung der Studierenden* zusammenfassen lassen.

Der zweite Aspekt – die *Gemeinschaft* – bezieht sich auf die Gestaltung eigener Kommunikations- und Interaktionswege. Die Tafel-Runde hat für etwa 44 % der Teilnehmenden die Möglichkeit geboten, neue Kontakte zu knüpfen oder bereits bestehende zu vertiefen (s. Abb. 2). Unterstützt wird diese Tatsache durch Aussagen wie: »Ich finde es sehr bereichernd, über den Fachbereich (…) hinaus auch in Kontakt mit Lehrenden (…) zu kommen!«, »Man lernt Kollegen:innen [sic] kennen, die sich ebenfalls didaktisch und persönlich weiterentwickeln möchten« oder »Der interdisziplinäre Austausch ist sehr wichtig, da es auch möglich ist, gute Konzepte aus anderen Fachbereichen zu adaptieren.« Dabei stellt der fachbereichsübergreifende Austausch im virtuellen Raum vor allem dann eine Chance dar, wenn zuvor kaum Anknüpfungspunkte vorhanden waren. So können Lehrende, die Lehre in der Regel nicht als Kernaufgabe betreiben, auf einem unkomplizierten Weg an der Gruppe teilhaben. Relevant hierbei erscheint der zeitliche Aufwand, weil eine regelmäßige und aktive Teilnahme aus unterschiedlichen Anlässen verhindert werden kann, wie z. B. im folgenden Kommentar vermerkt: »*Ich hätte gerne viel häufiger und viel engagierter an dem großen Angebot der Tafel-Runden teilgenommen, allerdings hat es das Tagesgeschäft mit Vorlesungen, Gremiensitzung und sonstigen Verpflichtungen nicht zugelassen.*«

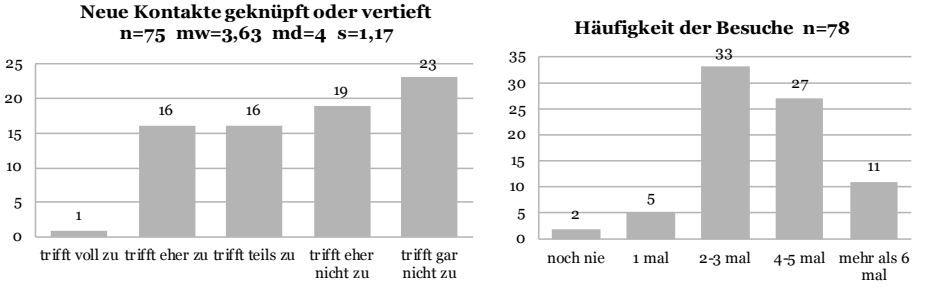


Abbildung 2: Ausgewählte Items für das Merkmal Gemeinschaft

Was eine CoP als Gemeinschaft auszeichnet, sind die unter den Teilnehmenden stattfindende Kommunikation und Interaktion (vgl. Wenger 1996, S. 39). Im Rahmen einer Handlungsabfrage wird deutlich, dass sich alle – bis auf eine Person – aktiv in unterschiedlicher Intensität und Weise beteiligt haben (s. Abb. 3) mit im Durchschnitt über 3,7 unterschiedlichen Aktivitäten.

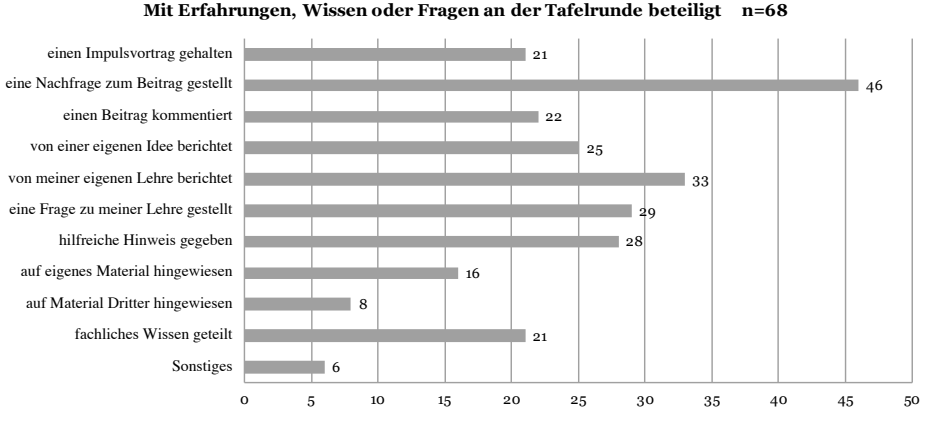


Abbildung 3: Austausch- und Interaktionsaktivitäten innerhalb der Tafel-Runde

Die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden fand zudem auch im Nachgang der Tafel-Runden intensiv statt (s. Abb. 4), was ebenfalls ein Indiz für *Gemeinschaft* im Sinne einer CoP darstellt.

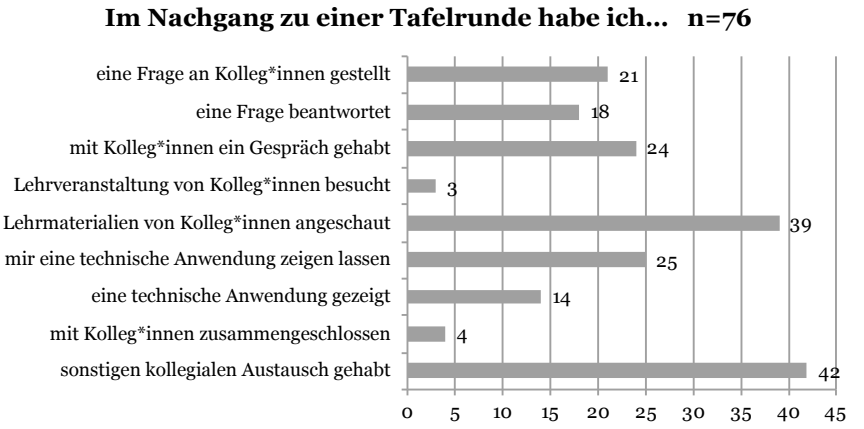


Abbildung 4: Austausch- und Interaktionsaktivitäten außerhalb der Tafel-Runde

Hinweise auf eine CoP geben insbesondere die Bereitschaft, sich in der Gemeinschaft zu engagieren und die Produktion sowie das Teilen gemeinsamer Artefakte (in diesem Rahmen im Sinne einer *Praxis)*. So berichten 89 % der Befragten, durch den Austausch an der Tafel-Runde relevante Konzepte oder Ansätze kennengelernt zu haben und 87 % wurden durch den Austausch inspiriert, eine Änderung in der eigenen Lehre umzusetzen. Von den Befragten geben 33 an, eine konkrete Lösung aus der Tafel-Runde in der eigenen Lehre umgesetzt zu haben (69 %, n = 59). Weiterhin berichten 64 %, hilfreiches Material im Kontext der Tafel-Runde erhalten und genutzt zu haben. Die im ILIAS-Bereich vorhandenen Materialien wurden von ca. 84 % in unterschiedlicher Intensität verwendet und von etwa 66 % weiterempfohlen (s. Abb. 4).

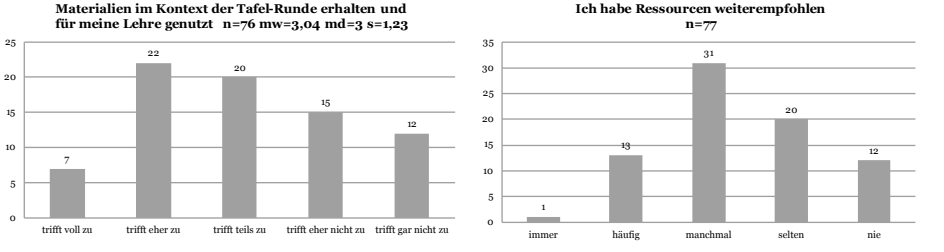


Abbildung 5: Ausgewählte Items für das Merkmal Praxis

Anhand der Ergebnisse wird der vorhandene Austausch hinsichtlich der Weiterentwicklung der Lehre mit anderen Lehrenden sichtbar. Es lassen sich aber auch

Aktivitäten dokumentieren, die über den reinen Austausch während der Veranstaltung hinausgehen und – nach Aussage der Befragten – konkrete Auswirkungen auf die Durchführung ihrer individuellen Lehre haben.

Insgesamt wird auf Basis der ermittelten Ergebnisse ein Ansatz von Zusammenarbeit im Sinne der CoP ersichtlich, da die Teilnehmenden nicht nur von den Beiträgen der anderen profitieren, sondern gleichfalls zur Unterstützung anderer Lehrender beitragen. Demzufolge lässt sich eine Tendenz zur Bestätigung der These erkennen, dass die Tafel-Runde zu den drei Merkmalen einer funktionierenden CoP (Praxis, Gemeinschaft und Domäne) beiträgt.

Hinsichtlich der Frage, inwiefern digitale Austauschangebote auch nach dem Ende der Corona-Pandemie hochschuldidaktische Präsenzangebote ergänzen sollten, lässt sich aus den Daten der Erhebung schlussfolgern, dass virtuelle Formate eine CoP bereichern können Auf Basis zahlreicher Indizien, dass das Online-Format der hochschuldidaktischen Mittagspause als Fallbeispiel zur CoP von Lehrenden beiträgt, spricht viel dafür, die Vorteile des virtuellen Formats zu nutzen: die mit weniger Aufwand verbundene Teilnahmemöglichkeit forciert den hochschulweiten Austausch. Dies ermöglicht die Einbindung von Lehrenden in eine CoP trotz vorhandener zeitlicher und weiterer Restriktionen. Insbesondere in einer Hochschule, deren Fachbereiche und Studienorte über die Region verteilt sind, ist das Online-Format eine Bereicherung für den fachbereichsübergreifenden und interdisziplinären Austausch und schafft ein Angebot zur Unterstützung von CoPs.

6. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hatte das Ziel, zu analysieren, inwiefern digitale Austauschangebote einen Beitrag zur Generierung und zum Aufrechterhalten einer CoP von Lehrenden leisten können und inwiefern diese geeignet sind, hochschuldidaktische Präsenzangebote nach dem Ende der Pandemie zu ergänzen. Hierzu wurde das Konzept der CoP im Kontext der Hochschullehre als Möglichkeit zur Aneignung von didaktischem Wissen, zum verbesserten Lehren und Lernen, zur Innovationsfreude und Reflexion der eigenen Lehrpraxis näher betrachtet und das Format der Tafel-Runde beschrieben.

Zwecks Beantwortung der Frage wurden – auf Basis einer Befragung – Einschätzungen und Aktivitäten der Teilnehmenden der hochschuldidaktischen Mittagspause Tafel-Runde explorativ untersucht, die im Hinblick auf die drei Merkmalsdimensionen einer CoP (Domäne, Gemeinschaft, Praxis) als relevant beschrieben wurden. So wird auf Grundlage der ausgewerteten Daten für die *Domäne* ersichtlich, dass für eine große Gruppe der Teilnehmenden, die unter dem Oberbegriff der *Lehre* zusammengefassten Themen, relevant sind.

Indizien für eine *Gemeinschaft* liefern die zahlreichen und intensiven Interaktionen, die nicht nur für die unmittelbare Teilnahme an der Tafel-Runde, sondern auch im Anschluss, ermittelt werden. Die Zahlen für die aktive Umsetzung von innerhalb der Gemeinschaft angeregten Änderungen der eigenen Lehre sowie die Verwendung und Weiterleitung gemeinsamer Ressourcen machen den Aspekt der *Praxis* sichtbar.

Vor dem Hintergrund der erhobenen Merkmale *Domäne, Gemeinschaft* und *Praxis* kann der in der Tafel-Runde stattfindende kollaborative Austausch als ein geeignetes unterstützendes Element für die Lehrentwicklung im Sinne einer CoP gedeutet werden. Dabei ist es durch die Bedingungen des Forschungsdesigns leider nicht möglich, genauere Aussagen zu eventuell existierenden Untergruppen bzw. Unterdomänen zu treffen. Für zukünftige Arbeiten könnte neben einer präziseren Bestimmung der Domäne(n) auch eine genauere Differenzierung der Teilnehmenden nach unterschiedlichen Aktivitätsgraden interessant sein. Dies könnte eine zielgerichtete Unterstützung unterschiedlicher Lehrenden-Gruppen ermöglichen.

Die Daten vermitteln zudem den Eindruck – ohne dies genauer aufgegriffen zu haben – , dass sich regelmäßig Teilnehmende in zwei Gruppen einteilen lassen. Zum einen Personen, die bereits in der Vergangenheit intensiven Austausch hinsichtlich der Lehre hatten und zum anderen diejenigen, für die dieser bislang unbekannt war. Nolens volens hat die Online-Lehre womöglich hier einen Bedarf erzeugt, sodass das Potential entsprechender Angebote erkannt wird. Inwiefern diese Nachfrage über die Krisensituation hinaus Bestand haben wird, lässt sich derzeit nicht bestimmen.

Im Hinblick auf die Frage, inwiefern digitale Austauschangebote nach dem Ende der Corona-Pandemie Präsenzangebote ergänzen können, wird deutlich, dass der hochschulweite, fachbereichsübergreifende Austausch über ein hohes Potenzial verfügt. Dies gilt gleichermaßen für weniger gut eingebundene Lehrende wie für alle, die in ihrer hochspezialisierten Lehre Austauschmöglichkeiten über die Fachbereichsgrenzen hinaus suchen. Der zeitliche Aufwand für die Teilnahme ist ein zentraler Faktor, der durch digitale Formate minimiert werden kann – wenn auch nicht um ein solches Maß, dass die Teilnahme für alle Inte-

ressierten trotz anderer Verpflichtungen und Kernaufgaben ermöglicht werden kann.

Die im Learning Management System zur Verfügung gestellten Materialien, Informationen, Aufnahmen und Protokolle geben zwar für die Interessierten einen Einblick in Teile der jeweiligen Sitzung, können jedoch nicht den interaktiven Austausch ersetzen. Für Lehrende, die den Tafel-Runden aus zeitlichen Gründen nicht beiwohnen können, ist die Suche nach einer ergänzenden asynchronen Lösung gefragt, um ihnen ebenfalls die Kommunikation mit der Gemeinschaft zu ermöglichen. Eine naheliegende Möglichkeit hierzu wäre die zukünftige Einrichtung eines entsprechenden Blogs.

Abschließend kann die Pandemie in diesem Fall als Katalysator für virtuelle Veranstaltungen gesehen werden. Hier ist es zur Normalität geworden, sich online fachbereichsübergreifend über die eigene Lehre auszutauschen. Virtuelle Veranstaltungsformate können möglicherweise eine CoP aus Lehrenden unterstützen und könnten daher auch in Zukunft eine Ergänzung zu etablierten hochschuldidaktischen Formaten darstellen.

Quellen

Barnat, M. (2021). Hochschuldidaktische Netzwerke innerhalb und zwischen Hochschulen. Die Bedeutung von Netzwerkstrukturen für Lehrinnovationen. In Kordts-Freudinger, Schaper, N., Scholkmann, A. und Szczyrba, B. (Hg.), Handbuch Hochschuldidaktik, S. 499 – 512. Stuttgart: utb GmbH.

Desruisseaux, L. (2017). Communities of Practice: The Shared Experiences of Higher Education Faculty [Thesis for: Doctor of Educational: Educational Leadership]. Southern New Hampshire University. https://academicarchive.snhu.edu/xmlui/bitstream/handle/10474/3129/sed2016desruisseaux.pdf. Zugegriffen: 28. Februar 2021.

Lave, J. & Wenger, E. (1991): Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Meissner, B. & Zimmermann, S. (2020). Communities zur Kompetenzentwicklung für Lehrende in der VUKA-Welt. In B. Zinger, D. Vode & N. Oberbeck (Hg.), Lernen für die Zukunft: Impulse für eine lehrbezogene Hochschulentwicklung (1. Aufl., S. 67 – 77). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Mercieca, B. (2017). What is a Community of Practice? In J. McDonald & A. Cater-Steel (Hg.), Communities of Practice (S. 3 – 25). Puchong, Selangor D.E.: Springer Singapore – Springer.

Reaburn, P. & McDonald, J. (2017). Creating and Facilitating Communities of Practice in Higher Education: Theory to Practice in a Regional Australian University. In J. McDonald & A. Cater-Steel (Hg.), Communities of Practice (S. 121–150). Puchong, Selangor D.E.: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2879-3_6

Wenger, E. (1996). How we learn. Communities of practice. The social fabric of a learning organization. The Healthcare Forum journal, 39 (4), S. 20–26.

Wenger, E. (2002). Communities of practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Univ. Press.

Wegner, E. (2009). Communities of practice a brief introduction. Step Leadership Workshop, University of Oregon. https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736. Zugegriffen: 28. Februar 2021.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Harvard: Business School Press.

Wenger, E. & Snyder, W. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. Harvard Business Review, 78, S. 139–145.

Yang, L., O'Reilly, K. & Houghton, J. (2020). Silver-lining of COVID-19: A Virtual Community of Practice for Faculty Development. The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (3), Artikel 12.



Kommunikation in digitalen Lehr- und Lernsettings im Online-Semester 2020

Eine qualitative Studie an der FH Aachen

Manuel Bör, Christiane Katz, Imke Minrath, Nevena Toporova

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert die Perspektive von Studierenden der FH Aachen auf Kommunikationsschwierigkeiten in der Online-Lehre des Sommersemesters 2020. Dies geschieht auf Grundlage einer qualitativen Inhaltsanalyse zweier Erhebungen, der Studierendenbefragung zur Online-Lehre und der Lehrveranstaltungsevaluationen. Aus ausgewählten Kategorien leitet der Beitrag ab, welche Schwierigkeiten in der Kommunikation sowohl zwischen Lehrenden und Studierenden als auch in der Kommunikation der Studierenden untereinander entstanden sind. Dabei werden spezifische Bedürfnisse und Probleme einzelner Studierendengruppen thematisiert und Vorschläge für die Verbesserung der Kommunikation angesprochen.

Abstract

The article analyses the communication difficulties encountered during online teaching in the summer semester 2020, from the perspective of FH Aachen students. This is done on the basis of a qualitative content analysis of two surveys: the student survey on online teaching as well as course evaluations. From selected categories, statements are derived that explain the difficulties in the communication of students with teachers as well as in the communication among students themselves. In the process, specific needs and problems of individual student groups are addressed and improvements in communication are suggested.

1. Einleitung

Kommunikation hat einen hohen Stellenwert für die soziale Integration im Studium sowie den Lernerfolg (Paechter et al. 2013; Schulmeister 2018). In der Online-Lehre kann diese allerdings nur mittelbar über Kommunikationsmedien stattfinden, und ihre Gestaltung stellt eine besondere Herausforderung dar. Aufgrund der erstmaligen Situation einer hochschulweiten Online-Lehre an Präsenzhochschulen im Sommersemester 2020 können hierbei Kommunikationsprobleme vermutet werden, die über bisherige Erkenntnisse anhand von Untersuchungen in einzelnen Online-Veranstaltungen oder an Fernuniversitäten hinausgehen. Der Beitrag analysiert die Perspektive der Studierenden der FH Aachen[1] auf die wahrgenommenen Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Lehrenden und Studierenden sowie von Studierenden untereinander in diesem Zeitraum. Er identifiziert Herausforderungen im Online-Semester und weist auf Studierendengruppen mit spezifischen Problemen hin: Teilnehmende asynchroner Lehrangebote, Studierende gestalterischer Studiengänge sowie Erstsemesterstudierende und Studiengangwechsler*innen.

Grundlage für die qualitative Analyse nach Mayring (2010) sind neben den Antworten Studierender auf offene Fragen in den Lehrveranstaltungsevaluationen (LVE) die Antworten aus der Studierendenbefragung (SB) zur Online-Lehre im Sommersemester 2020, die einen weiter gefassten Blick auf Studium und Lehre ermöglichen.

Nach der Darstellung des Forschungsstands zur Kommunikation in Online-Formaten in der Hochschullehre folgt ein Überblick zum methodischen Vorgehen. Anschließend fasst der Beitrag ausgewählte Ergebnisse in Form von auf den Auswertungskategorien der Inhaltsanalyse basierenden Aussagen zusammen und diskutiert diese. Aus hochschuldidaktischer Perspektive werden potentielle Lösungen für die digitale Kommunikation im Studium und in der Lehre angesprochen.

1 Die FH Aachen hat ca. 14.500 Studierende in zehn Fachbereichen, von welchen sieben den Ingenieur- und Naturwissenschaften zuzurechnen sind. Hinzu kommen Wirtschaftswissenschaften, Architektur und Gestaltung.

2. Forschungsstand

Auch wenn digitale Medien ein hohes Potenzial zur Bereicherung von Lernumwelten durch Faktoren wie Zeit- und Ortsunabhängigkeit darstellen (Adomßent 2001), sind mit ihnen Herausforderungen verbunden. Schulmeister (2018) kommt zu dem Schluss, dass insbesondere schwächere Studierende von Online-Formaten weniger profitieren. Präsenzveranstaltungen seien insgesamt vorzuziehen, da nur sie eine unmittelbare Kommunikation ermöglichen, welche sich positiv auf die Aufmerksamkeit auswirkt (ebd. 2018). Als große Herausforderung wird innerhalb der digitalen Lehre u. a. die Entwicklung der sozialen Präsenz gesehen (Short & Christie 1976; Kear et al. 2011), also das Ausmaß, in dem sich die Teilnehmenden gegenseitig sozial und emotional als natürliche Personen wahrnehmen. Die soziale Präsenz ist bedeutsam für die Einbindung in die Gruppe der Lernenden sowie für den Kontakt zu Lehrenden, ist ein Element für erfolgreiches Lernen in Online-Umgebungen, und steht in positivem Zusammenhang mit Zufriedenheit und Bindung in Online-Kursen (Levy 2007; Richardson et al. 2017).[2]

Fernuniversitäten zählen zu den Pionieren im Einsatz der neuesten Technologien in der Lehre und entsprechender Begleitforschung. Dennoch können die dort durchgeführten Studien zum Kommunikationsverhalten innerhalb von Online-Lehre (z. B. Feldmann 2002; de Witt 2011) vermutlich nicht ohne Einschränkungen auf die Situation von Präsenzhochschulen im digitalen Semester 2020 übertragen werden. Zum einen ist es wahrscheinlich, dass Studierende in Fernstudiengängen sich bewusst für diese und deren Rahmenbedingungen entschieden haben. Zum anderen ist die Lehre an Fernuniversitäten strukturell auf die entsprechenden Herausforderungen der Distanzlehre ausgerichtet.

Die vorhandenen Studien an Präsenzhochschulen zu diesem Thema (z. B. Paechter et al. 2013; Kuo et al. 2014) lassen jedoch eine Selektion vermuten, da die beteiligten Lehrenden zu den besonders innovativen und technikaffinen zählen können. Auch sind Unterschiede zwischen der Wahrnehmung von an diesen Studien teilnehmenden Studierenden und Studierenden im Online-Semester 2020 wahrscheinlich. Erstere verfügen zeitgleich über Face-to-Face-Kommunikation mit ihren Kommiliton*innen und empfinden neue digitale Elemente vermutlich als abwechslungsreich und aufregend. Zudem muss für ältere Studien berücksichtigt werden, dass die technischen Möglichkeiten in der Online-Lehre

2 Systematische Übersichten von Forschungsarbeiten zur Online-Lehre sowie zur Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden in virtuellen Lehrveranstaltungen liefern Martin et al. (2017) sowie Arndt (2020).

teilweise unter den heutigen Standards gelegen haben, was auch die Kommunikation deutlich eingeschränkt hat.

Aktuelle Forschung, die sich mit den Auswirkungen der flächendeckenden digitalen Lehre beschäftigt, unterstreicht auch hierfür die Relevanz der Kommunikation. Schareck et al. (eingereicht) zeigen, dass die Zufriedenheit mit der Kommunikation mit den Lehrenden einen entscheidenden Einfluss auf die Bewertung des Online-Semesters hat. Zudem hat die Kommunikation wiederum Wirkung auf die Konzentration (ebd.). Allerdings hat sich die Kontaktsituation zu Lehrenden und Kommiliton*innen für die Mehrheit der Studierenden im Online-Semester verschlechtert (Marczuk et al. 2021).

Grundsätzlich wird deutlich, dass die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden wie auch von Studierenden untereinander ein zentrales Element für den Studienerfolg in der Online-Lehre darstellt. Nach Smith et al. (2011) ist die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden ausschlaggebend für den Lernerfolg sowie für die Lernfreude der Studierenden. Paechter et al. (2013) schreiben der Lehrperson entsprechend zahlreiche Kommunikationsaufgaben zu, wie Aufmerksamkeit auf lernrelevante Inhalte zu lenken, Feedback zu geben oder auch die Motivation zu fördern. Der Kommunikation zwischen den Studierenden wird ebenfalls eine große Rolle für den Lernerfolg beigemessen. Feldmann (2002) weist darauf hin, dass Studierende, die kollaborativ arbeiten, erfolgreicher sind als solche, die allein arbeiten (Leh 2001). Weiterhin verweisen Mena-Guacas & Velandia (2020) auf die Bedeutung von studentischer Kommunikation für die Leistung der Studierenden in Online-Kursen (Kurucay & Inan 2017), für das Zugehörigkeitsgefühl und die Bindung (Luo et al. 2017), für die Erfolgsquoten des Kurses (Cung et al. 2018) sowie für die Qualität des Lernens (Aghaee & Keller 2016).

3. Forschungsdesign

Ausgehend von diesen Erkenntnissen zur Relevanz der Kommunikation widmet sich dieser Beitrag der Frage, welche Kommunikationsschwierigkeiten die Studierenden im digitalen Semester gesehen haben. Offene Fragen bieten sich insbesondere in explorativen Studien an, in denen Antwortvorgaben aufgrund fehlender theoretischer und empirischer Basis zunächst unbekannt sind (Schnell 2012). Wie zuvor erläutert können im vorliegenden Fall Ergebnisse bisheriger

Studien zur Kommunikation in der digitalen Lehre nicht einfach übertragen und zur Entwicklung von Antwortvorgaben genutzt werden. Die erstmalige Situation eines vollständig digitalen Semesters an Präsenzhochschulen lässt vermuten, dass neue Schwierigkeiten und Aspekte in der Kommunikation relevant werden, die mit geschlossenen Fragen nicht entdeckt werden können. Aus diesem Grund wurde den kommunikativen Schwierigkeiten im digitalen Semester anhand von Antworten auf offene Fragen zweier standardisierten Befragungen nachgegangen, aus denen mit Hilfe einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 2010) induktiv Kategoriensysteme abgeleitet wurden.

Im Juni 2020 wurde eine SB durchgeführt zur Situation der Studierenden im digitalen Semester, die hier neben der LVE des Sommersemesters 2020 die Datengrundlage bildet. Zur SB wurden alle Studierenden per E-Mail eingeladen, und mit 2427 Teilnehmenden weist sie eine Rücklaufquote von ca. 18 % auf. Die LVE wurde mit einem auf die digitale Lehre angepassten Online-Fragebogen durchgeführt. Obwohl die Teilnahme an Letzterer in diesem Semester den Lehrenden freigestellt war, war die Beteiligung mit 60 % der in den Vorsemestern evaluierten Veranstaltungen hoch. In den Datensatz fließen 5669 Fragebögen aus 364 Lehrveranstaltungen ein, in denen ein Mindestrücklauf von sechs Teilnehmenden erreicht wurde.

Die Nennungen auf folgende offene Fragen wurden hinsichtlich der dort genannten Kommunikationsschwierigkeiten inhaltsanalytisch ausgewertet:

LVE
»Was hätte an der Kommunikation mit der / dem Lehrenden ggf. verbessert werden können? / Was hätte die Kommunikation erleichtert?« (945 Nennungen)

»Was hätte an der Kommunikation der Studierenden untereinander ggf. verbessert werden können? / Was hätte die Kommunikation erleichtert?« (587 Nennungen)

SB
»Warum sind Sie [bezüglich der Kommunikation mit Lehrenden] ggf. nicht zufrieden?« (528 Nennungen, 1034 Befragte)

»Warum sind Sie [bezüglich der Kommunikation und dem Austausch mit ihren Kommiliton*innen] ggf. nicht zufrieden?« (472 Nennungen, 1182 Befragte)

Die aufgeführten Fragen der SB wurden nur den Befragten gestellt, die auf die Items »Ich bin mit der Kommunikation mit den Lehrenden zufrieden« bzw. »Ich

bin mit der Kommunikation und dem Austausch mit den Kommiliton*innen zufrieden« nicht mit »trifft (eher) zu« geantwortet haben.

Die einzelnen Antworten der Studierenden wurden nach dem von Mayring (2010) beschriebenen Verfahren zur induktiven Kategorienbildung zunächst in inhaltlich unterschiedliche Aspekte unterteilt und paraphrasiert. Diese einzelnen Paraphrasen wurden dann detaillierten und fortlaufend angepassten Codes zugeordnet, so dass einzelnen Antworten bis zu sechs unterschiedliche Codes zugewiesen wurden. Im Konsens einigten sich die drei Kodierer*innen auf Kategorien, zu denen die Codes gebündelt wurden. Ausgewählte Kategorien wurden abschließend zu Ergebnissen in Form von Aussagen verdichtet, die im Folgenden vorgestellt werden. Dabei wurde darauf geachtet, dass diese auf Schwierigkeiten beruhen, die in der Hochschullehre adressierbar sind.

4. Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden

Die »Erreichbarkeit« von Lehrenden konnte aus Sicht vieler Studierender nicht ausreichend gewährleistet werden, spielt aber eine bedeutende Rolle für eine gelungene Kommunikation (vgl. Kategorien 1 und 3, Abb. 1).

»Erreichbarkeit« erscheint den Studierenden als ein bedeutender Maßstab für Online-Kommunikation. So ist die Kategorie »quantitatives Antwortverhalten der Lehrenden« diejenige, welcher sich die häufigsten Nennungen in der SB zuordnen lassen (Abb. 1). Unter Erreichbarkeit lassen sich auf Grundlage der geschilderten Kommunikationsschwierigkeiten mit Lehrenden eine transparente, angemessene Antwortzeit und die Verlässlichkeit des Erhalts einer Antwort fassen, unabhängig vom Kommunikationsmedium.

Kategorie	LVE	S
1 Quantitatives Antwortverhalten der Lehrenden (u. a. mangelnde Erreichbarkeit, lange Antwortzeit, keine Antwortzeit	60	199
2 Kommunikationsmangel (u. a. wenig Kommunikation, fehlende Gelegenheit zur Kommunikation	5	51
3 Qualitatives Antwortverhalten der Lehrenden (u. a. wenig Feedback, nicht hilfreiche Antworten, fehldendes Verständnis für Fragen der Studierenden	71	64
4 Andere und zusätzliche Kommunikationsangebote (u. a. (mehr) Fragerunden / Sprechstunden, Forum, E-Mail)	173	49
5 Kommunikation in synchronen Online-Lehrveranstaltungen (u. a. Aktivierung Kamera, Anonymität bei Fragen wahren, Einbindung Chat)	61	
6 Grundsätzliche Eigenschaften der Online-Kommunikation (u. a. Gewöhnungszeit für Online-Kommunikation, Online-Kommunikation schwieriger)	5	43
7 Eigenschaften bestimmter Formate / Kommunikationskanäe (u. a. schriftliche Kommunikation umständlicher)	18	42

Abbildung 1: Ausgewählte Kategorien von Gründen für die Unzufriedenheit in der Kommunikation mit Lehrenden und Häufigkeit der Nennungen

Die Auswertung zeigt, dass Studierende Kritik an der Qualität der vorhandenen Rückmeldungen üben. Die qualitativen Mängel erklären sie sich damit, dass der »[…] Umfang der Betreuung […] sowohl zeitlich wie auch inhaltlich nicht ansatzweise mit einer Präsenzbetreuung zu vergleichen« (SB) sei. Zur Vergewisserung, dass sie sich adäquat mit den Selbstlernmaterialien auseinandersetzen, wünschen sich Studierende mehr Feedback: »Einige Dozenten geben kein Feedback zum Lernfortschritt, obwohl es allen Studierenden gerade jetzt besonders wichtig wäre.« (SB)

Studierende der Architektur und der Gestaltung beanstanden häufiger zu wenig Unterstützung oder Feedback durch die Lehrenden als die Studierenden der Ingenieur- und Naturwissenschaften. Möglicherweise liegt das an einer höheren Zahl von semesterbegleitenden Projektarbeiten und Prüfungen und damit der besonders hohen Bedeutung von formativem Feedback in gestalterischen Prozessen.

Die Tatsache, dass viele Studierende die Erreichbarkeit und unzureichendes Feedback als Kommunikationsprobleme bemängeln, stützt bisherige Erkenntnisse zur Bedeutung von zuverlässigen Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Studierenden und Lehrenden (Paechter et al. 2013; Smith et al. 2011). Für die Erfahrungen der Lehrenden mit von ihnen getroffenen Maßnahmen zur Ermöglichung der Kommunikation mit den Studierenden im digitalen Semester sei auf den Beitrag von Müller-Naevecke et al. (2021) in diesem Band verwiesen.

Fehlende unmittelbare Kommunikationsmöglichkeiten stellen aus der Perspektive von Studierenden eine Herausforderung dar (vgl. Kategorien 2, 4 und 7, Abb. 1).

Insbesondere Teilnehmende asynchroner Formate wünschen sich zusätzliche Kommunikationsmöglichkeiten. So äußern diese Befragten mehr als fünfmal so häufig das Bedürfnis nach (mehr) Sprechstunden bzw. Fragerunden als Studierende synchroner Formate. In den LVE äußern zudem ein Viertel der Teilnehmenden asynchroner Formate aktiv den Wunsch nach Online-Vorlesungen oder -Veranstaltungen als Möglichkeiten zur Verbesserung der Kommunikation.

Die Analyse weist also darauf hin, dass der Wunsch nach direkter Kommunikation u. a. darauf beruht, dass Studierende zusätzliche Möglichkeiten für das Stellen von Fragen wünschen und schriftliche Kommunikation als komplexer oder nicht gleichwertig zur mündlichen beurteilen:

> *»Allgemein hätte ich mir Sprechstunden gewünscht. (…) Einfach um mögliche Fragen zu den Folien/Tasks stellen zu können. Natürlich haben Sie unsere Fragen im Forum immer schnell und präzise beantwortet allerdings ist ein persönlicher Kontakt mit den Professoren doch noch etwas anderes.« (LVE)*

Die positive Wirkung der Durchführung von Videokonferenzen auf die Kontaktsituation der Studierenden belegen Marczuk et al. (2021) auch quantitativ.

In synchronen Lehrangeboten bestehen für viele Studierende Unsicherheiten in der Beteiligung an der Kommunikation (vgl. Kategorien 5 und 6, Abb. 1).

Die Analyseergebnisse lassen den Schluss zu, dass es Hemmnisse in der Kommunikation gibt, die sich durch die Besonderheiten und Limitierungen von Online-Kommunikation erklären lassen. Als Herausforderung für Lehrende gestaltet sich die Tatsache, dass sich zwar viele Studierende eine persönlichere Kommunikation in Online-Lehrveranstaltungen wünschen, sich aber unsicher fühlen:

> *»Ich finde es unangenehm vor allen zu sprechen. Wenn Fragen gestellt werden weiß man nie genau, wann man antworten kann. Oft reden dann mehrere Personen gleichzeitig.« (SB)*

Unsicherheiten in der mündlichen Kommunikation werden begünstigt durch eine fehlende Übersicht, wer wann etwas beiträgt. Eine überschaubare Veranstaltungsgröße und vorhandene Kameraübertragungen können eine positive Wirkung haben:

> *»Sofern in kleineren Kursen alle die Videofunktion eingeschaltet haben und man sich ein paar Mal auch zu Wort gemeldet hat, fällt es danach leichter, sich an der Veranstaltung zu beteiligen.« (SB)*

Es gibt aber Befragte, die hingegen Wert auf Anonymität legen. Entsprechend gab es diesen Wunsch, der mögliche Unsicherheiten durch fehlende Anonymität verdeutlicht:

> *»Keine Bloßstellung von Studierenden. Wenn Sie Ihnen privat im Chat schreiben, möchten sie eventuell anonym bleiben. Nicht ungewollt Studenten auffordern zu reden.« (LVE)*

Die Mehrheit der sich dazu äußernden Studierenden nimmt eingeschaltete Kameras als kommunikationsförderlich wahr. Dennoch schalten viele Studierende ihre Kameras nicht ein, und einige schätzen es nicht, wenn Lehrende dazu ermutigen:

> *»Natürlich ist es eine blöde Situation, wenn man gegen eine ›schwarze Wand‹ reden muss und die Reaktionen der Studierenden nicht sieht, dennoch muss man bedenken, dass Online-Vorlesungen auch für uns neu und ungewohnt sind. So viel Zeit darauf zu verwenden, dass die Studierenden ihre Webcams anschalten sollen, ist erstens nicht grade [sic] förderlich für die themenbezogene Diskussion und zweitens wohl auch nicht mit den Datenschutzrichtlinien vereinbar.« (LVE)*

Hochschuldidaktische Lösungsansätze der Lehrenden für die geschilderten Schwierigkeiten können z. B. das Angebot von ausreichend direkten Frage- und Rücksprachemöglichkeiten, das gezielte und häufige Geben von Feedback und die gesicherte Erreichbarkeit für Studierende sein. Unsicherheiten in synchronen Veranstaltungen können durch eindeutige Kommunikationsregeln zur Beteiligung und Reihenfolge der Beiträge und die Ermöglichung der Kommunikation im Chat verringert werden.

5. Schwierigkeiten in der Kommunikation der Studierenden untereinander

*Für die Studierenden ist es schwierig bis unmöglich Kontakte zu ihren Kommiliton*innen zu knüpfen vor allem dann, wenn diese unbekannt sind (vgl. Kategorie 1, Abb. 2).*

Die Studierenden äußern, dass sie größere Hemmungen haben, unbekannte Kommiliton*innen anzusprechen bzw. anzuschreiben. Erschwert wird der Umstand dadurch, dass in digitalen Veranstaltungen häufig die Kameras ausgeschaltet sind, und die Studierenden deswegen anonym bleiben. Die fehlende Anwesenheit in der Hochschule führt, so kritisieren die Studierenden, zu verringerten Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten:

»Man sieht sich einfach nicht während den Veranstaltungen oder beim Vorbeigehen, deswegen auch nicht allzu viel Kontakt mit Kommilitonen [sic], neue Kontakte werden nicht oder nur wenig geknüpft.« (vgl. SB)

Davon betroffen sind vor allem die Studierenden, welche noch gar keine Möglichkeit hatten, ihre Kommiliton*innen durch ein persönliches Aufeinandertreffen kennenzulernen: die Erstsemesterstudierenden und die Studiengangs- und Hochschulwechsler*innen. So fehlen den Erstsemesterstudierenden u. a. die Möglichkeit, den Kontakt zu ihren Kommiliton*innen in organisierten Angeboten herzustellen: »1. Semester – man kennt niemanden persönlich durch den Entfall der Ersti-Woche etc.« (vgl. SB)

Fehlende Kontakte wurden auch bereits in anderen Studien (z. B. Marczuk et al. 2021) als eine zentrale Herausforderung belegt.

Kategorie	LVE	S
1 Fehlende Möglichkeiten Kommilitonen kennenzulernen (u. a. Kommiliton*innen unbekannt, neue Studierende auf sich gestellt, Kontakte knüpfen schwierig)	24	133
2 Lerngruppen (u. a. Wunsch nach Unterstützung bei der Bildung von Lerngruppen, Arbeit in digitalen Lerngruppen schwieriger)	15	44
3 Gruppenarbeit (u. a. Wunsch nach Gruppenarbeit, Organisation von Gruppenarbeit/-abgaben digital schwierig, Austausch in Gruppen schwierig)	60	86
4 Projekte und Ideen (u. a. Austausch/Feedback zu Projekten/Ideen erschwert, keine Vergleichsmöglichkeit mit Kommiliton*innen		15

Abbildung 2: Ausgewählte Kategorien von Gründen für die Unzufriedenheit in der Kommunikation der Studierenden untereinander und Häufigkeit der Nennungen

Obwohl sich die Studierenden mehr Lerngruppen oder Gruppenarbeiten wünschen, empfinden sie den Austausch in diesen wegen des hohen Organisationsaufwands, der erschwerten Planbarkeit, den unterschiedlichen Vorkenntnissen und der fehlenden Zeitstruktur als schwierig (vgl. Kategorien 2 und 3, Abb. 2).

Als ein zentrales Ergebnis der LVE-Analyse zeigt sich der Wunsch vieler Studierenden nach mehr Gruppenarbeiten bzw. mehr Lerngruppen, um einen vermehrten Austausch mit den Kommiliton*innen zu haben. Gleichzeitig zeigt die SB aber, dass die Zusammenarbeit in Lerngruppen oder generell Gruppenarbeiten als schwierig empfunden wird.

Die Studierenden haben durch die fehlende Anwesenheit in der Hochschule und durch gestiegene Belastungen der Care-Arbeit keine feste Lernstruktur mehr. Dadurch variieren die Tagesabläufe der Studierenden und lassen sich schwer miteinander vereinbaren, was Gruppenarbeiten erschwert:

> *»Manchmal ist es schwer sich abzustimmen, da [in] Praktikum, Arbeit etc. die Lernzeiten sehr unterschiedlich gestaltet [sind]. Einige antworten leider nicht. Das würde im Lernraum nicht vorkommen.« (vgl. SB)*

Durch die unterschiedlichen Lernzeiten variieren aus Sicht der Studierenden ihre Leistungsstände, und sie warten oft lange auf Antworten ihrer Kommiliton*innen. Da sich die Studierenden nicht mehr spontan treffen und auf kurzem Weg über Lerninhalte austauschen können, wird der gemeinsame Lernprozess als umständlich und unproduktiv empfunden:

> *»Weil es nicht das selbe [sic] ist wie wenn man mit mehreren an einem Tisch sitzt und sich die Themen gegenseitig auf Papier erklären kann. Es ist momentan um einiges umständlicher und führt nicht zum gleichen Lernerfolg.« (vgl. SB)*

Der Austausch über Projekte und Ideen ist wegen der fehlenden Flurgespräche[3] *und den damit fehlenden Vergleichsmöglichkeiten zum Lernfortschritt der Kommiliton*innen erschwert (vgl. Kategorie 4; Abb. 2).*

Die Studierenden können sich nicht mehr spontan in der Hochschule zu ihren Ideen und Projekten austauschen:

> *»Mir fehlt der kurze Austausch zwischendurch. Durch die Online-Lehre kommuniziert man nur noch mit Kommilitonen, wenn man einen bestimmten Grund oder eine bestimmte Frage hat. Gespräche zwischen den Vorlesungen, in denen man spontan Ideen austauschen kann, fehlen.« (vgl. SB).*

Die Studierenden wünschen sich nicht nur mehr Feedback von den Lehrenden, sondern auch von ihren Kommiliton*innen. Sie äußern, dass die nicht vorhandenen kurzen Gespräche und das fehlende Feedback es erschweren, ihren eigenen Leistungsstand zu vergleichen und einzuordnen. Das ist für viele demotivierend und hinderlich für ihren Lernprozess. Die Wünsche nach schriftlichen Kommunikationsplattformen und einem digitalen Raum zum Austausch sind in dem Zusammenhang ein Ergebnis der Auswertung der LVE.

Lehrende können den geschilderten Schwierigkeiten begegnen, indem sie das soziale Miteinander der Studierenden in der Online-Lehre besonders berücksichtigen. Hierzu können für die Kommunikation der Studierenden untereinander zahlreiche Angebote geschaffen werden. Neben Kennenlernrunden zu Beginn des Semesters und der Erklärung der Sinnhaftigkeit eingeschalteter Kameras ist es sinnvoll, eine Kontaktliste zur Verfügung zu stellen, damit Studierende Lernpartner*innen finden können. In großen Veranstaltungen empfehlen sich außerdem Gruppenarbeitsphasen. Für die Gruppe der Erstsemesterstudierenden und Studiengangs- bzw. Hochschulwechsler*innen können gezielt digitale Kennenlernveranstaltungen durchgeführt werden.

---

3 Mit »Flurgesprächen« sind die kurzen, direkten Gespräche der Studierenden untereinander zwischen den jeweiligen Veranstaltungen gemeint.

Um Lerngruppen und Gruppenarbeiten zu begünstigen, können die Lehrenden die Studierenden bei der Koordination und Terminfindung unterstützen. Hier empfiehlt sich für Gruppenarbeiten eine Teilnehmendenzahl von max. fünf Personen und die Vergabe regelmäßig stattfindender Termine. Es ist hilfreich, den Studierenden vorab Informationen zum Strukturieren von Gruppenarbeit zukommen zu lassen und hierzu regelmäßig Feedback einzuholen. Weitere Vorschläge in Bezug auf einen intensiveren Austausch zwischen Studierenden legen Müller-Naevecke et al. (2021) in diesem Band dar.

Damit die Studierenden die Möglichkeit haben, sich modulübergreifend über Ideen und Projekte auszutauschen, ist eine gemeinsame digitale Plattform, auf welche alle Studierenden Zugriff haben, und mit der sie untereinander kommunizieren können, hilfreich.

6. Fazit

Der Forschungsstand zeigt die zentrale Bedeutung gelungener Kommunikation – zwischen Lehrenden und Studierenden sowie den Studierenden untereinander – für den Studienerfolg. Dieser Beitrag identifiziert als zentrale Herausforderungen der Kommunikation in der digitalen Lehre: die Erreichbarkeit von Lehrenden, die Bedeutung unmittelbarer Kommunikation gerade in asynchronen Lehrangeboten und die Schwierigkeiten des Aufrechterhaltens von Kontakten der Studierenden untereinander. Die Erkenntnisse decken sich weitgehend mit vorangegangener Forschung zur Kommunikation in digitaler Lehre (z. B. Paechter et al. 2013) und ebenso mit aktuellen Ergebnissen im Kontext der Online-Semester aufgrund der Corona-Pandemie (z. B. Marczuk et al. 2021).

An einigen Stellen können Aspekte identifiziert werden, die bisher in der Forschung behandelte Schwierigkeiten erweitern und deren Auswirkungen konkretisieren. So äußern einerseits viele Studierende, dass sie einen persönlichen Austausch wünschen. Andererseits zeigen sich Unsicherheiten in der Kommunikation in Online-Veranstaltungen, die viele u. a. mit nicht eingeschalteten Kameras, andere mit fehlender Anonymität erklären. Hier zu nennen ist zudem, dass Lern- und Arbeitsgruppen für die Studierenden zwar einen zentralen Wunsch darstellen, sie aber gleichzeitig einen erhöhten Unterstützungsbedarf bei deren Online-Umsetzung haben. Schließlich stellen fehlende Möglichkeiten, Feed-

back zu erhalten und den eigenen Leistungsstand einzuordnen, konkrete Auswirkungen der eingeschränkten Kommunikation unter den Studierenden dar.

Als Gruppen mit spezifischen Schwierigkeiten können neben den Teilnehmenden asynchroner Lehrveranstaltungen Studierende gestalterischer Studiengänge mit dem Bedürfnis nach mehr Feedback genannt werden. Für viele Erstsemesterstudierende und Studiengangswechsler*innen fehlen Kennenlernangebote.

Die Ergebnisse stellen eine Momentaufnahme aus dem ersten Online-Semester dar. Für weitere Forschungsvorhaben gilt es, zu analysieren, inwiefern sich bestehende Schwierigkeiten in der Online-Kommunikation aufgrund von Gewöhnung und gestiegenen Kompetenzen der Studierenden und Lehrenden abbauen. Zudem können sich Kommunikationsangebote in den Lehrveranstaltungen verändert und zusätzliche hinzugekommen sein, die das Kennenlernen und die Kommunikation fördern. Hierzu wäre zu untersuchen, inwiefern die geschilderten Schwierigkeiten damit verringert werden konnten.

Quellen

Adomssent, M. (2001). Realisierungspotenziale kooperativen Lernens mit Hilfe virtueller Kommunikation. Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 32 (4), S. 161 – 1758.

Aghaee, N. & Keller, C. (2016). ICT-supported peer interaction among learners in Bachelor's and Master's thesis courses. Computers & Education, 94, S. 276 – 297. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.006.

Arndt, C., Ladwig, T. & Knutzen, S. (2020). Zwischen Neugier und Verunsicherung: interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020: Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse. Hamburg. Technische Universität Hamburg. https://doi.org/10.15480/882.3090.

Cung, B., Di, X. & Eichhorn, S. (2018). Increasing Interpersonal Interactions in an Online Course: Does Increased Instructor E-mail Activity and a Voluntary In-Person Meeting Time Facilitate Student Learning? Online Learning, 22 (3), S. 193 – 215. https://doi.org/10.24059/olj.v22i3.1322.

Feldmann, B. (2002). The Internet communication environment (ICE)-virtual university as virtual community: International Conference on Computers in Education, 2002. Proceedings. Auckland, New Zealand. https://doi.org/10.1109/CIE.2002.1186321.

Kear, K., Chetwynd, F., Williams, J. & Donelan, H. (2011). Web conferencing for synchronous online tutorials: Perspectives of tutors using a new medium. Computers & Education, 58 (3), S. 953 – 963. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.015.

Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Belland, B. R., Schroder, K. E. E. & Kuo, Y.-T. (2014). A case study of integrating Interwise: Interaction, internet self-efficacy, and satisfaction in synchronous online learning environments. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 15 (1), S. 161–181. https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1664.

Kurucay, M. & Inan, F. A. (2017). Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. Computers & Education, 115, S. 20–37. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.010.

Leh, A. S. C. (2001). Computer-Mediated Communication and Social Presence in a Distance Learning Environment. International Journal of Educational Telecommunication, 7 (2), S. 109–128.

Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. Computers & Education, 48 (2), S. 185–204. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.12.004.

Luo, N., Zhang, M., & Qi, D. (2017). Effects of different interactions on students' sense of community in e-learning environment. Computers & Education, 115, S. 153–160. https://doi.org/10.1016/j.compendu.2017.08.006.

Marczuk, A., Multrus, F., & Lörz, M. (2021). Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden. https://doi.org/10.34878/2021.01.DZHW_BRIEF.

Martin, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Budhrani, K. (2017). Systematic Review of Two Decades (1995 to 2014) of Research on Synchronous Online Learning. American Journal of Distance Education, 31 (1), S. 3–19. https://doi.org/10.1080/08923647.2017.1264807.

Mena-Guacas, A. F. & Velandia R, C. A. (2020). Interaction through mobile technology in short-term university courses. Heliyon, 6 (2), e03287. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03287.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Paechter, M., Kreisler, M., Luttenberger, S., Macher, D. & Wimmer, S. (2013). Kommunikation in E-Learning-Veranstaltungen. Erfahrungen der Studierenden und ihre Präferenzen für Online- oder Face-to-Face-Kommunikation. Gruppendynamik und Organisationsberatung, 44 (4), S. 429–443. https://doi.org/10.1007/s11612-013-0223-1.

Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J. & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. Computers in Human Behavior, 71, S. 402–417. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001.

Schareck, M., Jörissen, J., Metzger, C. & Fassbender, A. (eingereicht). Was lässt Online-Lernen gelingen? Studentische Bewertungen von Corona-Studienangeboten im Sommersemester 2020. In M. Barnat, E. Bosse & B. Szczyrba (Hrsg.), Hochschulen auf dem Weg zur hybriden Lehre? Forschung als Impuls für Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung, Köln: Cologne Open Science.

Schnell, R. (2012). Survey-Interviews: Methoden standardisierter Befragungen. Wiesbaden: VS-Verlag.

Schulmeister, R. (2018). Präsenz und Selbststudium im eLearning. Indizien für eine besondere Rolle der Präsenz. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Digitale Lehrformen für ein studentenzentriertes und kompetenzorientiertes Studium, S. 7–27. Münster: Waxmann.

Short, J., Williams, E. & Christie, B. (1976). The social psychology of telecommunications. John Wiley & Sons.

Smith, G. G. et al. (2011). Overcoming student resistance to group work: Online versus face-to-face. The Internet and Higher Education, 14 (2), S. 121–128. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.09.005.

Witt, C. de (2011). Kommunikation in Online-Lerngemeinschaften. Digitale Hochschullehre im Spiegel des Pragmatismus. Zeitschrift für Pädagogik, 57 (3), S. 312–325.

Corona und was dann?

Herausforderungen und Chancen von mediendidaktischen Weiterentwicklungen unter dem Beschleuniger der Corona-Pandemie

Christina Müller-Naevecke, Torben Gebhardt, Stefan Naevecke

Zusammenfassung

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie sind für die Hochschullehre paradigmaverändernd. Wo digitale Lehre bisher nur sehr zögerlich Einzug gefunden hat, bringen die Notwendigkeiten der Krise nun Entwicklungen hervor, die auch die Lehre »nach Corona« mit hoher Wahrscheinlichkeit verändern werden. Hiermit verbundene Herausforderungen und Chancen werden in diesem Beitrag aus Studierenden- sowie Lehrendenperspektive herausgearbeitet. Basis hierfür sind bereits vorliegende einschlägige Fachbeiträge zur Studierendenperspektive sowie im Rahmen eines laufenden Forschungsprojektes durchgeführte Experteninterviews mit Lehrenden.

Abstract

The effects of the Corona pandemic are paradigm-shifting for higher education teaching. While digital teaching has been rather slow to catch on, the necessities of the crisis are now producing developments that will most certainly change teaching »after Corona«. The challenges and opportunities associated with this will be elaborated in this article from the perspective of both students and teachers. The basis for this is formed by relevant articles on the student perspective as well as expert interviews with teachers conducted as part of an ongoing research project.

1. Einleitung

Die Corona-Pandemie hat in der deutschen Hochschullandschaft die Digitalisierung der Lehre forciert, wo zuvor zahlreiche Initiativen der Bildungseinrichtungen und Förderprogramme nur zu Teilerfolgen geführt haben. Damit einher ging eine Notwendigkeit für Lehrende, sich ad hoc Kompetenzen im Bereich digitaler Lehre anzueignen oder diese weiterentwickeln zu müssen. Diese Herausforderung schlägt sich auch bei den Themen von Lehr-Coachings und anderen hochschuldidaktischen Formaten nieder. Die Entwicklungen seit dem Sommersemester 2020 können vermutlich nur insofern als Ausnahme bezeichnet werden, als dass die Umstellung kurzfristig und überraschend erfolgte. Diese Sprunginnovation (FIDL 2020, S. 43 f.) konnte anknüpfen an eine bereits seit mehreren Jahren fortschreitende Digitalisierung der Hochschullehre, die hoffen und vermuten lässt, dass auch in kommenden Semestern der Betrieb nicht wieder auf den Status vor der Corona-Pandemie zurückgestellt wird. In hochschuldidaktischen Formaten standen zu Beginn der Pandemie vor allem Online-Tools und deren Verwendung im Mittelpunkt, didaktische Fragen digitaler Lehre schienen zunächst aufgrund der Dringlichkeit nicht im Vordergrund. Dies spiegelt sich beispielsweise in einer Lehrenden-Befragung der Universität Bielefeld wider. Dort wurde herausgearbeitet, dass die Interaktion mit Studierenden sowohl in Bezug auf ihre Quantität als auch Qualität in der digitalen Lehre abgenommen hat (ZLL 2020). Eine Reihe von Experteninterviews, die im Rahmen des diesem Beitrag zugrundeliegenden Projektes durchgeführt wurden, lassen in dieser Hinsicht jedoch eine Richtungsänderung vermuten.

In diesem Artikel werden in einschlägigen Fachbeiträgen dargestellte Bedarfe von Studierenden mit im Rahmen von leitfadengestützten Experteninterviews erhobenen Aussagen von Lehrenden nebeneinandergestellt und auf eventuelle Diskrepanzen bzw. Bewegungen in verschiedene Richtungen hin geprüft sowie Überschneidungen herausgestellt. Die Interviews werden derzeit im Rahmen einer qualitativen Studie im Kontext des Projektes »MePro – Mediendidaktische Professionalisierung an Hochschulen unter dem Beschleuniger der Corona-Pandemie« an der Europäischen Fachhochschule EU|FH in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen geführt. Ziel des Projektes ist – neben den in diesem Artikel angesprochenen Aspekten – unter anderem auch die Herausarbeitung prototypischer Konzepte für digitale Lehre. In dem vorliegenden Artikel sind aus der noch laufenden Datenerhebung und -auswertung 17 Interviews mit Lehrenden von acht Hochschulen aus unterschiedlichen fachlichen Bereichen eingeflossen, die im Zeitraum Januar bis März 2021 geführt wurden. Befragt werden hauptamtliche Professor*innen an deutschen Fachhochschulen, die durch ihr hohes Lehrdeputat am meisten von den Anforderungen des Umstiegs auf rein digitale Lehre betroffen sind. Ein herzlicher Dank geht an die Lehren-

den, die im Rahmen der Interviews ihre Erfahrungen und Kompetenzen zur Verfügung gestellt haben. Dieser Beitrag steht unter der Fragestellung, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezogen auf digitale Lehre bei der Betrachtung von Bedarfen, Wünschen und Herausforderungen von Studierenden einerseits und den Bemühungen und Erfahrungen von Lehrpersonen andererseits deutlich werden.

2. Selbstmanagement, Selbstlernen und Lernräume

Eine der deutlichsten Veränderungen, die ein rein digitales Lehrangebot unter Pandemie-Bedingungen hervorgebracht hat, ist eine sehr viel größere Notwendigkeit der Studierenden, sich selbst organisieren zu müssen. Es verwundert damit nicht, dass ein Großteil der Studierenden angibt, in der unerwarteten Situation des beinahe komplett selbstbestimmten Studiums überfordert zu sein. Dabei werden vor allem Motivationsprobleme und die Tendenz sich leicht ablenken zu lassen als Problem genannt (Hettrich 2020, S. 18; Traus 2020, S. 30 ff.). Auch in den Experteninterviews werden die Selbstmanagement- und Selbstlernkompetenzen der Studierenden sowie deren derzeitiges Lernumfeld thematisiert. Manche nehmen eine große Verunsicherung der Studierenden wahr und erkennen dabei zwei Gruppen von Studierenden: Diejenigen, die aufgrund guter Selbstmanagement- und Selbstlernkompetenzen von der mit digitaler Lehre verbundenen zeitlichen und räumlichen Flexibilität profitieren und solche, bei denen entsprechende Kompetenzen nicht ausreichend vorhanden sind und die massive Schwierigkeiten in den digitalen Semestern haben. Von manchen wird benannt, dass entsprechend das Prüfungsaufkommen sichtbar gesunken ist, andere stellen keine solche Entwicklung fest. Die Reaktion der Befragten auf die Schwierigkeiten in der Organisationsfähigkeit fällt höchst unterschiedlich aus: Während einige die Wichtigkeit synchroner Lehre zu festen Zeiten betonen, um den Studierenden eine Struktur zu bieten und sie vor zu langem Aufschieben asynchroner Aufgaben zu bewahren, konfigurieren andere aufeinander abgestimmte asynchrone Lernangebote, um den Studierenden gleichzeitig Struktur bei hoher Flexibilität zu bieten. Eine dritte Gruppe verbindet die genannten Elemente in einem hybriden Ansatz. Aus solchen Varianten und didaktischen Konstrukten gilt es im Projekt, Prototypen digitaler Lehre herauszuarbeiten. Die meisten Lehrenden versuchen, durch einen bestimmten Rhythmus

ihrer Veranstaltung, also der Art und Abfolge, wie Elemente verzahnt werden, die Studierbarkeit zu erhöhen.

In diesem Kontext ist ebenfalls von Bedeutung, dass die Hochschule im Studium bisher für viele als Lernort fungierte, der in klarer Abgrenzung zum Lebensraum stand. Diese deutliche Trennung fehlt in der momentanen Studienkultur, in der das eigene Zuhause sowohl Lern- als auch Lebensmittelpunkt darstellt, der häufig auch mit anderen geteilt werden muss. Die Folge sind Konzentrationsschwierigkeiten bei der Mehrheit der Studierenden und der damit einhergehende Bedarf an Beratung insbesondere bei den Themen Selbst- und Zeitmanagement (Traus 2020, S. 27 ff.). Entsprechend geben Studierende häufig an, dass ihnen der Zugang zu der Infrastruktur der Hochschule fehlt, also zu Bibliothek und anderen Lernräumen (Hettrich 2020, S. 17; Traus 2020, S. 19 f.; Karapanos 2021, S. 10). Die Entgrenzung von Lern- und anderen Lebensräumen wird ebenfalls von einigen befragten Lehrenden wahrgenommen. Sie berichten teilweise von Bedingungen, die konzentriertes Studieren eher behindern, etwa bei Studierenden, die noch oder wieder in ihrem Elternhaus leben. Bezogen auf andere Studierendengruppen, etwa berufsbegleitend Studierende oder Studierende mit Care-Aufgaben, nehmen Befragte die Entgrenzung von Lern- und anderen Lebensräumen und damit verbunden die Freiheit, nicht in der Hochschule sein und nicht anreisen zu müssen, als Vorteil war, der es ermöglicht, bei veränderten Bedingungen mit Homeoffice-Regelungen, Homeschooling, ausfallenden Pflegediensten etc. überhaupt auch zu studieren. So schildern Befragte, dass diese Studierenden an Veranstaltungen teilnehmen, weil sie diese in die Arbeit oder zwischen andere Aufgaben einbauen können, auch wenn dies auszutarieren im Alltag eine besondere Herausforderung darstellt. Einige Lehrende berichten also auch von einer höheren Teilnehmendenzahl als bisher und weniger Dropout im Semesterverlauf. Andere nehmen an, dass sich die Work-Life-Balance von Studierenden allgemein durch digitale Lehre verbessert hat. Dies erklärt auch, dass Vorlesungen, die in aufgezeichneter Form zur Verfügung stehen, durch gewonnene Flexibilität häufig von Studierenden als positiv und entlastend genannt werden. So konnten manche durch das überwiegend selbstgesteuerte Lernen und das Wegfallen von Wegezeiten sogar an mehr Veranstaltungen teilnehmen als vorher (Hettrich 2020, S. 7 ff.; Traus 2020, S. 17 f.; Feucht 2020, S. 109). Die erhöhte Flexibilität trägt auch, zumindest indirekt, dazu bei, dass vergleichsweise wenig Studierende durch die Corona-Pandemie in finanzielle Probleme geraten sind (LandesAstenKonferenz 2020). So werden sie entweder weiterhin durch Verwandte unterstützt, beziehen BAföG oder üben ihren Nebenberuf weiter aus. Für manche gibt es auch finanzielle Einsparungen, da Pendelkosten entfallen, andere haben unter den Bedingungen digitaler Lehre zum Beispiel durch Rückzug ins Elternhaus Einsparungen von Miete (LAK 2020, S. 20 f.; Traus 2020 S. 24 ff.; Hettrich 2020, S. 7 ff.). Auch die befragten Lehrenden greifen eine solche Kostenersparnis auf Seiten der Studierenden in den Interviews auf. In einer

sächsischen Studie war der am häufigsten von Studierenden genannte Vorteil der pandemiebedingten Digitallehre die Zeit- und Kostenersparnis (Karapanos 2021, S. 16 f.). Dieser Befund spiegelt sich auch in anderen Studien wider. Wegfallende Pendelwege sparen Zeit und ermöglichen eine freiere Kapazitätseinteilung genauso wie asynchrone Lerneinheiten in Form von beispielsweise Videoaufzeichnungen einzelner Lehrveranstaltungen oder zu bearbeitenden Aufgaben (FIDL 2020, S. 30).

Die angesprochene Thematik berührt ein Kernproblem der Lehr-/Lernkultur an deutschen Hochschulen. Bereits 2011 wurde in einer Studie des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft herausgearbeitet, dass gerade einmal 26 % der Bachelorstudierenden an Fachhochschulen und 24 % derselben an Universitäten angeben, dass Organisationsfähigkeit im Studium in einem hohen oder sogar sehr hohen Maße vermittelt wird. Demgegenüber schätzt dieselbe Gruppe zu 90 % bzw. 91 % eben diese Organisationsfähigkeit als wichtige oder sehr wichtige Kenntnis für den späteren Beruf ein (Briedis 2011, S. 119 f.). Auch eine Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung kam 2019 zu dem Ergebnis, dass Studierende die Lernanforderungen als besonders schwierige Herausforderung des Studiums wahrnehmen (Bosse 2019, S. 32). Diese Diskrepanz geht einher mit dem lange geforderten *shift from teaching to learning*,[1] der Lernstrategien als essenziellen Bestandteil der Hochschullehre begreift und als Kompetenz, die fachspezifisch im Studium entwickelt werden muss, um Studierende adäquat auf das Berufsleben vorzubereiten. Hochschulen und Lehrende sollten folglich in die Pflicht genommen werden, Studierende in der pandemiebedingten Situation des konstanten überwiegend selbstbestimmten Lernens als feste Rahmenbedingung, bei der Entwicklung von Organisationskompetenzen und Lernstrategien, die fließend ineinander übergehen, zu unterstützen, um Studierfähigkeit zu erlangen. Zwar geschieht dies in vielen Bachelorstudiengängen bereits fachübergreifend, sollte jedoch auch als fachspezifische Aufgabe[2] der Hochschulen verstanden werden. Kompetenzen der Studierfähigkeit müssen folgerichtig als Teil des Curriculums begriffen und entsprechend die Möglichkeit der Entwicklung dieser in reguläre Lehrveranstaltungen integriert werden, damit Studierende nicht mit dieser Herausforderung allein gelassen werden.

1 Geprägt wurde der Begriff von Brown und Atkins (1990); siehe für einen Überblick dazu Fendler und Gläser-Zikuda (2013, insb. S. 16 ff.).

2 Fachspezifisch deshalb, weil auch so genannte Schlüsselkompetenzen, wie etwa das Präsentieren fachlicher Inhalte oder das Schreiben von Projektkonzepten immer eben solche fachlichen Besonderheiten, Bezüge und Üblichkeiten implizieren, die nicht isoliert vom Fach gelernt werden können, auch wenn die Verwendung des entsprechenden Synonyms »überfachliche Kompetenzen« suggerieren mag, dass diese nicht nur situationsvariabel sondern auch unabhängig vom disziplinären Kontext verstanden werden müssten.

Man kann schlussfolgern, Defizite, die ohnehin bestehen, werden während ausschließlich digitaler Lehre sichtbarer als vorher. Dass die Hochschullandschaft zu großen Teilen bis heute weiterhin einen lehrendenzentrierten Ansatz verfolgt, könnte in der digitalen Lehre der Jahre 2020 und 2021 ein Grund gewesen sein, warum sich viele Studierende überfordert sahen (siehe auch Karapanos 2021, S. 14 f.). Darüber hinaus rechnet ein Großteil der Studierenden mit einer Verlängerung des Studiums als direkte Folge der Coronasemester und etwa ein Drittel zieht sogar eine Alternative zum Studium in Betracht (LAK 2020, S. 13; Traus 2020, S. 23). Ein Teil der befragten Lehrenden verfolgt den Ansatz, die Studierenden dabei zu unterstützen, Organisationsfähigkeit zu erlernen und macht somit Themen wie Selbstmanagement und Lernen lernen zum Bestandteil ihrer Veranstaltungen und regt die Bildung von Lerngruppen an. Auch die mit entsprechendem Kompetenzerwerb verbundene Vorbereitung aufs Berufsleben, das Methodenkompetenz und die Kompetenz zum kollaborativen Arbeiten erfordert, wird angesprochen. Eine Lehrperson weist darauf hin, dass mangelnde Kompetenzen der Studierenden in den Bereichen wissenschaftliches Arbeiten sowie Lesen und Schreiben eine besondere Herausforderung für Angebote der asynchronen Lehre darstellen, weil Lehrende unter Umständen zu spät mitbekommen, wenn Studierende eine Aufgabe aus diesen Gründen nicht angemessen bearbeiten können. Dies falle zum Beispiel bei einer Bearbeitung in synchroner Lehre eher auf und könne besser begleitet werden. Andere Befragte nehmen das Lerntempo als langsamer wahr. Vereinzelte Hochschulen, an denen Befragte beschäftigt sind, halten Beratungsangebote bereit, durch die Studierende bezüglich ihrer Selbstlernkompetenzen aber auch bezogen auf andere Themen, die in diesem Beitrag angesprochen werden, unterstützt werden.

3. Arbeitsbelastung

Laut einer Studie der Landesastenkonferenz Niedersachsen (2020, S. 14) geben 70 % der Studierenden an, dass sich ihre studiumsbezogene Arbeitsbelastung in der digitalen Lehre deutlich erhöht hat. An der Universität Heidelberg kamen knapp die Hälfte aller Studierenden zu dem gleichen Schluss, (Feucht 2020, S. 111), wodurch nur ca. ein Drittel die geforderten 30 ECTS pro Semester erreichen werden. Entsprechend ist bei ungefähr zwei Dritteln der Studierendenschaft mit einer Verlängerung der Studienzeit als Folge der Umstellungen in der Coronakrise zu rechnen (LAK 2020, S. 13). Auch eine Studie im Land Sachsen zeigt, dass die Lernanforderungen im Vergleich zum Präsenzunterricht deutlich gestiegen

sind (Karapanos 2021, S. 14 f.). Insbesondere Formate, die in Vor-Ort-Präsenz auf einen größeren Austausch setzen, wie Sprachkurse oder Seminare, werden von Studierenden als aufwändiger wahrgenommen. Dies geht einher mit einer gestiegenen Anzahl an einzureichenden Leistungen, die die Präsenz teilweise ersetzt haben (Feucht 2020, S. 110). Die gestiegene Arbeitsbelastung der Studierenden nehmen ein Teil der befragten Lehrenden wahr, sie bekommen dies auch von den Studierenden gespiegelt. Hier werden verschiedene Erklärungsansätze genannt. Zum einen gehen Lehrende davon aus, dass die im Curriculum der Studiengänge vorgesehene Selbstlernzeit nun von Lehrenden »bespielt« wird und somit Studierende, die aufgrund der bisherigen Nicht-Auslastung des im Curriculum genannten Workloads faktisch ein Teilzeitstudium geführt haben, um darüber hinaus etwa Care-Aufgaben oder Berufstätigkeiten nachkommen zu können, nun eine zu hohe zeitliche Belastung ihres Studiums am Gesamtleben abfedern müssen. Für diese Annahme sprechen die Ergebnisse der ZEITlast-Studie (Schulmeister & Metzger 2011) die herausstellte, dass die ins Studium investierte Zeit im Mittel weit unter den von Bologna geforderten Werten liegt und somit andere Tätigkeiten neben einem Vollzeitstudium möglich waren. Andere Befragte schildern, dass für manche Studierende eine höhere Arbeitsbelastung kein Problem darstelle und diese stattdessen rückmelden, dass sie vom intensiveren Studium profitieren. Ein weiterer Punkt ist, dass einige Befragte berichten, dass die Lehre betreffende Abstimmungsprozesse innerhalb von Studiengängen kaum stattfinden, so dass es zu ungünstigen Kombinationen digitaler Lehre kommt, wie etwa vielen synchronen Vorlesungen plus vielen asynchronen Vorlesungsaufzeichnungen oder ausschließlich asynchroner Aufgaben verbunden mit Gruppenarbeiten in den meisten Modulen. Als ungünstig werden in diesem Zusammenhang nicht Zahl und Verschiedenheit der Lehr- bzw. Lernformate per se wahrgenommen, sondern die mit mangelnder Abstimmung im jeweiligen Studiengang einhergehenden unausgewogenen Workload-in-Zeit-Anforderungen, aber auch solche, die die Lernorganisation und Selbstorganisation betreffen. Hier sind Studiengangsverantwortliche aufgefordert, mit Modulverantwortlichen für einen entsprechenden Überblick zu sorgen und dafür notwendige Informationen auch von Lehrenden (auch externen) einzuholen. Dafür braucht es entsprechende Strukturvoraussetzungen, wie etwa die Implementierung von Modul- und Studiengangskonferenzen.

Die hohe Arbeitsbelastung von Seiten der Studierenden wird auch auf eine mangelnde Erfahrung der Lehrenden mit digitalen Formaten zurückgeführt (Traus 2020, S. 22 ff.)[3]. So erscheinen Lernmaterialien teilweise nicht an digitale Lehre angepasst, sondern unverändert aus der Präsenzlehre übernommen (FIDL 2020,

3 Die Studie der LandesAstenKonferenz Niedersachsen fand in diesem Zusammenhang heraus, dass sich über 60 % der Studierenden mehr Schulungen für Dozierende in Online-Tools wünschen (LAK 2020, S. 25).

S. 32). Aus einer Studie der Universität Heidelberg geht hervor, dass einige Lehrveranstaltungen komplett auf Material basieren, das nicht an digitale Lehre angepasst wurde (Feucht 2020, S. 116 f.).

Die meisten der befragten Lehrenden der Interviews thematisieren unter dem Schlagwort »Arbeitsbelastung« auch oder vor allem ihre eigene Arbeitsbelastung, die laut Angabe vieler Interviewter massiv angestiegen ist. Zudem sind auch Lehrende durch Homeschooling oder andere Care-Aufgaben häufig mehrfach belastet, und auch ihnen bereiten entgrenzte Arbeits- und Lebensräume Schwierigkeiten. Viele betonen außerdem, dass eine starke Entgrenzung von Arbeits- und Freizeit stattgefunden hat. So scheint es erklärbar, dass es vielen Lehrenden nicht möglich war, alle Lehrveranstaltungen gleichzeitig zu novellieren. Ein Teil der Lehrenden nimmt entsprechend eine derzeit hohe Fehlertoleranz bei den Studierenden wahr, die wertzuschätzen scheinen, dass Lehrende in dieser Ausnahmesituation bereit sind, zu improvisieren, statt ihre Veranstaltung unverändert und möglicherweise unpassend ins Virtuelle zu transponieren. So gewinnt das Individuum hinter der Lehrveranstaltung an Profil. Auf der anderen Seite werden bei Studierenden nicht im selben Maße persönliche Situationen berücksichtigt, was bei der hohen Studierendenzahl auch mindestens schwierig ist. Allgemeine Probleme der Studierendenschaft, wie die zunehmende Isolation, werden jedoch ebenso wenig als Herausforderung für die Lehre verstanden und wahrgenommen. Hier ist es wünschenswert, dass die Lehre sich im selben Umfang auf die herausfordernde Situation der Studierenden einlässt, wie dies den Interviews nach andersherum der Fall zu sein scheint. Neben der Wahrnehmung höherer Arbeitsbelastung gibt ein Teil der Lehrenden aber ebenfalls an, auch selbst von wegfallenden Wegezeiten zu profitieren.

4. Kommunikation, Interaktion und soziale Isolation

In der bereits angesprochenen sächsischen Studie, waren die drei meistgenannten Punkte negative Auswirkungen, die sich auf Kommunikation und soziale Interaktion beziehen; Platz 1: fehlende persönlich soziale Interaktion mit Peers, Platz 2: fehlende lernbezogene Interaktion, Platz 3: fehlende persönliche Interaktion der Studierenden mit Dozierenden (Karapanos 2021, S. 16 f.). In den meisten studierendenbezogenen Studien wird der Verlust an menschlicher Interaktion als größter Nachteil der coronabedingten Digitalisierung genannt (siehe beispielsweise Feucht 2021, S. 113 ff.; FIDL 2020, S. 32; Traus 2020, S. 19 ff.). Bei-

spielsweise auf Grundlage der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, die soziale Eingebundenheit für die eigene Motivation als essenziell begreift (Deci 2000, insbesondere S. 253.), lässt sich vermuten, dass diese stärkere Isolation einen direkten negativen Einfluss auf die Studierfähigkeit hat, insofern sie die Selbstorganisation erschwert und sich nicht zuletzt auch in einer verminderten Leistung ausdrückt. Die Corona-Pandemie brachte allgemein in diesem Zusammenhang einen tiefen Einschnitt in die Gesellschaft, der einen negativen Effekt auf die Lebenszufriedenheit mit sich bringt (Zacher 2021). Die unerwartete Notwendigkeit eines Distanzstudiums bedeutete für den Großteil der Studierenden einen untypischen Studienalltag, der größtenteils auf soziale Kontakte verzichtete. Dieses Problem wird auch von den Lehrpersonen weitestgehend erkannt (FIDL 2020, S. 22). In der erwähnten Studie der Landesastenkonferenz Niedersachsen gab über die Hälfte der Studierenden an, durch die derzeit rein digitale Lehre häufig niedergeschlagen zu sein (LAK 2020, S. 22). Insgesamt wird die fehlende soziale Interaktion mit der einhergehenden Isolation in den meisten Fällen als Hauptgrund für den Wunsch zur Rückkehr in die Präsenzlehre genannt (Traus 2020, S. 19 ff.). Viele Studierende finden aber auch in der Familie Halt, wodurch der Familienzusammenhalt allgemein im Leben der Studierenden wieder einen höheren Stellenwert eingenommen hat (Traus 2020, S. 26 f.). Als eine Folge der reduzierten sozialen Kontakte verringert sich außerdem der Austausch in Lerngruppen. Für Studierende, die während der Corona Pandemie ein Studium aufgenommen haben, war bereits die Lerngruppenfindung enorm erschwert, geschweige denn der regelmäßige Austausch untereinander (Feucht 2020, S. 113 f.; siehe auch Bör et al. in diesem Band). Soziale Prozesse sind jedoch wichtig für Motivation und damit verbundenen Lernerfolg. Studierende lernen häufiger und besser im Austausch mit anderen Studierenden, sowohl innerhalb von Lehrveranstaltungen als auch im Selbststudium (Rust 2013, S. 31 f.; Webler 2012, S. 50). Nicht nur liefert der regelmäßige Austausch mit Kommiliton*innen eine Struktur im Lernalltag, er bietet auch die Möglichkeit, Unklarheiten zu beseitigen und Lerninhalte zu verinnerlichen, indem diese beispielsweise dem Gegenüber erklärt werden. Um in fachbezogene Kommunikation mit den Studierenden zu treten, verfolgen die befragten Lehrenden verschiedene Ansätze. Die einen nutzen vor allem die synchronen Veranstaltungselemente für diesen Austausch – entweder mit der Gesamtgruppe oder mit projekt- oder themenbezogenen Untergruppen, entweder durch Wortbeiträge oder Chats – andere stellen hier asynchrone Elemente, wie E-Mail oder Foren, in den Vordergrund. Erstere haben vor allem das Ziel, die Interaktion der Studierenden untereinander zu fördern, Scheu abzubauen und in einen Dialog zu kommen, letztere gehen überwiegend davon aus, dass die Scheu der Studierenden zu groß ist, sich in synchronen Situationen zu beteiligen. Die Erfahrungen die Lehrende hier machen sind höchst unterschiedlich – von sehr wenig Beteiligung bis »die meisten machen gerne mit« – und scheinen nur bedingt durch eine spezifische Fachkultur bestimmt zu sein. Ein Teil der Befragten schildert es

als Problem, dass typische Fragesituationen während Präsenzveranstaltungen wegfallen. Gemeint sind hier vor allem solche Situationen, in den Studierende sich »mal eben in der Pause« trauen, Fragen zu stellen. Auch wird angemerkt, dass solche Pausengespräche für die Studierenden untereinander wegfallen, mit mehreren Konsequenzen: So fehlt sozialer Austausch, es fehlt fachlicher Austausch und es fehlen Gelegenheiten, bei denen Studierende realisieren, dass sie nicht die Einzigen sind, für die ein bestimmter Lerngegenstand schwierig ist. Manche Lehrende fördern die Bildung von Lerngruppen, bei anderen wird dies zentral aus dem Studiengang verfolgt, andere Lehrende setzen hier auf das Engagement der Studierenden selbst. Manche lassen auch Raum für privaten Austausch der Studierenden untereinander, indem sie zum Beispiel anbieten, digitale Räume auch während Pausen oder nach dem Ende einer Veranstaltung für einen Austausch geöffnet zu lassen. Dementsprechend lassen einige Lehrende bewusst Raum für Lernen als einen sozialen Prozess, indem sie zum Beispiel ihre Lehre durch Gruppenarbeiten neben einer klassischen digitalen Vorlesung ergänzen. Andere lassen diesen Aspekt außen vor und argumentieren vor allem mit Nützlichkeitsaspekten aus gewonnener Flexibilität für betont asynchrone, individuell zu bearbeitende Settings.

Auch die Studierenden vermissen die Möglichkeit, die Lehrperson informell in einer Pause oder nach der Veranstaltung anzusprechen. Hervorzuheben ist hierbei jedoch: Die generelle Erreichbarkeit der Dozierenden wird von den Studierenden zu großen Teilen als zufriedenstellend eingeschätzt. Bei einer landesweiten Befragung in Sachsen gaben von knapp 3.500 Studierenden beispielsweise nur etwas weniger als 20 % an, dass sie mit der Erreichbarkeit der Lehrpersonen unzufrieden seien (Karapanos 2021, S. 11). Dies wurde auch in einer Studie der Universität Heidelberg (Feucht 2021, S. 115) bestätigt. Negativ angemerkt wurde allerdings, dass sich aus Sicht der Studierenden Evaluationen und andere Rückmeldungen nicht in der digitalen Lehre niederschlagen, sie sich also häufig nicht wahrgenommen fühlen. Insbesondere fehle aber der angesprochene persönliche Kontakt zu Dozierenden, der sich häufig im Anschluss an Lehrveranstaltungen oder im Beratungsgespräch ergab (Traus 2020, S. 13 f.). Die befragten Lehrenden nutzen verschiedene Kanäle, um den Austausch mit Studierenden zu ermöglichen, hierunter synchrone Sprechstunden, Raum in der synchronen Veranstaltung, asynchrone Ansprechbarkeit durch Foren oder E-Mail. Vereinzelte Lehrende nutzen anonymisiertes Feedback und Fragemöglichkeiten mit dem Ziel, die Scheu davor, Fragen zu stellen, abzubauen. Einige versuchen die Kommunikation und den fachlichen Austausch darüber zu erhöhen, dass sie den Modus eines »Flipped Classroom« wählen, Studierende sich also zunächst selbstgesteuert mit Lernunterlagen beschäftigen und dann besser vorbereitet in den Austausch treten können. Einige verfolgen außerdem den Ansatz, sowohl fachbezogene Kommunikation, als auch privaten Austausch darüber zu erhöhen, dass Studierende in Gruppenarbeiten oder Projekten kollaborieren. Die

meisten Lehrenden berichten hier von positiven Erfahrungen und positivem Feedback.

Ohne alternative Austauschformate und die Möglichkeit zur Begegnung erleben insbesondere Studienanfänger und -anfängerinnen ein Studium in sozialer Isolation (siehe Bör et al. in diesem Band). Im Zuge eines dritten rein digitalen Semesters erscheint besonders hier ein erhöhter Handlungsbedarf, bei dem sowohl die Hochschulen übergreifend als auch die Lehrkräfte in einzelnen Veranstaltungen aufgefordert sind, dieser Herausforderung mit Austauschformaten zu begegnen. Bei Bachelorstudiengängen mit einer Regelstudienzeit von sechs Semester wird es bald Studierende geben, die die Hälfte ihres Studiums bereits vollendet haben und dabei kaum in Kontakt mit anderen Studierenden gekommen sind, noch den Campus ihrer Hochschule oder ein »typisches Studierendenleben« kennengelernt haben. Es scheint angeraten, diesen Aspekt in den Blick zu nehmen, sobald eine Rückkehr zur Vor-Ort-Präsenz möglich wird und eben diese Studierende einen erneuten Wandel ihrer Studienkultur durchleben, wenn das Studium wieder hauptsächlich in Seminarräumen und Hörsälen stattfindet. Ist die Einfindung in das Campusleben normalerweise ein bedeutender Teil der Studieneingangsphase, wird ein großer Teil der Studierenden damit in der Mitte ihres Studiums konfrontiert sein. Solch eine nachgelagerte soziale Studieneingangsphase gilt es entsprechend zu begleiten, etwa durch formale und informelle Veranstaltungen wie Campus- und Bibliothekseinführungen, Anregungen zum sozialen Austausch und persönlichen Kennenlernen von Studierenden und Lehrenden. Dies ist insbesondere relevant, um Studierenden die Gelegenheit zu geben, sich in Lerngruppen zu organisieren, was sonst häufig in den großen Grundlagenveranstaltungen der ersten Semester geschieht. Für Studierende, die während der digitalen Semester noch keine Lerngruppe gefunden haben, ist dies von besonderer Bedeutung. Hier wäre auch die Einbindung der Fachschaften wichtig, die für Studierende häufig ein erster Anlaufpunkt bei studienbezogenen Fragen sind. Auch Aspekte wie Wohnraum müssen dabei beachtet werden. Wie bereits angesprochen, sind viele Studierende im Zuge der digitalen Lehre wieder ins Elternhaus gezogen. Bei der Rückkehr zum Präsenzsemester hätte man damit neben den Studierenden, die zum Studienort zurückkehren auch die Erstsemester, die sich alle um denselben Wohnraum bemühen. Die Hochschulen müssen im Auge behalten, dass die Umstellung auf Präsenz für einen Großteil der Bachelorstudierenden nicht die Rückkehr zur Normalität bedeuten wird, sondern eine massive Veränderung des Studierendenlebens, wie sie es bisher kennenlernen konnten. Insofern wäre es angeraten, Studierenden, die in der Pandemie ihr Studium aufgenommen haben, die gleiche Unterstützung zukommen zu lassen, wie Erstsemestern, sie sogar in mancherlei Hinsicht als Erstsemester eines Präsenzstudiums zu begreifen.

Fragen der sozialen Isolation der Studierenden beschäftigen einen Teil der Befragten, viele sehen es aber auch nicht als ihre Aufgabe, Studierende hierbei zu unterstützen. Manche verweisen auf andere Angebote an ihrer Hochschule, die meisten haben keine Kenntnis von entsprechenden Angeboten. Mehrere Befragte weisen darauf hin, dass den Studierenden, vor allem den Erstsemestern derzeit das verloren geht, was eine Lehrperson als »studentische Sozialisation« bezeichnet. Hiermit ist einerseits der Erwerb studiums- oder auch fachgebundener Kompetenzen, wie das Benutzen der Bibliothek, andererseits aber auch der Prozess des Erwachsenwerdens, wie die Abnabelung von der Familie, gemeint. Vielmehr beobachten Studierende in gewisser Weise das Studium gerade aus der Distanz und sind gleichzeitig ein Teil davon ohne richtig damit in Berührung zu kommen. Ein Einfinden in die Studierendenrolle wird somit erschwert. Auch ein Teil der Befragten beschäftigt sich mit der Frage, wie eine »Rückkehr« in Präsenz möglich sein wird, vor allem für solche Studierende, die ihr komplettes bisheriges Studium rein digital absolviert haben. Hier werden zum einen die Herausforderungen einer nachgelagerten sozialen Studieneingangsphase thematisiert, andere weisen aber auch darauf hin, dass sie erwarten, dass viele Studierende, die jetzt von digitaler Lehre profitieren, keinen Wechsel zurück in reine Präsenz wünschen werden.

5. Fazit und Ausblick

Die Gegenüberstellung von Studierenden- und Lehrendenperspektive bezogen auf verschiedenen Aspekte digitaler Lehre, hat gezeigt, dass die Ad-hoc-Umstellung für beide Gruppen zum Teil ähnliche Herausforderungen mit sich bringt. So sprechen beide Gruppen von einer zum Teil massiv gestiegenen Arbeitsbelastung sowie von Vor- und Nachteilen durch gestiegene Flexibilität. Auf der anderen Seite wurde deutlich, dass die Herausforderungen, mit denen Studierende zu kämpfen haben, Lehrenden zum größten Teil bewusst sind und sie versuchen, hier zu unterstützen. Dies gelingt an manchen Stellen, an anderen noch nicht.

Insgesamt kann aus Studierendenperspektive festgehalten werden, dass eine überwältigende Zahl der Studierenden zurück zur Vor-Ort-Präsenzlehre möchte und die negativen Eindrücke, trotz mehrerer positiver Aspekte, bei den Studierenden deutlich überwiegen (FIDL 2020, S. 29; Traus S. 18 f.). In diesem Zusammenhang wird es wichtig sein, die Langzeitauswirkungen der digitalen Semester auf die Studierenden, insbesondere jene, die in der Pandemiezeit ihr

Studium aufgenommen haben, im Blick zu behalten. Hier ist vor allem nochmal auf eine verzögerte Studieneingangsphase mitten im Studium hinzuweisen sowie die Annahmen, dass ein Teil der Studierenden, die derzeit von digitaler Lehre profitieren, voraussichtlich keinen Wechsel zurück in reine Vor-Ort-Präsenz wünschen werden. Positiv lässt sich auch festhalten, dass ein Großteil der Studierenden bereits über die nötige Infrastruktur verfügt, um effektiv an digitaler Lehre teilnehmen zu können. Außerdem werden das Kennenlernen unterschiedlicher Tools und die intensive Nutzung dieser von den Studierenden als ein weiterer Vorteil der pandemiebedingten digitalen Lehre benannt. Dabei wird der häufige Umgang hiermit als nützliche Kompetenzerweiterung wahrgenommen, die im späteren Berufsleben vorteilhaft sein kann (Traus 2020, S. 22)[4]. Einzig die nötige Bandbreite, um beispielsweise störungsfrei an Videokonferenzen teilnehmen zu können, steht nur bei etwas mehr als der Hälfte der Studierenden zur Verfügung (LAK 2020, S. 15 ff.; Fidl 2020, S. 22). Hier muss darauf geachtet werden, dass finanziell schlechter gestellt Studierende und jene aus ländlichen Gebieten keine Nachteile im Studium erfahren.

Aus Lehrendenperspektive werden insgesamt mehr Chancen digitaler Lehre als offene Herausforderungen genannt. Viele Befragte äußern, dass sie den kommenden zweiten digitalen Durchlauf ihrer Veranstaltungen nutzen wollen, um weitere Veranstaltungen besser an digitale Voraussetzungen anzupassen, andere einer Revision oder Weiterentwicklung unterziehen wollen. Hier werden didaktische Aspekte, wie die Verbesserung der Kommunikation mit den Studierenden oder die bessere Abstimmung verschiedenen Lehr-/Lernelemente genannt. Von Seiten der Hochschule wünschen sich Lehrende Lösungen, die den Umgang mit Einschränkungen durch die DGSVO betreffen. Viele digitale Tools dürfen derzeit nicht genutzt werden. Hier fehlen ein flexiblerer Umgang oder alternative Lösungen. Ebenso wünschen sich manche Lehrende mehr Informationen, gute Beispiele gelingender digitaler Lehre und Flexibilität im Umgang mit formativen Prüfungen.

Mit Blick auf die Hochschulen bleibt festzuhalten, dass eine Rückkehr zu Vor-Pandemie-Zeiten, mit fast ausschließlicher Präsenzlehre kaum vorstellbar scheint. Dies zeigen die Interviews sehr deutlich. Viele der befragten Lehrenden stellen heraus, dass bestimmte Elemente der didaktischen Konstruktionen ihrer Lehre nach den Erfahrungen der vergangenen Semester digital viel besser funktionieren als vorher, etwa die Begleitung von Projektgruppen, der kurzfristige Austausch mit Studierenden ohne lange Wegezeiten oder die Vorteile von »Flipped Classroom«. Vor diesem Hintergrund scheinen Hochschulen aufgefordert,

4 Hierzu sei auch auf die Folge »100 % digital studieren – geht das?« des Trafohaus Lehre verwiesen (Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen 2020).

Lösungen für hybride Formate zu finden, die die gewonnene Flexibilität beibehalten lassen, die Sozialisation von (jungen) Menschen als Studierende aber wieder ermöglichen, und pragmatische Vorschläge, wie sich dies auch stundenplanseitig abbilden lässt – damit Studierende nicht abwechselnd Vor-Ort- und digitale Lehrveranstaltungen aus den Räumen der Hochschule wahrnehmen müssen, weil etwa keine Zeit für den Wechsel zum Beispiel an den heimischen Arbeitsplatz eingeplant wurde. Dies würde weiterhin mindestens die räumliche Flexibilisierung, die digitale Lehre mitbringt und die es ermöglicht, Studium mit etwa Berufstätigkeit oder Care-Aufgaben zu verzahnen, ermöglichen.

Auch für weitere Herausforderungen scheint es hilfreich oder sogar notwendig, diese übergeordnet in den Blick zu nehmen: Für den Aspekt der sozialen Isolation außerhalb fachlicher Kontexte ist so bisher nur ein Teil der befragten Lehrenden sensibilisiert. Hier könnte es helfen, wenn einerseits auf Hochschul-, Fachbereichs- und Studiengangsebene weitere, möglichst niedrigschwellige, Angebote zur Vernetzung von Studierenden bereitgehalten werden, und andererseits Lehrende eingeladen werden, hierfür auch im Rahmen ihrer Veranstaltung oder angedockt daran, Raum zu geben. Hier ist außerdem der Austausch der Lehrenden untereinander zu nennen. Die befragten Lehrenden tauschen sich zwar häufig mit ihnen ohnehin schon nahestehenden Kolleg*innen aus, Einladungen und Angebote zum Austausch über die Herausforderungen digitaler Lehre und möglichen Lösungen auf Fachbereichsebene scheint es hingegen kaum zu geben. Dies scheint eher von hochschul- oder mediendidaktischen Einheiten angeboten zu werden. Ein entsprechend angesiedelter Dialog aber könnte einen entscheidenden Beitrag leisten für das gemeinsame Vorantreiben der (medien)didaktischen Kompetenzentwicklung von Lehrenden und damit der Qualitätsentwicklung von Studienprogrammen. Außerdem berichten auch Lehrende von sozialer Isolation, dies scheint vor allem, aber nicht nur Neuberufene zu betreffen. Auch ist hier noch einmal die Relevanz studiengangsbezogener Absprachen bezogen auf die verwendeten Elemente digitaler Lehre in einem Semester zu betonen, um gelingende Lehre aus Sicht der Studierenden zu ermöglichen. In diesem Sinne bleibt das Schlusswort einem der Interviewpartner:

> *»[…] da erhoffe ich mir über Corona einfach einen Quantensprung, dass jetzt solche Initiativen greifen, dass man da entwickelt und ich hoffe auch sehr, dass einfach die Hochschulen untereinander nicht zu elfenbeinturmmäßig denken, sondern dass man da auch einfacher in den Austausch kommt und dass nicht an jeder Hochschule immer das Rad neu versucht wird zu erfinden, sondern dass man sich einfach austauscht und da gute Ideen einfach in die Breite bringt, weil das […] könnte Richtung Flexibilisierung von Studiengänge wirklich ein Erfolg sein. Und da sehe ich gleichzeitig die große Herausforderung: Dass eben es den Rektoraten gelingt hier diese Aktivitäten weiterzuführen und nicht, dass am Tag X das Ganze wieder praktisch auf null*

zurückfällt und man sagt: ›Hurra, Hörsäle wieder offen. Jetzt gehe ich wieder in meinen Hörsaal und […] mache meine Vorlesung wie gehabt und Gott sei Dank ist dieses Corona vorbei.‹«

Quellen

Bosse, E.; Mergner J.; Wallis M.; Jänsch, V. & Kunow, L. (Hrsg.) (2019). Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe. URL: https://www.openaccess.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019/elke-bosse-stufhe-2019.pdf. Zugegriffen: 9. Juni 2021

Briedis, K.; Heine, Ch.; Konegen-Grenier, Ch. & Schröder, A. (2011). Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen: Edition Stifterverband.

Brown, G. & Atkins, M. (1988). Effective teaching in higher education. London: Routledge.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The »Why« and »What« of Goal Pursuit. In: Psychological Inquiry 11.4. S. 227 – 268.

Fendler J. & Gläser-Zikuda M. (2013). Teaching experience and the »Shift from teaching to learning«. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8.3. S. 15 – 28.

Feucht, T.; Pistel, K.; Reif, C. & Arnold, H. (2020). Die komplexen Auswirkungen des »Corona-Semesters« auf die Lehre. Die Ergebnisse der Umfrage des Studierendenrates der Universität Heidelberg. URL: https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/hint/article/view/77694/71693. Zugegriffen: 9. Juni 2021

Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre (FIDL) (Hrsg.) (2020). Hochschullehre in der Post-Corona-Zeit. Studie der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften Sommersemester 2020. URL: https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/baukasten/img_2/fidl/dokumente_121/FIDLStudiePostCoronaGesamt.pdf. Zugegriffen: 9. Juni 2021

Hettrich, H.; Kilian, K. & Woll, J. (Hrsg.) (2020). Studieren in Corona-Zeiten. Eine Befragung der Studierenden an der Hochschule Kaiserslautern. URL: https://www.hs-kl.de/fileadmin/hochschule/profil/studierendenerfolg/Corona-Befragung/Corona-Befragung_07-2020_Praesentation.pdf. Zugegriffen: 9. Juni 2021

Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (Hrsg.) (2020). Trafohaus//Lehre. 100% digital studieren – geht das? URL: https://www.hd-sachsen.de/web/page.php?id=1326. Zugegriffen: 9. Juni 2021

Karapanos, M.; Pelz, R.; Hawlitschek, P. & Wollersheim, H. (2021). Hochschullehre im Pandemiebetrieb. Wie Studierende in Sachsen das digitale Sommersemester erlebten. In: MedienPädagogik Themenheft 40. S. 1 – 24. URL: https://www.medienpaed.com/article/view/1159/985. Zugegriffen: 9. Juni 2021

LandesAstenKonferenz Niedersachsen (Hrsg.) (2020). Auswertung der landesweiten Umfrage: Digitale Lehre unter Corona Bedingungen in Niedersachsen. URL: http://www.lak-niedersachsen.de/wp-content/uploads/2020/09/LAK-Auswertung-landesweite-Umfrage.pdf. Zugegriffen: 9. Juni 2021

Rust, C. (2013). What we know. Oxford: Oxford Brookes University.

Schulmeister, R. & Metzger, C. (Hrsg.) (2011). Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann.

Traus, A.; Höffken, K.; Thomas, S.; Mangold, K. Schröer, W. (Hrsg.) (2020). Stu.diCo. – Studieren digital in Zeiten von Corona. URL: https://hildok.bsz-bw.de/files/1157/Thomas_Stu.diCo.pdf. Zugegriffen: 9. Juni 2021

Webler, W.-D. (2012). Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. In: Webler, W.-D. (Hrsg.). Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band 1: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Bielefeld: UVW, S. 53–78.

Zacher, H. & Rudolph, C. W. (2021). Individual differences and changes in subjective wellbeing during the early stages of the COVID-19 pandemic. American Psychologist, 76 (1). S. 50–62. URL: http://dx.doi.org/10.1037/amp0000702. Zugegriffen: 9. Juni 2021

Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL) & Dezernat Studium und Lehre (SL) (Hrsg.) (2020). Zwischenbefragung der Lehrenden zum online-semester. URL: https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/zll/hdle/evaluation/lehrenden-befragung/Zusammenfassung-Zwischenbefragung-der-Lehrenden-zum-Online-Semester.pdf. Zugegriffen: 9. Juni 2021


15

In Präsenz ODER online? Das ist überhaupt nicht die Frage

Eine beschreibende quantitative Trendstudie zur Gestaltung der Hochschullehre und deren Folgen für Lehrende und Studierende in Zeiten von Corona

Rahim Hajji, Anja Hawlitschek, Carina Förster, Peter-Georg Albrecht, Anne Lequy

Zusammenfassung

Die Hochschule Magdeburg-Stendal stand im Sommersemester 2020, wie viele andere Hochschulen auch, unter dem Zwang auf Online-Lehre im Sinne von »Emergency Remote Teaching[1]« umzustellen und zu gestalten. Mittels einer Online-Befragung vor und nach dem Sommersemester 2020 wurden Vorerfahrungen, Medienkompetenzen und die Arbeitsfähigkeit von Lehrenden, die Studierfähigkeit von Studierenden, die Veränderungen und Herausforderungen in der Lehre sowie die Bedeutung des Online-Semesters für die Lehre insgesamt untersucht. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich die Lehrenden in ihrer Arbeitsfähigkeit eingeschränkter gefühlt haben. Die Studierenden scheinen im Online-Semester mit stärkeren gesundheitlichen Belastungen konfrontiert gewesen zu sein. Sowohl Lehrende als auch Studierende berichten von einem hohen Aufwand für die Lehre. Gleichzeitig lässt sich feststellen, dass Lehrende ihre Medienkompetenzen weiterentwickelt haben. Eine zu beachtende Herausforderung der Online-Lehre sind der Rückgang der Interaktivität in Lehr-Lern-Settings und bei der Vermittlung praktischer Inhalte. In der Folge wünschen sich die Studierenden eher eine Rückkehr zur Präsenzlehre, während sich Lehrende für eine Kombination von Präsenz- und Onlineformaten offen zeigen.

Abstract

The University of Applied Sciences Magdeburg-Stendal, like many other universities, was forced to switch to online teaching in the sense of »emergency remote teaching« in the summer semester 2020. By means of an online survey before and after the summer semester 2020, previous experiences, media competencies and the working ability of instructors, the study ability of students, changes and chal-

1 Mit dem Begriff soll deutlich gemacht werden, dass der Wechsel der bisherigen Lehrfomate ins reine Online pandemiebedingt und plötzlich erfolgte, also eine Notfallmaßnahme war und keinesfalls professionell geplant angegangen werden konnte (vgl. https://www.e-teaching.org/materialien/glossar/emergency-remote-teaching Zuletzt eingesehen am 25.05.2021).

lenges in teaching, as well as the significance of the online semester for teaching as a whole were examined. The results of the study show that instructors felt more limited in their ability to work. Students appear to have faced greater health challenges during the online semester. Both instructors and students report a high level of teaching effort. At the same time, it can be noted that instructors have developed their media skills. One challenge of online teaching to be noted is the decrease in interactivity in teaching-settings and in the delivery of hands-on content. As a result, students would like to see a return to face-to-face teaching, while instructors are open to combining face-to-face and online formats. Based on the experience gained, teaching will continue to evolve.

1. Einleitung

Die Hochschule Magdeburg-Stendal versteht sich als Qualitätshochschule (siehe Leitbild). Sie bietet rund 50 Studiengänge an fünf Fachbereichen an. Darunter sind einzigartige Studienangebote wie Rehabilitationspsychologie und Gebärdensprachdolmetschen, aber auch verbreitete Studiengänge wie Maschinenbau oder BWL. Alle grundständigen Bachelor- und Master-Studiengänge der Hochschule Magdeburg-Stendal sind akkreditiert und tragen das Qualitätssiegel der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen (Akkreditierungsrat).[2]

An der Hochschule Magdeburg-Stendal zu studieren ist für Studierwillige in Sachsen-Anhalt und aus anderen Bundesländern sowie dem Ausland hoch attraktiv (Wissenschaftsrat 2013: an verschiedenen Stellen des Gutachtens). Auch im Umgang mit der Heterogenität der Studierendenschaft ist die Hochschule Magdeburg-Stendal engagiert. Das Deutsche Hochschulinstitut Köln schätzt 2020 ein: Die »Studiencompliance bzw. Studienerfolgsquote der Hochschule Magdeburg-Stendal kann als gut eingestuft werden. So studieren derzeit ca. 75 % der Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit. Die Absolventenquote der Hochschule liegt bei 68 %« (DHI 2020: 16).

Dann aber kam Corona…

Die Hochschule Magdeburg-Stendal stand im Sommersemester 2020, wie viele andere Hochschulen auch, unter dem Zwang auf Online-Lehre im Sinne von »Emergency Remote Teaching« umzustellen und diese zu gestalten – mit unintendierten Folgen für Studierende und Lehrende. Diese Umstellung und die Folgen empirisch zu analysieren und – auch in Bezug auf die traditionelle Präsenzlehre – zu reflektieren, ist eine Voraussetzung für die erfolgreiche Weiterentwicklung der Hochschullehre. Mittels einer Online-Befragung vor und einer Online-Befragung nach dem Online-Sommersemester wurden in dieser Studie daher folgende Forschungsfragen beschreibend untersucht:

- *Mit welchen Vorerfahrungen und Medienkompetenzen sind Lehrende und Studierende in die Online-Lehre gegangen? Zeichnen sich in der zweiten Befragung diesbezügliche Entwicklungen ab?*

- *Inwiefern waren die Lehrenden und Studierenden durch die Pandemie in ihrer Arbeitsfähigkeit bzw. Studierfähigkeit eingeschränkt? (Arbeits- und Studierfähigkeit werden*

2 vgl. https://www.hs-magdeburg.de/studium.html

in der vorliegenden Untersuchung verstanden als soziologische Konstrukte der Handlungsfähigkeit und nicht als psychologische Konstrukte, die eher individuelle Kompetenzen adressieren.)

- *Wie haben sich Lehren und Lernen mit der Corona-Pandemie verändert und welche Herausforderungen können identifiziert werden?*
- *Was bedeutet das Online-Sommersemester 2020 für die Lehre insgesamt?*

Zielstellungen dieser Studie können daran anknüpfend auf verschiedenen Ebenen verortet werden. Auf individueller Ebene der Lehrenden und Studierenden werden die gesammelten Erkenntnisse dazu beitragen, das eigene Lehren und Lernen zu reflektieren und zu verändern (Hodges & Fowler, 2020). Auf institutioneller Ebene werden Erkenntnisse gesammelt, um Lehrende und Studierende bei Digitalisierungsprozessen des Lehrens und Lernens besser unterstützen zu können (Arndt, Ladwig & Knutzen, 2020). Unterstützungseinrichtungen (Third Space) können auf dieser Basis ihre Supportangebote und -strukturen an die Bedarfe anpassen. In Fachbereichen und Hochschulleitungen müssen die Erfahrungen zugleich als strategischer Impuls verstanden werden: Wie können solche Transformationsprozesse von der Hochschule unterstützt werden? Welche Anregung zur Transformation traditioneller Präsenzlehre sind vor dem Hintergrund der strategischen Ausrichtung relevant?

2. Forschungsstand

Eine Vielzahl von Studien hat sich in den letzten Monaten mit der empirischen Beforschung und Evaluation der Umstellung auf Online-Lehre während der Corona-Pandemie beschäftigt. In einer Metaanalyse an deutschen Hochschulen erfassten Arndt, Ladwig & Knutzen (2020) insgesamt 45 Lehrenden- und 88 Studierendenbefragungen. Im Fokus standen in den Studien vor allem Vorbedingungen der Umstellung sowie die Untersuchung der Durchführung und der damit verbundenen Herausforderungen.

Hinsichtlich der Vorbedingungen ist die zentrale Frage, wie gut Studierende und Lehrende für die Ad-Hoc-Umstellung von Präsenz zu Online-Lehren und -Lernen im Vorfeld befähigt waren. Hierfür sind auf der individuellen Ebene Ein-

stellungen, Vorerfahrungen und (selbsteingeschätzte) mediendidaktische und medientechnische Kompetenzen relevant (Scherer et al., 2021). An deutschen Hochschulen lassen sich insgesamt eher geringe Vorerfahrungen mit digitalen Lehr- und Lernangeboten und Tools bei Studierenden und Lehrenden konstatieren (Arndt, Ladwig & Knutzen, 2020). Neben individuellen Gründen für geringe Vorerfahrungen, sind hierfür auch ungünstige Rahmenbedingungen, wie in Präsenzlehre verhaftete Fachkulturen und unzureichende institutionelle Unterstützung relevant (Scherer et al., 2021).

Lehrende benötigen mediendidaktische Kompetenzen, um didaktisch reflektierte Entscheidungen bezüglich des Medieneinsatzes treffen zu können (Kerres, 2001). Medientechnische Kompetenzen ermöglichen Lehrenden und Studierenden die effektive Nutzung digitaler Werkzeuge (Buß & Keller, 2019). Die Einschätzung der Lehrenden und Studierenden an deutschen Hochschulen im Hinblick auf ihre mediendidaktische bzw. medientechnische Kompetenz ist generell von großer Heterogenität geprägt. Technische Kompetenzen (im Sinne grundlegender Nutzungsfähigkeiten von Technik) werden im Durchschnitt eher als hoch eingeschätzt, mediendidaktische Kompetenzen (im Sinne der didaktisch zielführenden Nutzung und Gestaltung von Medien) im Vergleich geringer und heterogener (Arndt, Ladwig & Knutzen, 2020).

Lehrende und Studierende konstatieren für die Zeit der Corona-Pandemie eine eingeschränkte Arbeits- und Studierfähigkeit (z. B. aufgrund von Familienbetreuung), der Zugang zur Technik war jedoch vorhanden. Probleme bereiteten die Internetverbindung und -stabilität (Arndt, Ladwig & Knutzen, 2020).

Hinsichtlich der Durchführung der Online-Lehre wird überwiegend eine erstaunlich gute Umsetzung angesichts der schwierigen Bedingungen attestiert (Hebebci & Bertiz, 2020). An deutschen Hochschulen wurden vielfach Kombinationen von asynchronen und synchronen Lehr- und Lernszenarien umgesetzt, wobei die Wichtigkeit von Online-Präsenz hervorgehoben wird (Arndt, Ladwig & Knutzen, 2020). Eine konstatierte relativ eingeschränkte Tool-Nutzung mit einem Fokus auf die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien und Forennutzung in den Lernmanagement-Systemen der Hochschulen hängt vermutlich mit der geringen Vorerfahrung mit Tools zusammen (vgl. ebenda).

Bezüglich der Herausforderungen, die mit der Online-Lehre einhergingen, wird ganz besonders die eingeschränkte Interaktion und Rückmeldung hervorgehoben (Arndt, Ladwig & Knutzen, 2020; Hebebci, Bertiz & Alan, 2020) aber auch Probleme bei der Konzentration, Motivation und Selbstorganisation (Aguilera-Hermida, 2020; Arndt, Ladwig & Knutzen, 2020). Diese Herausforderungen von Online-Lehre sind nicht Corona-spezifisch, sondern werden auch in älteren Studien beschrieben (z. B. Tichavsky et al., 2015). Eher Corona-spezifisch

scheint die erhöhte Arbeitsbelastung zu sein, über welche Lehrende in Bezug auf Vorbereitung, Entwicklung, Umsetzung von Lehrszenarien und Kommunikationsaufwand sowie Studierende in Bezug auf Lernorganisation und Arbeitsaufwand berichten (Arndt, Ladwig & Knutzen, 2020).

Die benannten Forschungsergebnisse deuten auf Problemfelder der Online-Lehre aber auch auf Weiterentwicklungen während der Pandemie hin. Anliegen der Autor*innen dieses Artikels ist es, den Fragen nach Einschränkungen, Kontinuitäten und ggf. auch Kompetenzgewinnen in einer empirischen Studie zur Hochschule Magdeburg-Stendal nachzugehen, die die Perspektive der Studierenden mit der der Lehrenden vergleichen lässt.

3. Methode

Zur Untersuchung der Fragestellungen ist eine Trendstudie durchgeführt worden, indem vor dem offiziellen Beginn (30.3.2020 bis 5.4.2020) und am Ende (6.7.2020 bis 17.7.2020) der Vorlesungszeit im Sommersemester 2020 jeweils eine Online-Befragung durchgeführt worden ist. Dafür sind alle Studierende und Lehrende angeschrieben worden.

Bei der ersten Befragung, vor dem offiziellen Beginn des Sommersemesters, haben 85 Lehrende und 1141 Studierende teilgenommen. Das entspricht einer Rücklaufquote von 41 % für die Lehrenden und einer Rücklaufquote von 25 % für die Studierenden.

Bei der zweiten Befragung, am Ende der Vorlesungszeit, haben 95 Lehrende und 556 Studierende teilgenommen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 53 % bei den Lehrenden und einer Rücklaufquote von 12 % bei den Studierenden.

4. Ergebnisse

Zur Untersuchung der kontextuellen Rahmenbedingungen und der Arbeitsfähigkeit sind die Lehrenden und Studierenden gefragt worden, wie stark sie die Corona-Pandemie als einschränkend wahrgenommen haben. 69 % der Lehrenden gaben bei der ersten Befragung an eingeschränkt zu sein, dabei gehörten die Betreuung der Kinder und die Unterstützung von Angehörigen zu den wichtigsten Ursachen (vgl. Abbildung 1). Bei der zweiten Befragung fühlten sich 59 % der Lehrenden eingeschränkt, ähnlich wie in der ersten Befragung durch Kinderbetreuung und durch die Unterstützung von Angehörigen.

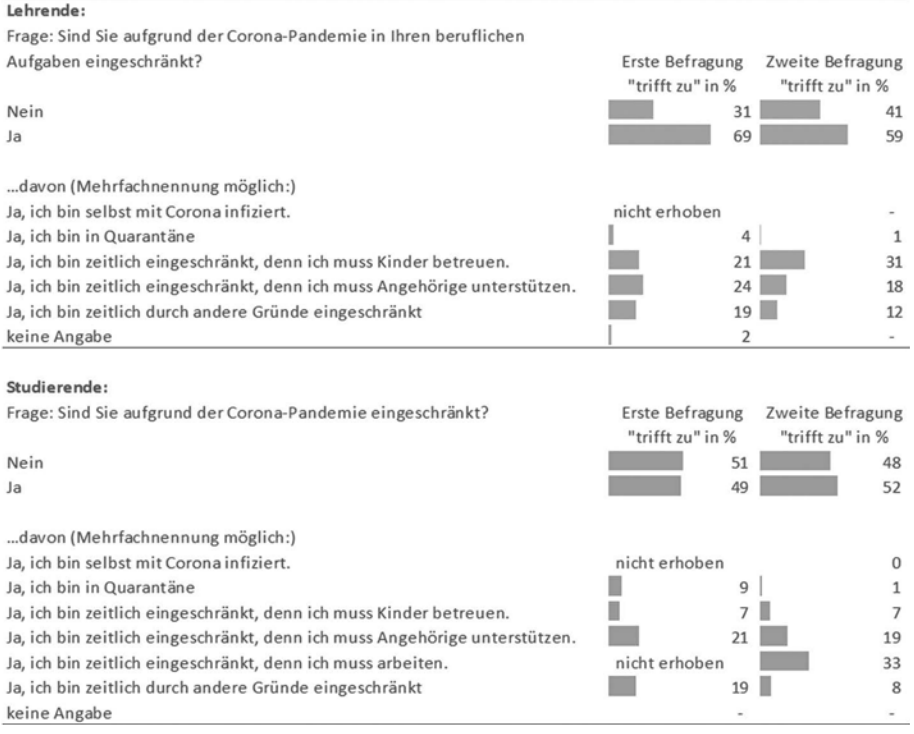


Abbildung 1: Einschränkung durch Corona

Bei den Studierenden gaben bei der ersten Befragung 49 % an, dass sie durch die Corona-Pandemie eingeschränkt waren. Dabei zählte die Unterstützung der An-

gehörigen zu den wichtigsten Einschränkungsursachen. 9 % der Studierenden waren in Quarantäne. Bei der zweiten Befragung gaben 52 % der Studierenden an, durch die Corona-Pandemie eingeschränkt zu sein. 33 % gaben als wichtigen Einschränkungsgrund die Arbeit und 19 % die Unterstützung von Angehörigen an. Nur 1 % war in Quarantäne.

Die technische Ausstattung von Lehrenden und Studierenden war insgesamt eher gut, mit Abschlägen bei der Softwareausstattung und der Ausstattung mit Mikrofonen. Bei der ersten Befragung waren Studierende und Lehrende technisch schlechter ausgestattet als bei der zweiten Befragung. Sowohl Lehrende als auch Studierende aus der zweiten Befragung verfügten über eine bessere Internetverbindung, ein besseres Headset und waren besser mit Software ausgestattet.

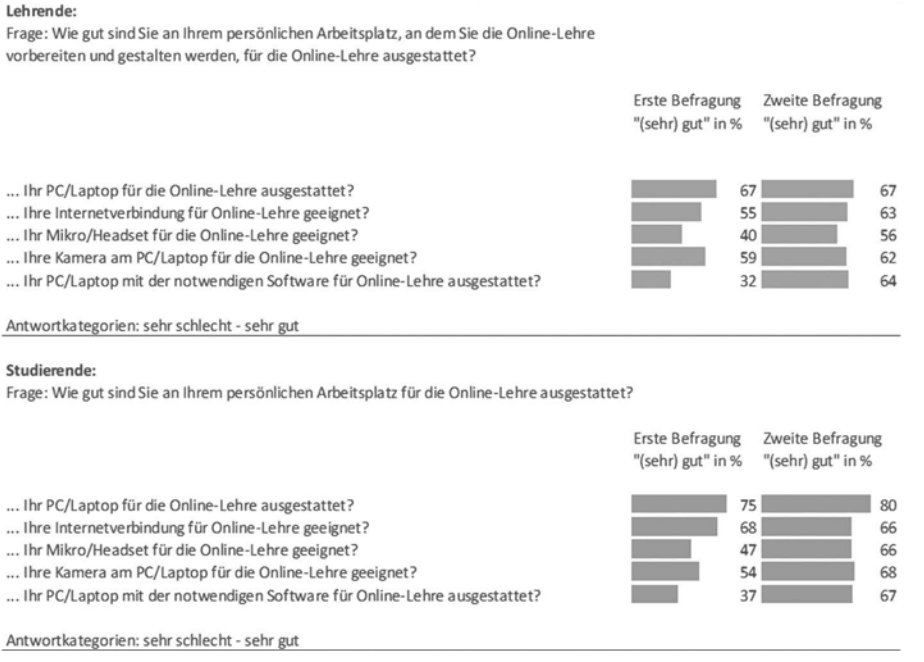


Abbildung 2: Technische Ausstattung

Bezüglich der Vorerfahrung von Lehrenden (»Wie oft nutzten Sie in der Vergangenheit bisher die folgenden Medien in Ihrer Lehre?«) und Studierenden (»Wie häufig

haben Sie bisher in der Vergangenheit Lehrveranstaltungen gehabt, die ...«) bei der Toolnutzung zeigt sich ein Fokus auf die digitale Bereitstellung von textbasierten Lernmaterialien. 78 % der Lehrenden geben an, diese Möglichkeit vor der Pandemie oft/immer genutzt zu haben. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Studierenden (76 %). Kommunikative Tools, wie Online-Foren, wurden deutlich seltener oft/immer genutzt (Lehrende 13 %, Studierende 12 %). Noch geringer war die Nutzung von aufwendigeren Formaten wie audiovisuelle Lernmaterialien. Nur 9 % der Lehrenden gaben (im Verhältnis zu 4 % der Studierenden) an, oft/immer mit selbsterstellten Lehrvideos oder Vorlesungsaufzeichnungen zu arbeiten.

Bezüglich ihrer technischen Kompetenz gaben jeweils 49 % der Lehrenden in der ersten Befragung an, sich technisch sicher im Umgang mit digitalen Medien zu fühlen und sich eine adäquate Nutzung zuzutrauen. Die technische Kompetenz wird von den Lehrenden in der zweiten Befragung deutlich höher eingeschätzt. 66 % fühlen sich technisch sicher im Umgang mit digitalen Medien und 71 % trauen sich eine adäquate technische Nutzung in der Lehre zu.

Ihre mediendidaktischen Kompetenzen schätzen die Lehrenden im Vergleich geringer ein. Etwa ein Drittel der Lehrenden fühlt sich in der Lage, digitale Medien didaktisch sinnvoll einzusetzen. In der zweiten Befragung zeigt sich auch hier im Vergleich zu der ersten Befragung eine höhere Einschätzung der Medienkompetenz. Über die Hälfte der Lehrenden gibt nun an, digitale Medien didaktisch sinnvoll einsetzen zu können (vgl. Abbildung 3).

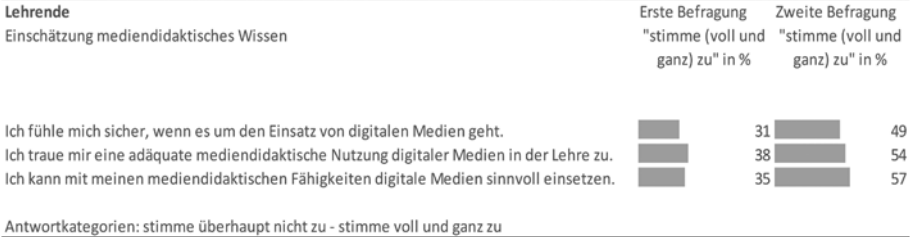


Abbildung 3: Medienkompetenz der Lehrenden

Um zu untersuchen, wie sich die Corona-Pandemie und die Umstellung der Lehre auf das Lehren und Lernen auswirkt, haben wir die Studierenden und Lehrenden gefragt, was sich durch das Online-Semester im Sommer 2020 geändert hat.

Lehrende gaben bei der zweiten Befragung an, dass der Aufwand für die Vorbereitung der Lehre (81 %) und für die Betreuung der Studierenden (68 %) sich eher

erhöht hat. Studierende gaben an, dass der zeitliche Aufwand (63 %), die Kursvorbereitung (56 %), die Zahl der Übungsaufgaben (47 %), die inhaltlichen Anforderungen (45 %) und die Prüfungsanforderungen (38 %) zugenommen haben. Die Mehrheit der Lehrenden dagegen gibt an, dass die Prüfungsanforderungen gleichgeblieben sind (58 %) bzw. sich eher verringert hätten (29 %). Ein ähnliches Bild ergibt sich für die inhaltlichen Anforderungen (vgl. Abbildung 4).

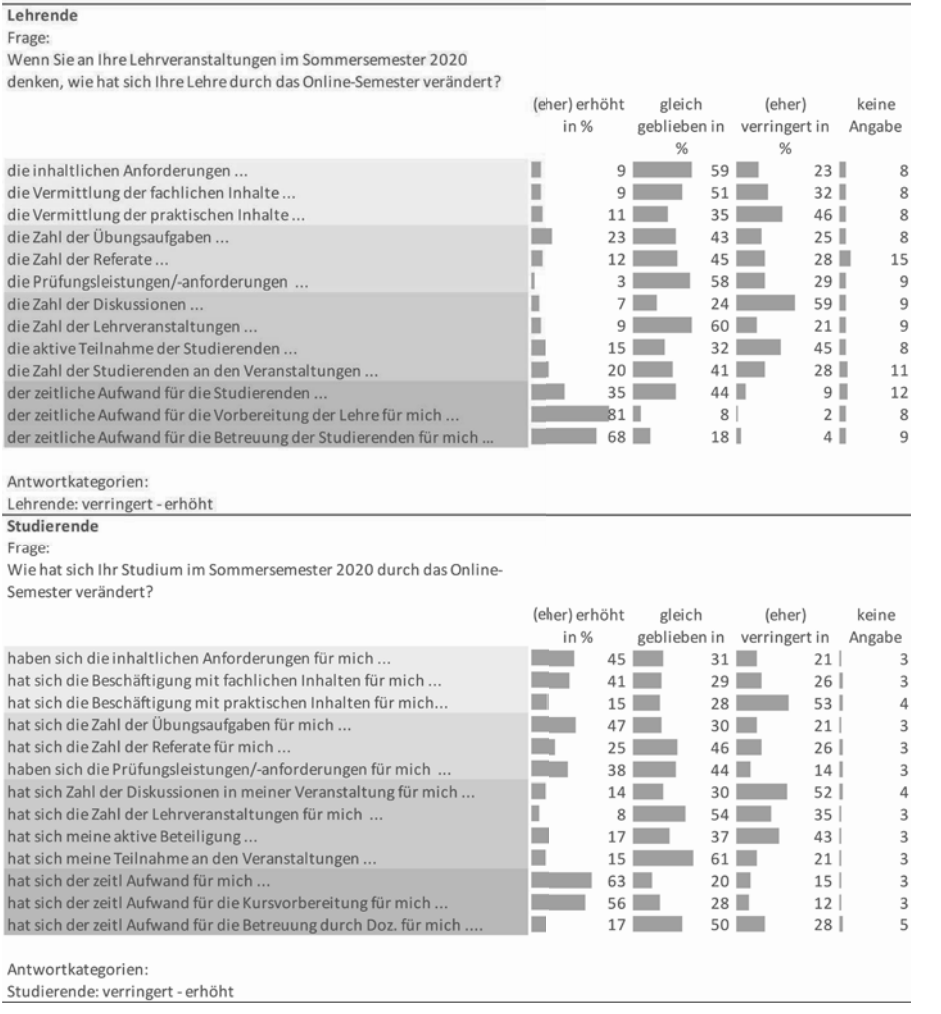


Abbildung 4: Veränderungen im Sommersemester durch die Online-Lehre

Offensichtlich haben wir es mit einer unterschiedlichen Wahrnehmung bei Lehrenden und Studierenden zu tun: Auf der einen Seite die Lehrenden, die angeben, mehr Zeit für die Lehre und die Betreuung der Studierenden aufzuwenden, ohne die Prüfungsanforderungen zu heben. Auf der anderen Seite die Studierenden, die den zeitlichen Aufwand bei der Betreuung durch die Lehrenden als gleichbleibend oder eher geringer wahrnehmen und andererseits über angestiegene Anforderungen und Aufgabenumfänge berichten.

Die Lehre selbst nahmen Lehrende und Studierende ähnlich war. Die Zahl der Diskussionen (Lehrende: 59 % vs. Studierende: 52 %), die praktischen Inhalte (L: 46 % vs. S: 53 %) und die aktive Teilnahme (L: 45 % vs. S: 43 %) hat sich aus Sicht der Lehrenden und Studierenden verringert (vgl. Abbildung 4).

Die Beurteilung der Lernentwicklung der Studierenden fällt eher kritisch aus. Lediglich 38 % der Studierenden gaben in der zweiten Befragung an, dass sie ihre Lernziele im Online-Sommersemester in 50 % und mehr Kursen erreicht haben (vgl. Abbildung 5). Fragt man nach den Gründen führen die Studierende insbesondere Probleme mit der Selbstorganisation des Lernens, nämlich Schwierigkeiten den Überblick zu bewahren (46 %) und sich zeitlich zu strukturieren (43 %), an. Die beiden Indikatoren sind Anzeichen für eine Überforderung der Studierenden. Darüber hinaus beklagten die Studierenden auch den fehlenden Austausch mit Lehrenden und anderen Studierenden (37 %). Jeweils 29 % der Studierenden geben an, dass die Lehrenden nicht in der Lage waren die inhaltlichen Anforderungen bzw. die praktischen Übungen digital umzusetzen.



Abbildung 5: Lernziele und Gründe für deren Nichterreichen

Von gesundheitlichen Folgen aufgrund des Online-Semesters sind offenbar deutlich stärker Studierende als Lehrende betroffen. Bei der Frage nach den depressiven Stimmungen gaben 2 % der Lehrenden an, dass sie sich oft depressiv fühlen. Der Anteil lag bei der zweiten Befragung bei 4 %. Die Studierenden gaben schon bei der ersten Befragung mit 11 % und bei der zweiten Befragung mit 18 % jeweils einen entsprechenden höheren Anteil als die Lehrenden an (vgl. Abbildung 6). Demnach sind die Studierenden durch das Online-Semester mit deutlich stärkeren gesundheitlichen Belastungen konfrontiert gewesen als die Lehrenden.

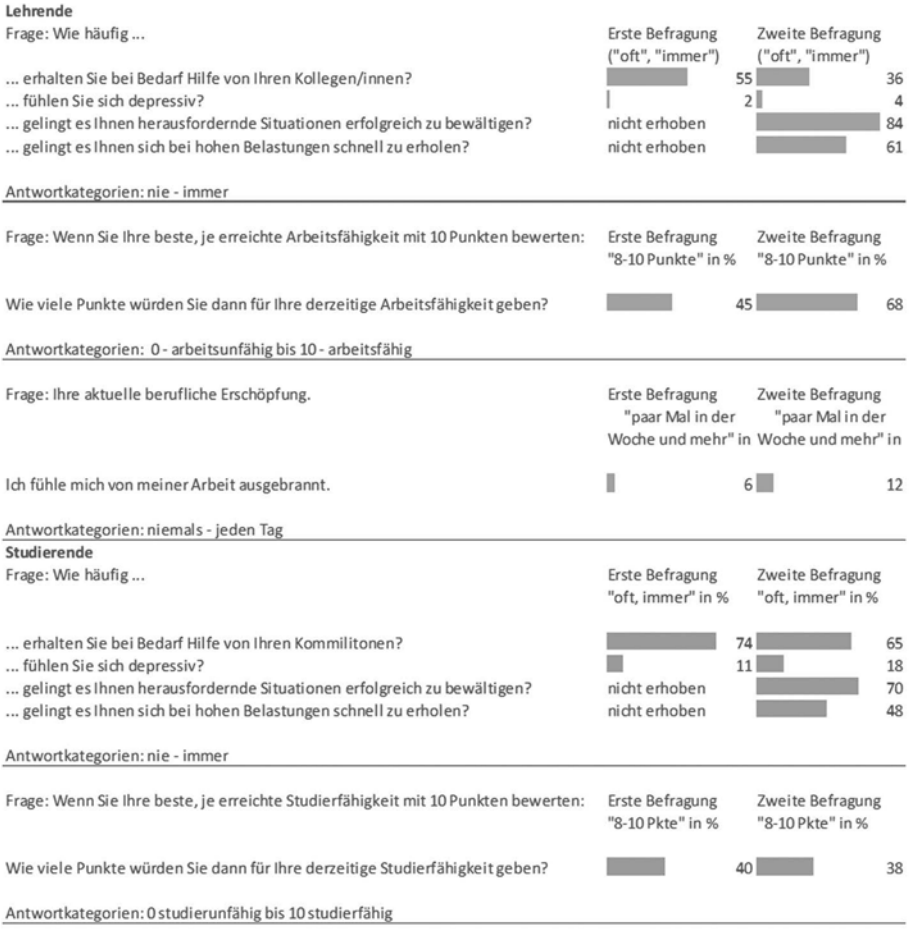


Abbildung 6: Soziale und gesundheitliche Faktoren

Die Studierenden berichten zwar, dass diese im Vergleich zu den Lehrenden, mehr soziale Unterstützung von ihren Peers (S: 65 % vs. L: 36 %) erfahren, doch gleichzeitig zeigt sich, dass die Studierenden im Vergleich zu den Lehrenden eine geringere Erholungsfähigkeit (S: 48 % vs. L: 61 %) und eine geringe Bewältigungskapazität (S: 70 % vs. L: 84 %) aufweisen. Die soziale Unterstützung ist offenbar in der Situation nicht entscheidend, sondern die individuelle Fähigkeit sich zu erholen und herausfordernde Situationen erfolgreich zu meistern in einer Situation, die durch eine gesellschaftliche Krisensituation verursacht worden ist.

Die Lehrenden weisen im Vergleich zu den Studierenden (S: 38 % vs. L: 68 %) in der Konsequenz eine höhere Arbeitsfähigkeit auf trotz der als höher eingeschätzten Einschränkungen durch die Corona-Pandemie.

Fragt man die Studierenden danach, wie die Zukunft der Lehre ohne Corona aussehen sollte, dann wünschen sich 63 % der Studierenden einen Fokus auf Präsenzlehre, 28 % wünschen sich mehr Online-Lehre und 26 % Blended-Learning Formate. Bei den Lehrenden ist mit 41 % der Anteil höher, der in Zukunft mehr auf Blended-Learning-Formate setzen würde. 49 % der Lehrenden setzen auf Präsenzlehre und 29 % mehr auf die Online-Lehre (vgl. Abbildung 7).

Wichtig erscheint, dass sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden die soziale Interaktion für sehr bedeutsam erachten. Daher wünschen sie sich, dass der soziale Austausch und damit die soziale Beziehung zwischen den Studierenden und Lehrenden gestärkt werden (S: 65 % vs. L: 68 %). Dies dürfte den sozialen Zusammenhalt stärken und die wechselseitige Bindung fördern. Darüber hinaus wünschen sich die Studierenden (63 %) eine stärkere Fokussierung auf individuelle Lernprozesse, die auch die Lehrenden (62 %) in den Blick nehmen wollen. Insgesamt zeigt sich im Anschluss an das Online-Sommer-Semester 2020 eine deutliche Aufgeschlossenheit gegenüber einer Vielfalt von digitalen Lehr-Lern-Szenarien und Medien (vgl. Abbildung 7).

Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass auch in einer digitalisierten Hochschullehre die soziale Interaktion, das Feedback, die Begleitung individueller/kooperativer Lehr-Lernprozesse und die Vermittlung von praktischem Handlungswissen weiterhin Kennzeichen von studierendenzentrierten, bedarfsorientierten Lehr-Lernszenarien und damit Qualitätskriterien für die Hochschullehre der Zukunft sind.

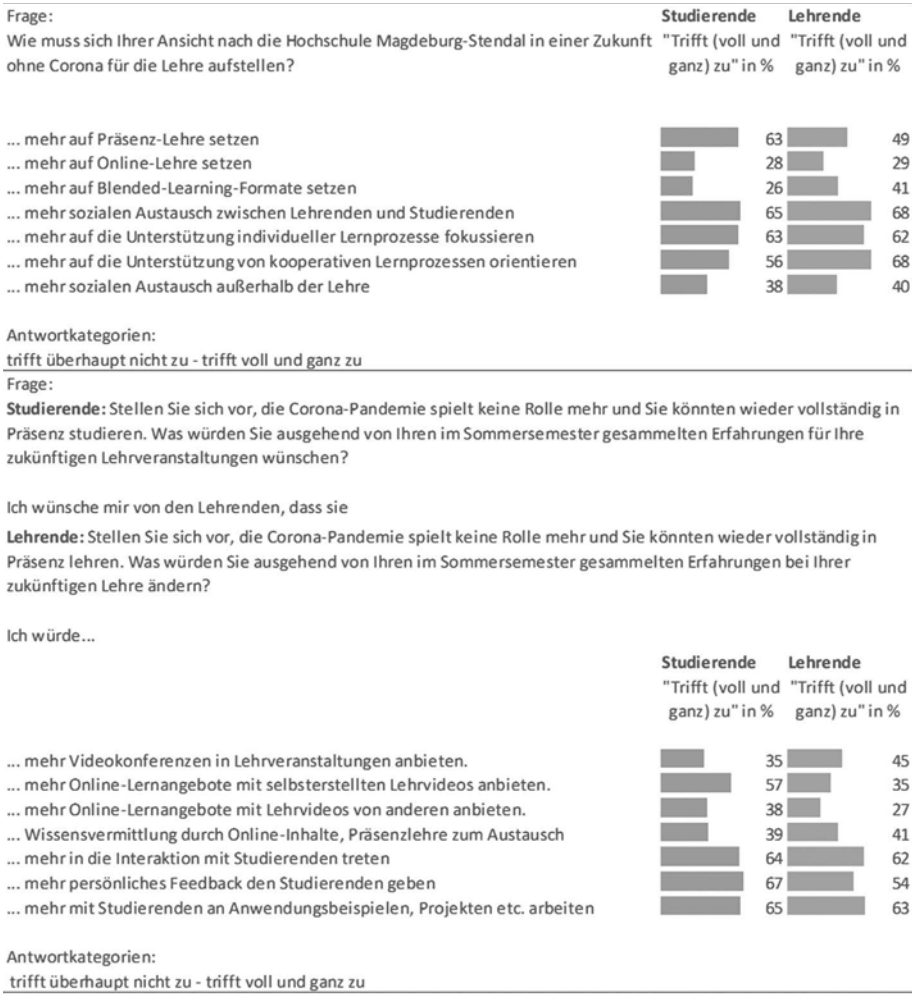


Abbildung 7: Die Zukunft der Lehre ohne Corona

5. Diskussion

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Studierenden und Lehrenden durch die Corona-Pandemie eingeschränkt gewesen sind. Die Lehrenden fühlten sich im Vergleich zu den Studierenden unabhängig vom Befragungszeitpunkt in ihrer Arbeitsfähigkeit eingeschränkter. Ein Grund dürfte die Betreuung eigener Kinder wegen Kita- und Schulschließungen sein, von denen Lehrende vergleichsweise stärker betroffen waren. Sowohl Lehrende als auch Studierende berichten zugleich von einem hohen Aufwand für die Lehre. Es ist zu vermuten, dass die geringe Vorerfahrung vieler Lehrender und Studierender gekoppelt mit dem Versuch, die Präsenzlehre eins zu eins in die Online-Lehre zu übertragen, zu solchen Überforderungen beigetragen hat. In Bezug auf die Lehrenden könnte zudem, neben dem mit der Online-Lehre verbundenen erhöhten Vor- und Nachbereitungsaufwand, die stärkere Individualisierung dieser Lehrform sowie die Begleitung der Studierenden bei deren Digitalisierungsanstrengungen zum steigenden Aufwand beigetragen haben. Gleichzeitig lässt sich anhand der Trendentwicklung zeigen, dass die Lehrenden sicherer im Umgang mit digitalen Medien geworden sind und ihre Medienkompetenzen weiterentwickelt haben. Die Studierenden konnten durch den Einsatz digitaler Medien ihre Kompetenzen in der Selbstorganisation des Lernens fördern. Dennoch empfanden sie es als schwierig den Überblick zu behalten, sich zuhause zeitlich zu strukturieren und beurteilten ihre Lernzielerreichung kritisch. Online-Lehre erfordert ein hohes Maß an Selbstlern- und Selbstorganisationsfähigkeiten der Lernenden (vgl. Quesada-Pallarès et al., 2019). Diese Kompetenzen waren möglicherweise anfangs nicht im benötigten Umfang vorhanden. Dies könnte auch eine Ursache für die aus Studierendenperspektive gestiegenen Anforderungen sein. Die Einschränkungen durch die Corona-Pandemie im Hinblick auf die Arbeitsfähigkeit der Lehrenden und die Studierfähigkeit der Lernenden dürften ebenso dazu beigetragen haben, dass der wahrgenommene Umfang und das Niveau vergleichsweise zunahmen und die zeitliche Strukturierung sowie die Bewahrung des Überblicks verloren gingen.

Die beschriebene Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der eigenen Arbeitsbelastung und der Arbeitsbelastung der jeweils anderen Seite kann unterschiedliche Gründe haben. Der konzeptionelle, kognitive und zeitliche Aufwand, den Lehrende für die Umstellung von Lernmaterialien und Lernszenarien auf Online-Lehre investieren mussten, war vielen Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung möglicherweise nicht bewusst. Dieser Aufwand betrifft unterschiedliche Bereiche, wie die Recherche nach geeigneter Hard- und Software für die Digitalisierung, die Einarbeitung in Tools, die Anpassung von Methoden und Aufgaben, wenn diese online nicht durchführbar erschienen. Auch der Aufwand für die Betreuung und Interaktion kann in Online-Settings steigen: Viele Lehren-

de nutzten beispielsweise Foren für den inhaltlichen Austausch mit den Studierenden (vgl. auch Arndt, Ladwig & Knutzen, 2020). Studierenden schriftliche Feedbacks und Hilfestellungen zu geben dauert jedoch deutlich länger als mündliche Rückmeldungen im Plenum. Solche Mehraufwände wurden möglicherweise von Studierenden nicht gesehen oder aber für selbstverständlich befunden. Auf der Seite der Lehrenden ist ein Lernprozess in Bezug auf den studentischen Arbeitsaufwand für Online-Aufgaben und Online-Interaktion notwendig. Auch für die Studierenden können Formen des Online-Lernens einen nicht zu unterschätzenden zeitlichen Mehraufwand bedeuten, wie z. B. die bereits angesprochene schriftliche Kommunikation bei Fragen und Diskussionen, aber auch Formen des kollaborativen Lernens, die online einen erhöhten Koordinationsaufwand nach sich ziehen (Wildman et al., 2021). Die Lehre hierauf anzupassen, ist ein schrittweiser, erfahrungsbasierter Prozess.

Eine weitere Herausforderung der Online-Lehre ist der beobachtete Rückgang der Interaktivität in Lehr-Lern-Settings und eine Reduzierung der Vermittlung praktischer Inhalte. Sehr ähnliche Befunde zeigten sich, wie im Forschungsstand dargestellt, bereits in anderen Studien. Im Vergleich mit den Lehrenden scheinen sich als Folge mehr Studierende eine Rückkehr zur Präsenzlehre zu wünschen, während sich die Lehrenden insbesondere auch für eine Kombination von Präsenz- und Onlineformaten offen zeigen. Zu vermuten ist, dass durch das Online-Semester eine Erfahrung mit der Online-Lehre ermöglicht wurde, aufgrund derer unseren Befragten zum einen die Qualitäten der (bisherigen) Präsenzlehre deutlich wurden. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass »Emergency Remote Teaching« nicht vergleichbar mit gut geplanter, evidenzbasierter Online-Lehre ist. Es ist wichtig, dies zu reflektieren, damit Studierende und Lehrende Online-Lehre nicht aufgrund ihrer während der Covid19-Pandemie gesammelten Erfahrungen ablehnen (Aguilera-Hermida, 2020). Insbesondere die Lehrenden haben durch ihren Erfahrungszuwachs jedoch zum anderen auch Möglichkeiten der Online-Lehre kennengelernt, die sie als potenzielle Bereicherung der Präsenzlehre im Sinne des Blended Learning-Ansatzes wahrnehmen.

6. Schlussfolgerungen

Die durchgeführten empirischen Analysen geben Anhaltspunkte für die Herausforderungen von Online-Lehre – natürlich vor dem Hintergrund der spezifischen

Lehr-Lern-Situation – und sind ein wichtiger Ausgangspunkt für die weitere Lehrentwicklung, aber auch für die Unterstützung von Lehrenden und Lernenden.

Dass rund ein Viertel der Lehrenden wie auch der Studierenden familiäre Sorgepflichten wahrzunehmen hat (und ein Drittel der Studierenden neben dem Studium arbeitet), muss von allen Akteur*innen an den Hochschulen beachtet werden. Es gilt, Hochschulen als familienfreundliche Einrichtungen zu gestalten, zu zertifizieren und weiterzuentwickeln und sich entsprechende Handlungsprogramme zu geben (h2 2020 b: 25) – nicht nur in Zeiten der Pandemie.

Der Umstand, dass zwar nur wenige der Befragten durch die Pandemie in ihrer psychosozialen Gesundheit, aber rund ein Drittel der Lehrenden und fast rund zwei Drittel der Studierenden in ihrer Arbeits- bzw. Studierfähigkeit eingeschränkt sind, muss ernst genommen werden. Wichtig bleibt hier das persönliche Gespräch, nicht nur durch die allgemeinen Studienberaterinnen (vgl. h2a 21), die Mitarbeiterinnen für Gesundheit, Chancengleichheit, Familienfreundlichkeit, Diversität und Internationalisierung zu Hause sowie die Gleichstellungs- und Behindertenbeauftragten in den Zentren für Sport- und Gesundheit oder den Servicebereichen für Chancengleichheit (h2 2020 b: 28). Darüber hinaus ist die Lehre in der Konsequenz besser auf die Bedarfe der Studierenden und Lehrenden in der Pandemie auszurichten, damit die Studier- und Arbeitsfähigkeit verbessert werden kann, indem beispielsweise Anforderungen auf das Wesentliche reduziert werden.

Dass Lehrende wie auch Studierende sich – häufig individuell – mit Hard- und Software ausgestattet haben, ist zu danken. Für diejenigen, denen das nicht möglich ist, müssen Hochschulen auch nach der Pandemie Kommunikationstechnik verleihen oder aber über die gesamte Zeit des Lehrens wie auch Studierens zur Verfügung stellen sowie für die Bereitstellung DSGVO-konformer Softwareangebote für Online-Lehre sorgen.

Die Ergebnisse in Bezug auf die Lehre, z. B. die eingeschränkte Erreichung von Lernzielen und der erhöhte Aufwand, verdeutlichen, wie wichtig die – in der Vergangenheit vom Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre geförderte und deshalb an vielen Hochschulen aufgebaute – hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung sowie Beratung und Begleitung ist. Hochschuldidaktische Qualifizierung kann aber nicht nur strategisch gewollt und zentral angeboten werden, sondern muss auch Teil der Kultur der Fachbereiche und Studiengänge und Anliegen eines/r jeden Lehrenden selbst sein (vgl. hierzu die Strukturierung an der Hochschule Magdeburg-Stendal: h2 2020 b: 23). Damit dies gelingt, reichen nicht nur zusätzliche, zeitlich befristete Drittmittelbeschäftigte in diesem Servicebereich, sondern sind auch grundständig verankerte und unbefristete Mitarbeiter*innenstellen zu schaffen (ebenda).

Basierend auf den Erfahrungen des »Emergency Remote Teaching« wird sich die Lehre weiterentwickeln: Die Einrichtung strategischer Steuergruppen zur Digitalisierung der Lehre kann hierbei ebenso unterstützen, wie kleinere AGs, in denen sich über Erfahrungen mit der Präsenz-, Online- und Hybrid-Lehre (»Blended-Learning-Stammtische«) ausgetauscht werden kann (vgl. hierzu h2 2020 b: 25). Es bedarf zudem einer gemeinsamen Betrachtung, Interpretation und Reflektion der gesammelten Erfahrungen unter Einbezug aller Akteur*innen, um die Lehre aber auch die Rahmenbedingungen in einem partizipativen Prozess zu optimieren. Gleichzeitig braucht es auch finanzielle Mittel, um die Digitalisierung der Lehre zur besseren Vermittlung der Kompetenzen auszubauen. Denn es dürfte künftig keine Rolle mehr spielen, ob die Lehre in einem Online- oder in einem Präsenz-Format stattfindet, weil beides wohl möglich sein wird und beides einen spezifischen Mehrwert bietet. Die Frage sollte künftig also nicht Online- ODER Präsenzlehre sein, sondern vielmehr, welche Szenarien für welche Ziele und Zielgruppen geeignet sind und ob die Lehre einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Studierenden geleistet hat.

Quellen

Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. International Journal of Educational Research Open, 1. doi:10.1016/j.ijedro.2020.100011.

Arndt, C., Ladwig, T. & Knutzen, S. (2020). Zwischen Neugier und Verunsicherung. Interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020. Technische Universität Hamburg. doi:10.15480/882.3090.

Buss, I. & Keller, A. (2019). E-Teaching-Kompetenz von Fachhochschullehrenden. Ergebnisse einer formativen Evaluation an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen. MedienPädagogik, 36, S. 48 – 62. doi:10.21240/mpaed/36/2019.11.12.X.

DHI = Deutsches Hochschulinstitut (2020). Analyse und Handlungskonzept der h2 für die Professorengewinnung und Nachwuchsentwicklung 2021 – 2026. Köln und Bergisch-Gladbach: Deutsches Hochschulinstitut.

Hebebci, M., Bertiz, Y. & Alan, S. (2020). Investigation of Views of Students and Teachers on Distance Education Practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. International Journal of Technology in Education and Science, 4, S. 267 – 282. doi:10.46328/ijtes.v4i4.113.

Hodges, C. B. & Fowler, D. J. (2020). The COVID-19 Crisis and Faculty Members in Higher Education: From Emergency Remote Teaching to Better Teaching through Reflection. International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education, 5, S. 118 – 122.

h2 (2011). Leitbild der Hochschule. Magdeburg und Stendal: h2 Hochschule.

H2 (2019). Leitlinien lehren Lernen. Selbstverständnispapier der Studierenden und Lehrenden der h2 über Qualität in der Lehre. Magdeburg und Stendal: h2 Hochschule.

H2 (2020a). Jahresbericht über das Jahr 2019. Magdeburg und Stendal: h2 Hochschule.

H2 (2020b). Abschlussbericht zu den Zielvereinbarungen zwischen dem Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitalisierung des Landes Sachsen-Anhalt und der Hochschule Magdeburg-Stendal für die Jahre 2015 bis 2019. Magdeburg und Stendal: h2 Hochschule.

Kerres, M. (2001). Mediendidaktische Professionalität bei der Konzeption und Entwicklung technologiebasierter Lernszenarien. In B. Herzig (Hrsg.), Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung, S. 57–88. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

MW = Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitalisierung (2020). Zielvereinbarung 2020–2024 zwischen dem Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitalisierung des Landes Sachsen-Anhalt und der Hochschule Magdeburg-Stendal. Magdeburg: Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitalisierung.

Quesada-Pallarès, C., Sánchez-Martí, A., Ciraso-Calí, A., & Pineda-Herrero, P. (2019). Online vs. Classroom Learning: Examining Motivational and Self-Regulated Learning Strategies Among Vocational Education and Training Students. Frontiers in psychology, 10, 2795. doi:10.3389/fpsyg.2019.02795.

Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J. & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? Computers in Human Behavior, 118. doi:10.1016/j.chb.2020.106675.

Tichavsky, L.P., Hunt, A., Driscoll, A. & Jicha, K. (2015). »It's just nice having a real teacher«: Student perceptions of online versus face-to-face instruction. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 9, S. 1–8. doi:10.20429/ijsotl.2015.090202.

Wildman, J. L.; Nguyen, D. M.; Duong, N. S.; Warren, C. (2021). Student Teamwork During COVID-19: Challenges, Changes, and Consequences. Small Group Research 52/2, S. 119–134.

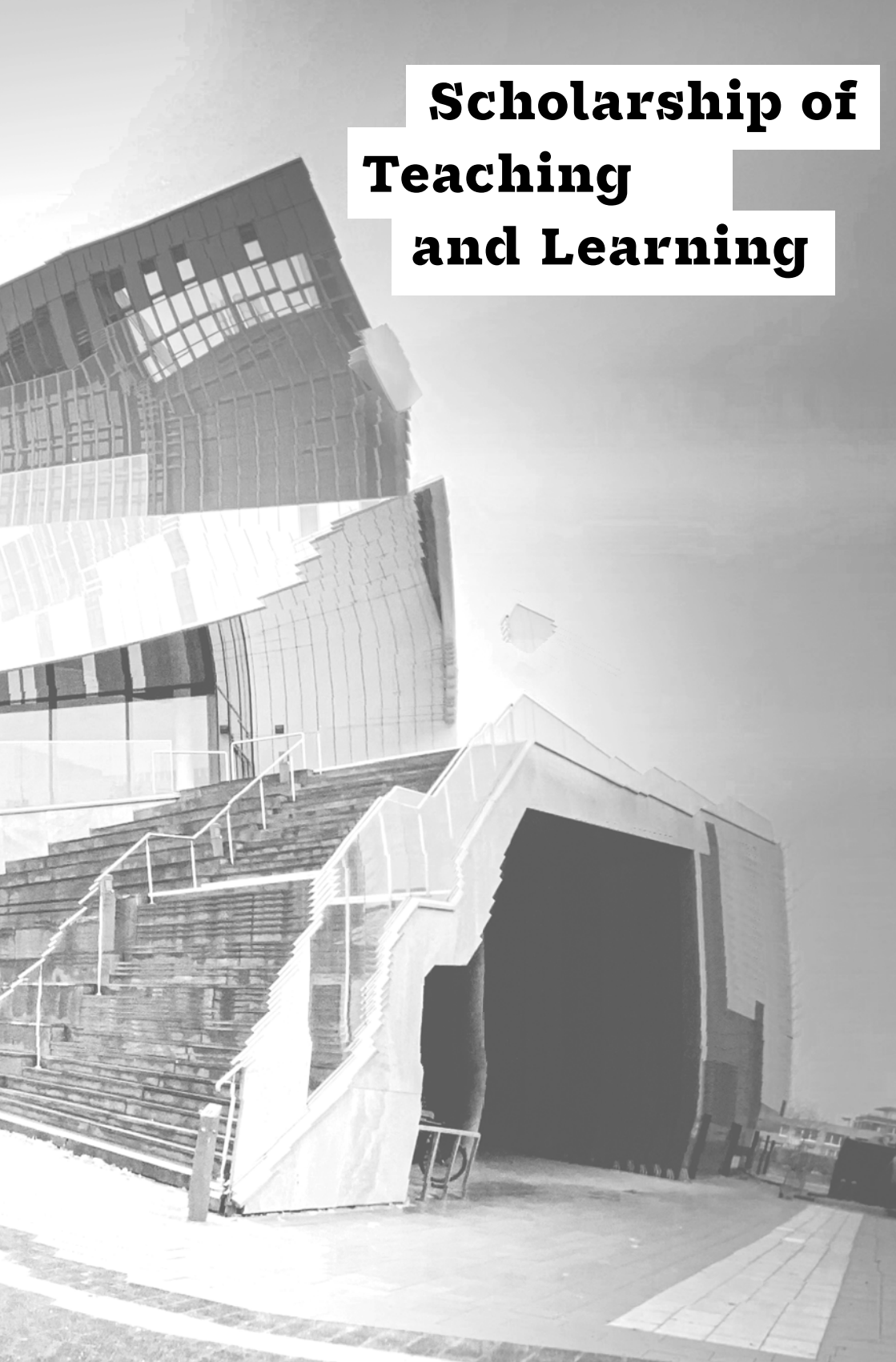
WR = Wissenschaftsrat (2013). Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Hochschulsystems des Landes Sachsen-Anhalt. Braunschweig.


HÖRSÄLE 06

Hochschullehrende in der Pandemie:



Scholarship of Teaching and Learning



Internationalisation in a Covid-world

Fostering 21st Century Skills in a Collaborative Online International Learning (COIL) Project

Isabel Lausberg, Sathees Kunjuthamby, Kristina Kähler

Abstract

The concept of Collaborative Online International Learning (COIL) offers students the opportunity to learn and work together with peers from different geographical and cultural backgrounds in a virtual setting and thus gain international experience at home. This article refers to a COIL of Coventry University and Hochschule Ruhr West, in which a project-based approach was integrated with the overall goal to organise and hold an international virtual student conference. The students contributed to the virtual conference in working on a self-chosen subject-related task and an organisational task in culturally diverse teams. The focus of the COIL was to strengthen competencies for the working world of today and tomorrow (21st century skills), such as competent handling of digital tools and the ability to communicate and collaborate appropriately in a diverse team. We outline the concept and goals of our COIL and examine on the basis of a student self-assessment to what extent learning objectives were achieved and what lessons we learned from the project.

Zusammenfassung

Das Konzept des Collaborative Online International Learning (COIL) bietet Studierenden die Möglichkeit, in einem virtuellen Umfeld mit Teilnehmenden mit unterschiedlichen geografischen und kulturellen Hintergründen zusammen zu lernen und zu arbeiten und so internationale Erfahrungen von zu Hause aus zu sammeln. Dieser Artikel bezieht sich auf ein COIL der Coventry University und der Hochschule Ruhr West, in dem ein projektbasierter Ansatz integriert wurde mit dem übergeordneten Ziel, eine internationale virtuelle Studentenkonferenz zu organisieren und durchzuführen. Die Studierenden trugen zur studentischen Konferenz bei, indem sie eine selbstgewählte fachliche Aufgabe und eine organisatorische Aufgabe in kulturell diversen Teams bearbeiteten. Im Mittelpunkt des COIL stand die Stärkung von Kompetenzen für die Arbeitswelt von heute und morgen (21st century skills), wie z. B. der kompetente Umgang mit digitalen Werkzeugen und die Fähigkeit, in einem diversen Team angemessen zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten. Wir skizzieren das Konzept und die Ziele unseres COIL und untersuchen anhand einer Selbsteinschätzung der Studierenden, inwieweit die Lernziele erreicht wurden und welche Lehren wir aus dem Projekt gezogen haben.

1. Introduction

The concept of Collaborative Online International Learning (COIL) portrays an educational approach as a means for academics and higher education institutions to deliver curricular internationalisation experience at home (McKinnon, Smith, & Thomson, 2015). In particular, this approach offers students from diverse geographical and cultural background the opportunity to come together and jointly engage, learn and work in a virtual environment (Guth & Rubin 2015). Following the definition of de Wit (2013, para. 9) COIL »combines the four essential dimensions of real virtual mobility: it is a collaborative exercise of teachers and students; it makes use of online technology and interaction; it has potential international dimensions; and it is integrated into the learning process.« In times of isolation, travel restrictions and uncertainty, COILs could be seen as a critical vehicle for academics and universities to create innovative educational content that allow students between different countries to engage in collaborative interactions in pursuit of development of intercultural and digital competencies.

This article wants to elaborate how a COIL project can integrate internationalization into a course and how it can serve to address and acquire central 21st century skills. Our considerations are based – in addition to the cited research sources – on the experiences obtained from a COIL project between Coventry University (CU) in United Kingdom and Hochschule Ruhr West (HRW), University of Applied Sciences, in Muelheim, Germany, that took place during the winter semester 20/21. We integrated a project-based approach in letting students organise and hold a virtual student conference with a focus on »Strategic Management in Turbulent Times«. We will introduce our ideas related to the design, organisation and implementation of our project. Furthermore, we will present and critically discuss our survey data obtained from the COIL participants and examine to what extent the learning objectives were attained and present the challenges that have emerged. In conclusion, a critical reflection of lessons learned and possible improvements for future COIL projects will be offered.

2. A Virtual Conference on »Strategic Management in Turbulent Times«

2.1 Idea of the COIL project

This COIL project was jointly designed and executed by Prof. Dr. Isabel Lausberg from HRW and Sathees Kunjuthamby, Lecturer at CU, an institution which is highly experienced in conducting COIL projects (e. g. Villar-Onrubia & Rajpal 2016). The first contact and expression of interest in April 2020 was followed by a number of online meetings with exchange and discussion of ideas for a COIL project. This was supported by Kristina Kähler's counselling, a staff member from the HRW didactics team, who helped to transform ideas into a more structured format leading to a COIL proposal document centred around the idea of a virtual student conference as the scope of the project.

Because COIL projects are digital in nature, the pandemic is not a major restriction for such projects. On the other hand, COIL is not a product brought to light due to the pandemic. Rather, our COIL demonstrates that internationalisation in teaching and learning is not ought to be discouraged during the Covid-19 pandemic, it offers opportunities that may not have been in the focus of consideration before.

Compared to a pre-pandemic situation the digital infrastructure at the universities had already improved and was very well set up when we started, and the students were much more practiced in using the relevant tools than before. In other words, digital work became a matter of routine at the universities during the pandemic which is a facilitator for COIL-projects.

With the conference as a specified and public end product we integrated a project-based learning (PBL) approach (Krajcik & Blumenfeld 2006) into our COIL project. The student-centered approach aims at students working collaboratively in a defined period of time (usually weeks or months) and driving their own learning process through inquiry and the use of various strategies to achieve a common goal (Bell 2010). (For a review of the PBL literature see Kokotsaki, Menzies & Wiggins 2016.).

The students contributed to the virtual conference in working on two tasks: a self-chosen subject-related task and an organisational task. The first task required each group to conduct a strategic analysis of a company of their choice, to develop a strategy proposal in light of the current Covid-19 pandemic crisis and

to examine its implications. The second task of our COIL required all groups to take on an additional responsibility which was related to an organisational department leading to the development of the virtual conference (e. g. marketing, IT support, moderation of the conference or a session).

2.2 Objectives of the COIL project

The objective of our COIL was to address 21st century skills which the changing labour market will perhaps demand more quickly than originally expected – accelerated by the digitalisation of almost all work areas by Covid-19. Our COIL as a format is coherent with the COIL literature and previous projects, noting that with the addition of the project-based learning (PBL) approach of putting together a virtual academic conference, we were responding to the ›new normal‹ where remote participation and virtual conferences were picking up momentum. The virtual conference component makes our COIL different from the conventional COIL projects prior to Covid-19. In line with the demand of the OECD for fostering 21st Century Skills in higher education (Binkley et al. 2012), we pursued the following four objectives for the COIL project (in accordance to Schnabel 2017).

1. Improving digital skills, i. e. the ability for competent handling of digital tools, information and data.

2. Improving communication and collaboration skills, i. e. the ability to communicate and collaborate appropriately and constructively in diverse environments and teams.

3. Improving problem solving skills, i. e. the ability to solve a given task with organisational skills and to develop innovative solutions.

4. Improving perseverance and motivational skills, i. e. the ability to motivate oneself and to work independently and responsibly on a given task, including flexibility and tolerance of uncertainty and ambiguity.

In addition to the aforementioned competencies, subject-specific competencies were put in the focus of the project, in particular:

5. Improving methodical skills, i. e. the ability to apply strategic management frameworks and to derive possible conclusions based on a scientific analysis.

This project focused at improving the ability to apply strategic management methods to a »real world« business case, to think analytically as well as to

support, appraise and identify solutions to key strategic management issues in the context of a worldwide pandemic.

2.3 Course of the COIL project

2.3.1 Framework and Timeline

Initially, it had to be determined which students were to be the target group, how the module could be integrated into the curricula and how the different semester times of the two universities could be brought into line. Whilst HRW decided to integrate the project into a regular module for students enrolled on the Business Master programmes, CU offered this COIL to students studying on the MSc Project Management and MSc Advanced International Business programme as an extracurricular activity. 41 students were recruited in total, consisting of 25 HRW and 16 CU students.

The COIL project started in mid-November 2020 and provided a mix of synchronous and asynchronous sessions. »Official« interactions covered two synchronous virtual classes, coaching sessions, the rehearsal and the final virtual student conference, whilst the introductory event, recording of the group presentations and the peer-review were conducted asynchronously. Students engaged in further interactions through group online meetings at their own pace and interest. Figure 1 gives an overview of the events that were critical to organize the virtual student conference of the COIL project.

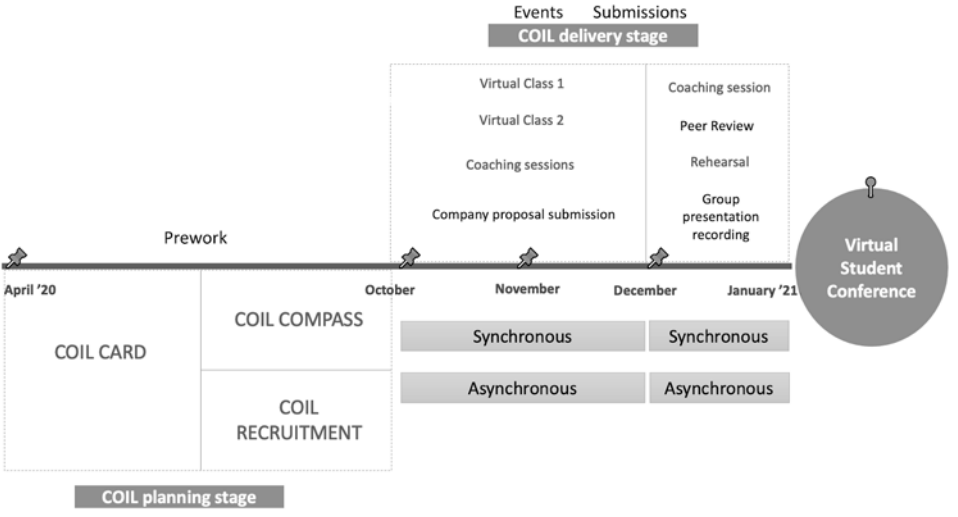


Figure 1: COIL timeline

2.3.2 Digital Tools

In the course of the pandemic, lecturers and students had already gained experience with a broad range of digital tools and both universities had built up a comprehensive digital infrastructure. To drive virtual exchange and communication as well as an international learning experience, we used a variety of different software and technology applications for which students from Germany and UK had ready access to and were free to use (Rubin 2017). With the digital communication and collaborative working tools HRW and CU students were able to be present in real time and thus engage with their peers, share and benefit from different perspectives within their group and outside their group, establish and build common goals and produce outputs jointly (Patterson et al. 2012). For our synchronous sessions (i. e. virtual classes and coaching sessions) we started with MS Teams and had Cisco Webex as an alternative option (which proved to be a good idea when we had technical issues). In addition to the mandatory virtual classes groups were setting up virtual team meetings to work on their group and organisational projects using the digital tools as mentioned including Zoom. HRW's internal Moodle was used to keep all COIL participants informed. Padlet served for the introductory activities, whilst the project management software Asana was used by all eight groups to manage and coordinate the different set of tasks and responsibilities related to the virtual student conference.

2.3.3 Project Start, Icebreaking and Teambuilding

Prior to the first virtual session, a »welcome pack« was issued to all students consisting of a detailed communication of how we were moving forward, a »COIL card«, a »COIL welcome video« and a »COIL compass«, with the latter setting all participants upon a course of collaborative learning and how we were going to achieve this within the three months of the COIL project duration. In order to create a sense of belonging and build the start of a collaborative learning journey, all participating students were requested to complete two introductory tasks prior to the first virtual synchronous interaction. These activities were taken up again in the first joint virtual session and served as an icebreaker for a dialogue within the groups.

To assure diversity in the teams (following the argumentation of Deardorff 2006; Guth & Rubin 2015; Villar-Onrubia and Rajpal 2016), both in terms of nationality and gender, students were pre-allocated and as a result teams consisted of two CU students and three to four HRW students respectively leading to a total of eight gender and nationality-mixed groups.

2.3.4 Student's Tasks

As mentioned above, the students were given two different tasks: the subject-specific task in the form of a substantive, scientifically sound contribution to the conference and the organisational task in contributing to set up and manage an international conference.

For the first task, students were asked to choose a company and a method to conduct a strategic analysis. To support all groups with their group project, we created a project proposal document, prompting groups to collaboratively draft their ideas, share and discuss their perspectives on how to address the group project task. All group proposals had to go through an approval process before they could start working on their final confirmed group project.

For the second task we requested each group to apply for an organisational department (not pre-defined) and deliver a five-minute pitch on why we should give them the responsibility. As a result, eight organisational groups were created covering essential and yet challenging duties and responsibilities: overall planning, detailed planning (conference day), moderation, IT, internal and external marketing, case film and legal. These organisational departments were suggested by the groups and approved by us in view of its currency, feasibility and importance.

In order to fulfil the tasks and thus achieve the intended objectives, students had to carry out specific learning activities, which were assessed formatively.

2.3.5 Coaching Sessions and Peer-review

In addition to the instructions in the two synchronous sessions both lecturers offered voluntary coaching sessions during the asynchronous phases in order to offer formative feedback (see argumentation of Biggs & Tang 2011 and Hattie & Timperley 2007). The coaching sessions provided the students an opportunity to critically discuss their work, their learning process and their acquisition of skills with the lecturers and to ensure that their contribution meets the necessary standards for presenting at an academic conference.

As a further instrument of quality assurance and as formative assessment of the students learning processes, a peer-review was introduced. After the first recording of the conference contributions, each group was asked to evaluate two presentations from other groups according to a predefined list of criteria.

2.3.6 Virtual Conference and »Best Paper Award«

The final interaction was the virtual conference held by the students. All teams presented their work to the COIL course and to the public via a livestream over HRW's official Youtube channel as an online presentation (pre-recorded). These were assessed with the same pre-defined catalogue as in the peer-review process. The alternative idea of a poster presentation as part of a guided ›gallery walk‹ was not chosen by the students.

The president of the HRW, Prof. Dr. Susanne Staude, opened the conference, and an external key note speaker added insights into business management practice. The conference offered two tracks, one focussing on Technology & Entertainment, and the second one on Tourism & Health. For each track the best contribution was honoured with a »Best Paper Award«. Additionally, every participating student received – in recognition of his or her performance and commitment – an official COIL certificate of achievement.

3. Evaluation and Lessons learned

3.1 Design of the Survey and Evaluation

To evaluate whether and to what extent this COIL project has contributed to the learning objectives set at the outset of the project and whether major changes are required for future COIL projects, we gathered data from the students via a questionnaire, which was designed roughly based on a survey from the Centre of Global Engagement, Coventry University. The self-assessment contains 24 questions with pre-defined answer categories and 7 open questions plus information on gender, country, age and consent to be cited anonymously. A total of 32 students took part in our evaluation on the day of the conference. Of these, 26 filled out the questionnaire completely.

In addition to typical Likert scales, in which we asked the students to self-evaluate their competence acquisition (expressions of agreement: Strongly agree – agree – neither nor – disagree – strongly disagree), we were particularly interested in the answers related to the open questions. We asked about the (personal and digital) challenges, benefits and added values, the most important learning and suggestions for future COIL projects.

The answers were analysed in a rule-guided manner using qualitative content analysis according to Mayring (Mayring & Fenzl 2019): First, categories were developed inductively along the material for each open question and from these a category system was developed. In an iterative process, these categories became more and more specific and rules for the allocation of text passages based on indicators were established. We opted for a rather rough level of abstraction in order to be able to make statements even with the relatively small group of 26 student. For example, in the answers to question 1 (»What was the most important thing you learned from this course?«), the category teamwork/collaboration was assigned to the passages in which the team or teamwork was explicitly mentioned or described (e. g. »everyone«, »working with others«, etc.), in which conditions, activities or occurrences of teamwork were described and/or in which either a positive or negative value was attributed to teamwork.

Coding guides were created for each question, which were used by two student assistants to intersubjectively check the assignment of text passages to categories. In this way, we were able to ensure objectivity – even if one hundred per cent agreement is and will never be the goal (Mayring & Fenzl 2019, p. 637).

3.2 Achievement of Learning Objectives

The first thing to note and what pleases us most is the fact that overall the students were satisfied with their learnings and with our COIL project. Nearly all of the students would take part in another COIL project (figure 2), which motivates us to continue with our concept – with some adjustments if applicable (we come to that later on):

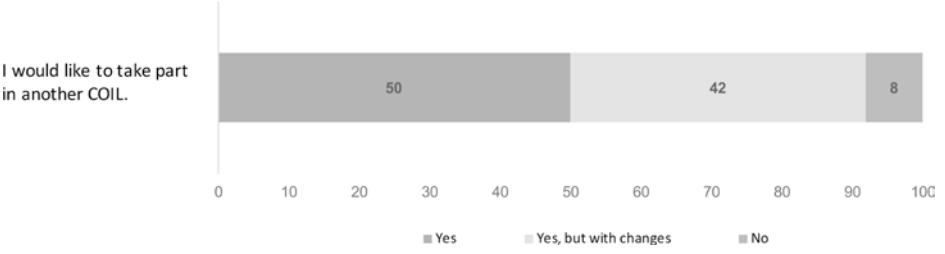


Figure 2: Intention to participate in another COIL

With regards to the learning objectives of our COIL project, students perceive that they acquired the competencies we have targeted. Here we present excerpts from the questions with predefined answer categories with reference to our learning outcomes (see figure 3, assessment of the closed questions):

1. Digital skills
85 % of the students indicated that they were able to enhance their skills in handling digital tools for collaborative working and almost 90 % stated that they became more confident to work in a virtual setting.

2. Communication and collaboration skills
Through the COIL project the students got to know how people from diverse cultures communicate and learned about different approaches to working on a professional project. 80 % of the students agreed to the statement that the COIL project gave the opportunity to learn how to communicate appropriately in a diverse team and 65 % agreed that it gave the opportunity to learn how to collaborate constructively in a diverse team. Most of the students also felt that they had the opportunity to deal constructively with a diversity of knowledge (77 % agree).

3. Problem solving skills
For the preparation of the conference, a multitude of organisational issues had to be solved and hurdles such as technical and legal issues had to be overcome. Interdependencies and mutual dependencies became apparent and it became clear that a high level of coordination was necessary for the success of the conference. With this experience almost 90 % of the students perceived that the project has improved their organisational skills (e. g. time and project management) and the ability to develop innovative solutions (73 % agree).

4. Perseverance and motivational skills
The PBL approach aims at students working independently and taking responsibility for their tasks. Along with the high degree of autonomy we gave the students in our project, we expected the learning motivation to rise. In the evaluation 81 % of the students reported an increased motivation to learn and an improved ability to work independently and responsibly (93 % agree).

5. Expertise in Strategic Management
Learnings considering the subject-related competencies were an improved ability to apply strategic management methods to a business case and to substantiate strategic management decisions (72 % and 73 % agree, not visualised in figure 3).

3.3 Further Insights from the Evaluation

A closer examination of the open questions of our survey reveals two aspects that stand out in most of the answers, therefore we will concentrate on them in the following: teamwork / collaboration and (cultural) diversity. These categories were the most frequently mentioned concerning e. g. the question for the *greatest learning effect*. The answers provide evidence that the students have learned especially in terms of collaborative working (31 %), e. g. how important motivation and communication are for successful teamwork or projects (10 % each) and that working with (culturally) diverse people needs awareness of intercultural differences (21 %). For example, one student reports that he learned,

> *»how to work with people from different cultures. I found out that German people can sometimes be too honest and that can make them seem as rude even though they are not«*

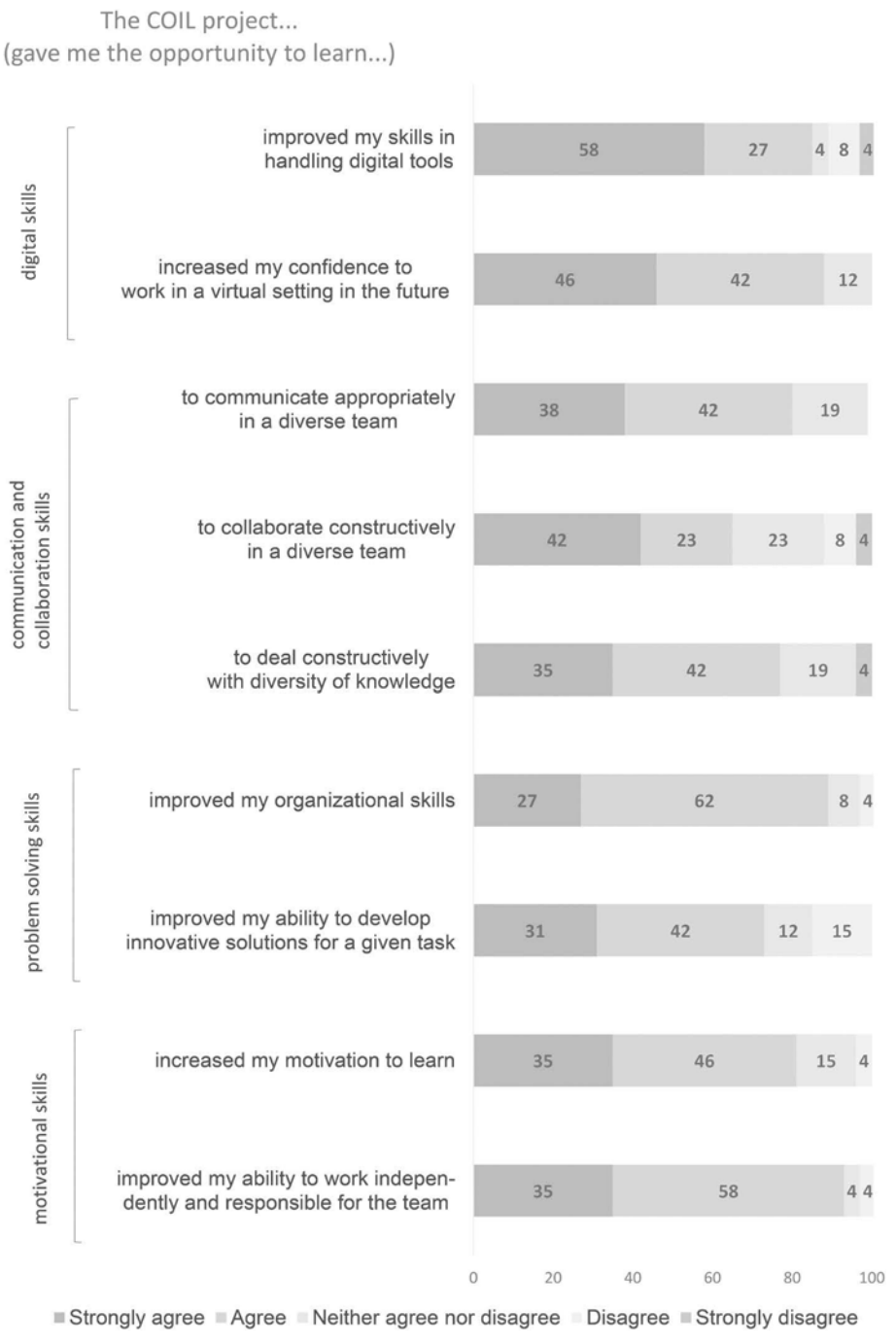


Figure 3: Assessment of closed questions (excerpts)

Teamwork/Collaboration
Considering the *impact on future professional activities* 27 % of the students described effects in the area of »dealing / evaluating diversity« and 19 % (plus motivation 8 %) of the students experienced learning effects related to teamwork.

One student analysed his teamwork as follows:

> *»I learned that not everyone has the same ambitions and that it is very important to pass on your motivation to others in order to create a successful project. Here I have definitely learned that open communication is important and it is also necessary to communicate when you are dissatisfied with the situation of the group«*

The finding that the topic of collaborative working was mentioned by far the most frequently (43 %) when asked about their greatest *personal challenges during the COIL project*, indicates that we need to scrutinise this further in future COIL projects. In other words, more efforts need to be put in place in order to support the students to achieve the intended learning objectives. This could be facilitated by providing, for example, additional learning materials such as videos offered on Moodle, roleplays, questionnaires, checklists and reflecting teamwork sessions (Meijer et al. 2020). Yet, the *changes that would have improved the students learning* is connected to this topic, too: 31 % of the students wish to improve the teamwork, especially via strengthening the motivation and responsibility / accountability of each team member. Students supported the idea of ensuring equal conditions. In our project, at HRW the COIL was integrated into a module with credit points and grades whereas at CU students participated voluntarily to learn from this extracurricular activity. It seems to be that this constellation was not ideal, however research in COIL shows that providing equality in contents, knowledge level, learning outcomes, time and conditions is a rarity.

Intercultural Aspects
When asked about the greatest *added value* of our course, our findings report that the possibility of an »international experience« (28 %) has been cited as the most important factor. This is gratifying, since the intercultural component is a central characteristic of COIL.

Nevertheless, in the next COIL we want to focus even more on this aspect to give more students the possibility to develop intercultural skills – facing the fact that »intercultural competence is not automatically acquired nor is mutual under-

standing reached simply in the presence of diversity« (Villar-Onrubia & Rajpal 2015, p. 76). One student suggested the following:

> *»In our group it worked out quite well but if there would be given the space for more exchange and interaction with the entire group the international aspect would increase massively (e. g. partner exercises, discussions, tandem models, peer to peer discussions, space for exchange on a certain topic/business case/model, etc.)«*

Considering improvements for our next COIL project, a component such as reflecting journals (Lozza & van Felten 2019) could help students to reflect and critically discuss their learnings arising from engaging in intercultural contacts and collaboration (Villar-Onrubia & Rajpal 2015).

4. Conclusions

Embedding COIL in the curriculum offers opportunities to benefit from knowledge pluralisation between each other and from international experience without the need to leave the country. Thus COIL can be seen as an instrument that makes it possible to create meaningful student experiences and nurture a »globalised working life« (Kunjuthamby et al. 2021). In our understanding, COIL is not limited by subject boundaries, but can be applied in and between different disciplines, e. g. in the humanities, engineering or natural sciences – collaborative work by students is productively conceivable in many contexts.

The pandemic has brought about an almost revolutionary acceleration in the spread of digital tools for communication and collaboration. This has been beneficial to our – and other – COIL projects, and in particular has made the project much easier to implement. Especially in times of Covid-19, COIL thus offers a straightforward way to bring internationalization experiences into teaching and learning. On the negative side, the pandemic has thwarted mutual visits (which can and should be part of COIL projects) and getting to know each other more

deeply on a personal level. When travel restrictions are lifted again, COIL projects can be further enriched by getting to know the collaborating country and the university site more closely, as well as by deeper personal contacts. In providing a complete picture of our COIL, it should be mentioned that the workload in such a project is quite high – this applies to both students and teachers. In particular, the necessary coordination work for the development of the project, for the organisation of the conference as well as the evaluation and assessment required a high time commitment.

We knew from the start of our COIL that we are pushing the envelope, but we were confident that our students would contribute with meaningful solutions to realise the virtual student conference if we could create a suitable learning environment. With that we provided students a space to work creatively and collaboratively irrespective of different time, geographical and linguacultural backgrounds.

Our experience with this COIL has given us confidence to design future COILs, and it has made us understand that with a greater awareness of pitfalls in teamwork, collaboration and communication, we can further increase the value for our students. As part of an approved DAAD grant »HRW goes COIL« the project will be continued in the next semesters.

References

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83, S. 39 – 43.

Biggs, J., Tang, C. (2011). Teaching For Quality Learning At University. UK: McGraw Hill Education.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In: Griffin, Patrick; McGaw, Barry; Care, Esther (Hrsg.): Assessment and teaching of 21st century skills, S. 17 – 66. Dordrecht: Springer.

Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of intellectual competence as a student outcome of internalization, Journal of Studies in International Education 10, S. 214 – 266.

De Wit, H. (2013). COIL – Virtual Mobility Without Commercialisation. University World News. URL: http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130528175741647. Zugegriffen: 18.02.21

Guth, S., Rubin, J. (2015). How to Get Started with COIL. In Schultheis Moore, Alexandra; Simon, Sunka (Hrsg.), Globally Networked Teaching in the Humanities, S. 40 – 47. New York: Routledge.

Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research 77, S. 81 – 112.

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. Improving schools 19, S. 267 – 277.

Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning, Na, S. 317 – 334.

Kunjuthamby, S., Bennett, M. & Zhou, X. (2021). COIL (Collaborative Online International Learning) in UK Higher Education. British Educational Research Association. URL: https://www.bera.ac.uk/blog/collaborative-online-international-learning-coil-in-uk-higher-education-reloaded. Zugegriffen: 07.02.2021

Lozza, D., von Felten, D., Coenen, C. (2019). COIL Collaborative Online International Learning. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. URL: https://blog.zhaw.ch/lehren-und-lernen/coil-collaborative-online-international-learning/. Zugegriffen: 07.02.2021.

Mayring, P., Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur N., Blasius, J. (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2. Auflage), S. 633 – 648. Wiesbaden: Springer VS.

McKinnon, S., Smith, A. M., & Thomson, J. C. (2015). A Window to the World: Using Technology to Internationalise Entrepreneurship Education. Journal of Perspectives in Applied Academic Practice 3, S. 15 – 23.

Meijer, H., Hoekstra, R., Brouwer, J., &Strijbos, J.W. (2020). Unfolding collaborative learning assessment literacy: a reflection on current assessment methods in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, S. 1 – 19.

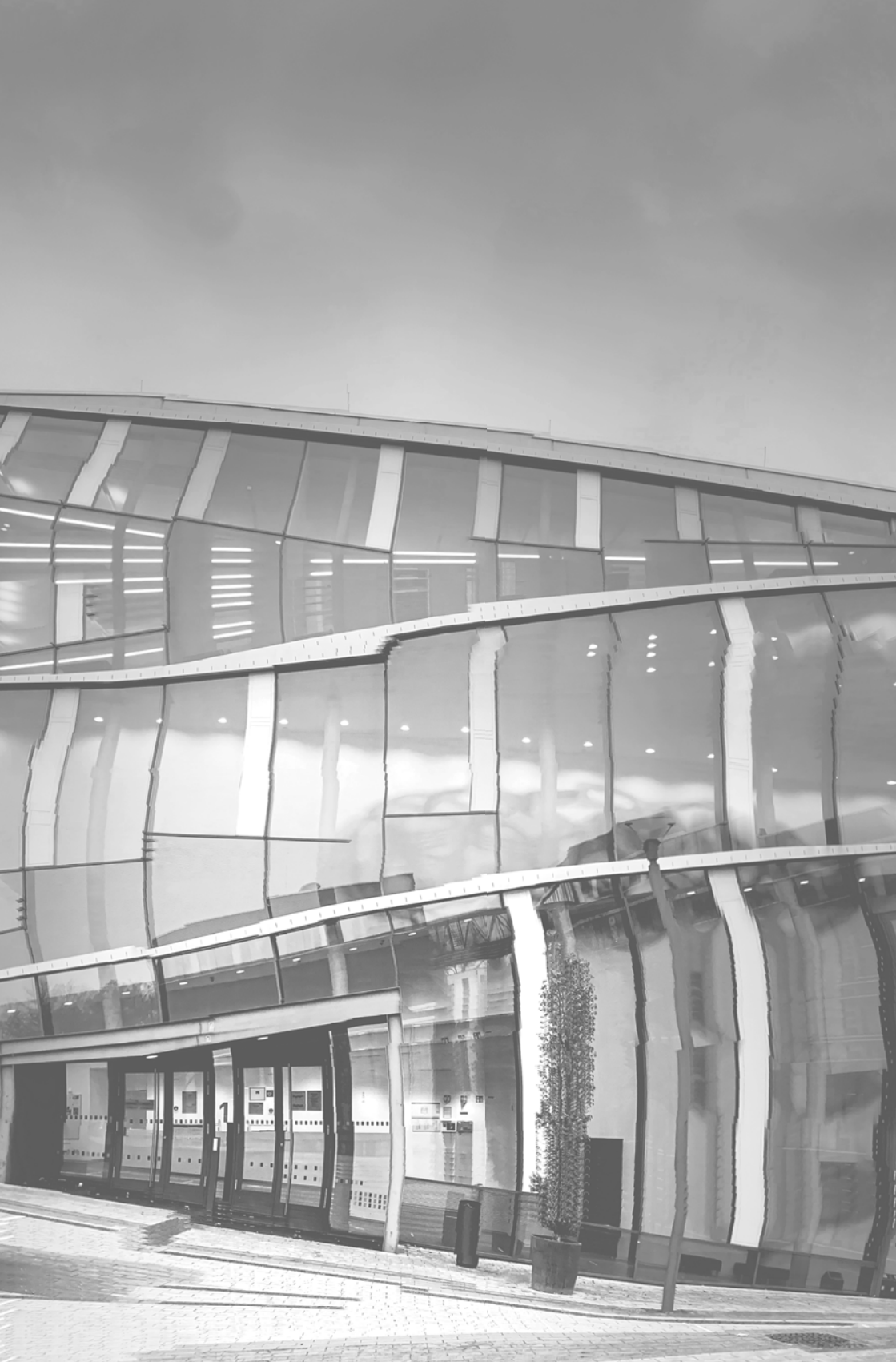
Patterson, L. M., Carrillo, P. B., & Salinas, R. S. (2012). Lessons from a global learning virtual classroom. Journal of Studies in International Education, 16 (2), 182 – 197.

Rubin, J. (2017). Embedding collaborative online international learning (COIL) at higher education institutions: An evolutionary overview with exemplars. Internationalisation of Higher Education, 2, 27 – 44.

Rubin, J., Guth, S. (2015). Collaborative online international learning: An emerging format for internationalizing curricula. In Schultheis Moore, Alexandra; Simon, Sunka (Hrsg.): Globally Networked Teaching in the Humanities, S. 15 – 27. New York: Routledge.

Schnabel, D. (2017): Kompetenzen für die Arbeitswelt von heute und morgen: 21st Century Skills and beyond. https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/kompetenzen-21st-century-skills, 6.9.2017. Zugegriffen: 09.02.21.

Villar-Onrubia, D., Rajpal, B. (2016). Online international learning. Perspectives: Policy and Practice in Higher Education 20, S. 75 – 82.



Plötzlich digital und noch viel besser

Innovationsbericht über einen digitalen Inverted Classroom

Andrea Schröder, Alexandra Reher, Michael Malschützky

Zusammenfassung

Aufgrund SARS-CoV-2 ist eine Rechtsvorlesung für Betriebswirte im Bachelorstudiengang an zwei verschiedenen Standorten der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg mit über 300 Studierenden unter Anwendung des Inverted Classroom Ansatzes zum Sommersemester 2020 vollständig digitalisiert worden. Durch die von außen vorgegebene Lernstrategie mit wöchentlichen Arbeitspaketen und die Nutzung einer asynchronen Kommunikationsplattform auf Basis eines Instant Messengers mit adressatenadäquater Ansprache gelang es, Synchronformate auf ein notwendiges Minimum zu reduzieren. Die Ergebnisse der empirischen Begleitung zeigen, dass das neue didaktische Konzept für eine digitale Lehre die unterschiedlichsten Bedürfnisse der Studierenden befriedigte. Insbesondere konnte eine »digitale Lernatmosphäre« geschaffen werden, die von den Studierenden als sehr förderlich für ihren Lernprozess erachtet wurde. Die induzierte Lernstrategie führte zu signifikanten Leistungsverbesserungen. Es wird diskutiert, welche Maßnahmen sich auch für postpandemische Lehre empfehlen.

Abstract

Due to SARS-CoV-2, a law lecture for business administrators in a bachelor's degree programme at two different locations of the Bonn-Rhein-Sieg University of Applied Sciences with more than 300 students has been completely digitized in the summer semester 2020 by using the inverted classroom approach. Due to the externally determined learning strategy with weekly work packages and the use of an asynchronous communication platform based on an instant messenger with appropriate to the addressee communication, it was possible to reduce synchronous formats to a necessary minimum. The results of an empirical monitoring show that the new didactic concept for digital teaching satisfied the most diverse needs of the students. In particular, it was possible to create a »digital learning atmosphere« that the students considered very conducive to their learning process. The induced learning strategy resulted in significant performance improvements. It is also discussed which measures are also recommendable for post-pandemic teaching.

1. Einleitung und Forschungsfrage

Aufgrund der im Sommersemester 2020 anhaltenden Pandemie durch das SARS-CoV-2 Virus erfuhr die Digitalisierung der Lehre einen enormen Schub. Für eine standortübergreifende Rechtsvorlesung für Betriebswirte im Bachelor an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg mit mehr als 300 Studierenden wurde ein medien- und hochschuldidaktisches Digitalkonzept entwickelt und erprobt, das den Studierenden ein – trotz möglicher technischer und organisatorischer Probleme – weitgehend störungsfreies Lernen ermöglichen sollte. Wichtiger Bestandteil dieses Konzepts ist, dass die Studierenden bei Schwierigkeiten mit dem Lernprozess an sich jederzeit Unterstützung und Orientierung erfahren sollten. Zum Zeitpunkt des Entwurfs des Konzepts war der Anspruch, ein gleichwertiges Pendant zu einer jahrelang gehaltenen, austarierten und mit Blended Learning Elementen versehenen Präsenzveranstaltung zu finden, um zumindest gleichwertige Ergebnisse zu erzielen.

Resultierend stellt sich die Frage, welche Wirkung dieses neue didaktische Konzept für eine digitale Lehre (im Folgenden: Digitalkonzept) auf den Lernerfolg der Studierenden hatte, aber auch welche Komponenten maßgeblich zu dem Erfolg des hochschuldidaktischen Digitalkonzepts beitrugen. Schließlich ist zu erörtern, welche erfolgreichen Elemente aus diesem Konzept in zukünftige Präsenzveranstaltungen übertragen werden können und sollten.

Das Digitalkonzept wurde empirisch durch eine Fragebogenstudie evaluiert. Zudem wurde die Persönlichkeitsstruktur der Studierenden mittels der BIG-5 erhoben, um interindividuelle Unterschiede im Erleben und Verhalten erklären und die didaktischen Maßnahmen daran ausrichten zu können. Weitere Ergebnisse zu den Fragestellungen liefert eine statistische Analyse der Online-Klausur im Vergleich zu der ein Jahr zuvor identisch gestellten Präsenzklausur.

2. Vorstellung des Digitalkonzepts für das Modul Recht 1

Dem Digitalkonzept lagen zu Beginn folgende Annahmen zugrunde: Ein Teil der Studierenden würde nicht über die notwendigen Ressourcen (stabile Internetverbindung, Notebook zur Alleinnutzung, alleiniger und an gesundheitlichen Erfordernissen angepasst eingerichteter Arbeitsplatz) verfügen. Auch fehlt es

im digitalen Raum an »echten« Begegnungen, die für den Lernprozess förderlich sind (Ulrich, Wenzel, Schulze-Vorberg, Scherer & Schaper, 2021). Eine konstruktive Lernatmosphäre ist im Präsenzunterricht leichter aufzubauen. Sie zeichnet sich insbesondere durch eine vertrauens- und respektvolle Beziehung nicht nur zwischen Studierenden untereinander, sondern auch zwischen Studierenden und Lehrenden, aus. So werden Studierende motiviert und in ihrem Lernprozess unterstützt. Wegen der oft nicht vorhandenen nonverbalen Kommunikation lässt sich schlechter erkennen, ob die Studierenden die Lerninhalte verstehen (Ulrich et al., 2021). Mangels persönlicher Treffen der Studierenden untereinander fehlt zudem das Feedback der eigenen Peergroup (Ulrich et al., 2021), das häufig Orientierung im Studium bietet. Schließlich bedarf es einer großen Selbstdisziplin (Ulrich et al., 2021), tagtäglich im Selbststudium zu arbeiten oder fortwährend Videomeetings mit Konzentration zu folgen, denn die Ablenkung zu Hause ist eine andere als in einer Präsenzveranstaltung unter den Augen des/der Lehrenden.

Allerdings bietet eine digitale Veranstaltung auch Vorteile: Studierende können – vorausgesetzt, der Lerninhalt ist auch asynchron aufbereitet – in ihrem eigenen Lerntempo lernen (Ulrich et al., 2021). International Studierende mit Sprachproblemen können zum besseren Verstehen mehrfach wiederholen. Zudem gibt es auch Studierende, die Familienangehörige betreuen und/oder für ihren Lebensunterhalt arbeiten müssen. Diese können an Präsenzveranstaltungen oft nicht teilnehmen, so aber problemlos nacharbeiten (Ulrich et al., 2021). Schließlich kommt man den Bedürfnissen der heute eher medial orientierten Studierenden entgegen.

Für die untersuchte Lehrveranstaltung (Recht 1, Bachelor Betriebswirtschaft, 2. Semester) ist eine Kontaktzeit von 60 Stunden (= 4 SWS) sowie eine Zeit zum Selbststudium mit 120 Stunden laut Modulhandbuch veranschlagt. An der Hochschule gibt es zwei gleiche Studiengänge Betriebswirtschaft an unterschiedlichen Standorten (Rheinbach und Sankt Augustin). Recht 1 wird entsprechend in beiden Studiengängen gelehrt. Auf jeden Campus entfallen circa 120 Studierende in Regelstudienzeit. Zusätzlich haben circa 60 Wiederholer aus anderen Fachsemestern teilgenommen. Die beiden Lehrenden haben sich für die digitale Veranstaltung zusammengetan, um Synergien zu erzielen, da sie zusammen über einen erheblichen Fundus an digitalen Materialien verfügen.

Das neue Digitalkonzept der Lehrveranstaltung sieht aus oben genannten Gründen vor, allen Studierenden eine überwiegend asynchrone Teilnahme der Veranstaltung zu ermöglichen. Ausgehend von dem hochschuldidaktischen Ansatz des Inverted Classroom beinhaltet das Lehrkonzept dafür verschiedene – meist mediale – Arten des aufbereiteten Lehrstoffs nebst Wiederholungen, die alle koordiniert werden durch eine den Studierenden vorgegebene Lernstra-

tegie in Form von detaillierten Arbeitsanweisungen, welche wöchentlich mit Kursmaterialien über eine Lernplattform zur Verfügung gestellt werden. Eine typische Arbeitsanweisung beginnt mit der Wiederholung des Lehrinhaltes der vorangegangenen Woche. Um den aktuellen Lernstoff der Woche zu erarbeiten, sehen die Studierende zunächst einen Videocast einer früheren (Präsenz-) Veranstaltung. Hierbei handelt es sich um Tonspuren ehemaliger Veranstaltungen, die visuell mit Folien und Animationen aufgearbeitet wurden. Die Studierenden sollen sich beim Schauen so verhalten, als wären sie in der Veranstaltung dabei, d. h. sie erarbeiten sich ein eigenes Skript, lesen Paragraphen im BGB und lösen – wie die Studierenden in der Präsenzveranstaltung – juristische Fälle in Einzelarbeit (oder bei einer Lerngruppe in Kleingruppenarbeit). Es wird empfohlen, eine Lerngruppe zu bilden und den Videocast gemeinsam zu sehen und Skripte zu erarbeiten. Auch werden Lerntipps gegeben wie z. B. »Lassen Sie sich nicht ablenken! Packen Sie dabei Ihr Smartphone auf Flugmodus in eine Schublade.«. In der darauffolgenden Woche erfolgt eine ausführliche Wiederholungsphase. Dazu sehen die Studierenden zunächst ein Tutorial, das die wichtigsten Punkte der vorangegangenen Woche auf ca. 20 – 30 Minuten zusammenfasst. Anschließend vergleichen und verbessern sie das eigene Skript mit dem eines der Lehrenden. Für besonders schwierige Lerninhalte und die juristische Methodik der Fallbearbeitung gibt es zusätzlich bis zu 10-minütige Lehrvideos, die flankierend eingesetzt werden. Auch der wöchentliche Videocast beginnt mit einer kurzen Wiederholung, so dass gewährleistet ist, dass die Studierenden mehrfach und auf verschiedene Art und Weise Lerninhalte wiederholen. Regelmäßige Quizze zum Testen des individuellen Lernfortschritts runden das Konzept ab. Zur Kommunikation als Ersatz für synchrone Präsenzphasen wird ein Instant Messenger (Slack) eingesetzt. In den ersten drei Veranstaltungswochen finden gezielte einstündige Präsenzphasen via Slack statt, um vorwiegend allgemeine Fragen zum Ablauf der Veranstaltungen zu klären. Die Studierenden können jederzeit während der Selbstlernphasen inhaltliche Fragen, die während des Selbststudiums auftreten, im jeweiligen Wochenchannel stellen, wobei die Fragen äußerst zügig, auch am Wochenende, von den Lehrenden beantwortet werden. Für allgemeine Fragen gibt es einen Wochenchannel »allgemein« sowie einen Channel »Kaffeeküche« für Themen außerhalb der Lehrveranstaltung und als Treffpunkt für ein Socializing. Somit ergibt sich eine vorgegebene Lernstrategie mit einer ständigen kommunikativen Betreuung der Studierenden. Dadurch ist es möglich, Synchronformate auf ein Minimum zu reduzieren und gezielt einzusetzen, wo erfahrungsgemäß die größten Schwierigkeiten in einer Rechtsvorlesung auftauchen, nämlich in der juristischen Fallbearbeitung. Aus diesem Grund werden monatliche Zoommeetings zur gemeinsamen Fallbearbeitung durchgeführt, in denen die Studierenden in Kleingruppen via Breakout-Sessions einen juristischen Fall bearbeiten, während die Lehrenden – ähnlich zu einer Präsenzveranstaltung – zwischen den Breakout-Rooms hin- und herwechseln und Fragen klären. Neben der hohen Strukturvorgabe

wird großer Wert auf eine positive Lernatmosphäre gelegt. Dazu dient nicht nur der Kaffeküchen-Channel, sondern auch eine stets motivierende adressatenadäquate (lockere) Ansprache und hohe Transparenz im Aufbau der Lehrveranstaltung (mit dem für die Studierenden generierten Mehrwert), die regelmäßig kommuniziert wird.

3. Methode

Um das didaktische Konzept zu untersuchen, wurde eine querschnittliche Fragebogenstudie verwendet. Der Fragebogen wurde mit der hochschulweiten Online-Umfragesoftware EvaSys umgesetzt. Eingeladen wurden im Sommersemester 2020 alle Studierenden im Kurs Recht 1 über die kurstypischen Kommunikationswege (Videokonferenz/Chat). $N = 55$ Personen nahmen an der Umfrage teil und beendeten den Fragebogen, wobei wenige Items vereinzelt ausgelassen wurden. Die Erhebung der Daten fand vom 29.06. bis 31.08.2020 statt. Die Beantwortung des Fragebogens fand auf freiwilliger Basis und anonym außerhalb des zeitlichen Rahmens der Lehrveranstaltung statt. Jeder Proband konnte nur einmal teilnehmen. Zur Teilnahme war ein internetfähiges Medium notwendig.

Der Fragebogen evaluierte das Digitalkonzept und die Veranstaltung mit Fokus auf die Themen Kommunikation, Lernatmosphäre und Persönlichkeitseigenschaften. Im Fragebogen wurde mit Freitexten oder auf einer fünfstufigen Likert-Skala angegeben, wie sehr die einzelnen Aussagen individuell zutreffen. Je nach Item wurden die Antwortanker angepasst. Lediglich das Item »Ich habe regelmäßig meine Wochenaufgaben erledigt.« wird mit drei Antwortoptionen bewertet. Diese reichen von *nie* (1) über *teils/teils* (2) bis *immer* (3). Für die Beantwortung des Onlinefragebogens waren ca. 10 Minuten vorgesehen. Er umfasst 41 Items. Der Fragebogen besteht aus vier Teilen. Im Teil *Generelles zum digitalen Semester und zur Veranstaltung Recht 1* mit neun Items wird die Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung erhoben. Ein Beispielitem lautet »Ich bin speziell mit der Veranstaltung Recht 1 Digital…«. Die Antwortanker reichen hier von *sehr zufrieden* (1) bis *sehr unzufrieden* (5). Der zweite Teil *Kommunikation* besteht aus sechs Items. Ein Beispielitem ist »Durch den Einsatz von Slack erreiche ich im Vergleich zu einem Präsenzsemester die Lehrenden besser bzw. schneller.«. Die Antwortanker reichen hier von *trifft voll zu* (1) bis *trifft gar nicht zu* (5). Der dritte Teil, *Lernatmosphäre,* beinhaltet 16 Items. Items wie »Im Vergleich zum

vorangegangenen Präsenzsemester habe ich weniger Kontakt zu meinen Kommilitonen*innen.« werden mit *stimme voll zu* (1) bis *stimme gar nicht zu* (5) bewertet. Ein anderes Item (»Die Art der Ansprache in den Arbeitsanweisungen und auf Slack empfand ich als:«) wird in Form eines semantischen Differentials mit den bipolaren Antwortankern (*persönlich* (1)/*unpersönlich* (5), *motivierend* (1)/*demotivierend* (5) und *umgangssprachlich* (1)/*formal* (5)) bewertet. Der vierte Teil erfasst die Persönlichkeitsstruktur der Teilnehmenden. Dafür wurde das *Big-Five-Inventory-10* (BFI-10) von Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein und Kovaleva (2014) verwendet. Mit dem BFI-10 werden mit je einem positiven und negativen Item die fünf Dimensionen der Persönlichkeit erfasst. Die fünf Faktoren der Persönlichkeit sind Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Für die deutsche Version des Fragebogens berichten Rammstedt et al. (2014, S. 8) von Retest-Reliabilitäten zwischen $r_{tt} = .49$ (Neurotizismus) und $r_{tt} = .84$ (Extraversion). Der BFI-10 und der NEO-PI-R korrelieren auf den korrespondierenden Hauptskalen hoch (.61 bis .79) miteinander (Rammstedt et al., 2014, S. 11–12). Inhaltliche, faktorielle, konvergente, divergente und prädiktive Validität ist gegeben (Rammstedt et al., 2014, S. 1).

4. Ergebnisse

Die Auswertung erfolgte mit *Statistical Product for the Social Sciences* (SPSS), Version 27.0. Die Auswertung des BFI-10 ergab die in Tabelle 1 dargestellten Ergebnisse für die Big5 inklusive dessen Skalenanalyse.

Stichprobenbeschreibung und BFI-10 Skalenanalyse

Big5-Dimension	M	95% BCa KI	SD	1.	2.	3.	4.	5.
1. Extraversion	3.32	3.06–3.59	1.02	(.66)				
2. Verträglichkeit	3.62	3.39–3.83	.89	-.66	(.51)			
3. Gewissenhaftigkeit	3.66	3.42–3.87	.87	.38**	.03	(.53)		
4. Neurotizismus	3.30	3.01–3.56	1.02	.39**	.11	-.16	(.66)	
5. Offenheit	3.14	2.09–3.40	.90	.001	.18	.06	-.03	(.26)

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung Big5 gemäß BFI-10 inkl. Skalenanalyse
Anmerkungen: n = 54. *M* = Mittelwert. 95 % BCa KI = 95 % Konfidenzintervall des Mittel-

werts mittels Bootstrapping mit Bias corrected and accelerated-Methode. *SD* = Standardabweichung des Mittelwerts. Werte in Klammern enthalten die Skalenreliabilität nach Cronbachs Alpha. Werte unterhalb der Diagonalen enthalten Pearson-Korrelationskoeffizienten. ** $p < .01$ (2-seitig)

Für einen Vergleich mit der Normstichprobe des BFI-10 ($n = 1134$) werden die Referenzwerte der Bildungsstufe hoch (mehr als 11 Jahre schulische Allgemeinbildung) und der Altersgruppe 18 bis 35 Jahre nach Rammstedt et al. (2014, S. 16 – 18) für Extraversion ($M = 3.93$, $SD = .83$), Verträglichkeit ($M = 3.44$, $SD = .71$), Gewissenhaftigkeit ($M = 3.91$, $SD = .83$), Neurotizismus ($M = 2.25$, $SD = .69$), und Offenheit ($M = 3.73$, $SD = .90$) herangezogen. Dabei unterschied sich die Stichprobe dieser Erhebung, bis auf die Dimension Verträglichkeit ($t(56.259) = -1.464$, $p = .149$), signifikant von der Normstichprobe des BFI-10 in den Dimensionen Extraversion ($t(56.392) = 4.327$, $p < .001$, Cohens $d = .60$), Neurotizismus ($t(55.334) = -7.484$, $p < .001$, Cohens $d = 1.04$), Offenheit ($t(58.162) = 4.707$, $p < .001$, Cohens $d = .66$) und Gewissenhaftigkeit ($t(57.689) = 2.067$, $p = .043$, Cohens $d = .29$). Nach Cohen (1988, S. 25 – 27) ist der beobachtete Effekt in der Dimension Gewissenhaftigkeit als klein, in Extraversion und Gewissenhaftigkeit als mittelstark und in Neurotizismus als stark einzustufen.

Generell waren die Studierenden im Mittel mit der evaluierten Lehrveranstaltung Recht 1 zufriedener ($M = 1.36$, $SD = .68$) als mit der Gesamtheit der digitalen Veranstaltungen im Digitalsemester ($M = 2.45$, $SD = 1.09$). Dieser Unterschied $\Delta M = 1.09$ (BCa 95 % KI [.8,1.4], $SD = 1.13$) war signifikant ($t(54) = 7.181$, $p < .001$) und spiegelte einen großen Effekt (Cohens $d = 1.19$) wider (Cohen, 1988, S. 25 – 27). Auch die Kommentare der Studierenden aus den Freitextfeldern des Fragebogens verdeutlichen noch einmal den Unterschied: »Machen Sie genauso weiter! Das machen Sie großartig. Besser als man sich es wünschen kann.« oder »[…] ich würde nur den Vorschlag machen, dass andere Professoren sich diese Art des Unterrichtens auch aneignen würden.«. Die Studierenden bewerteten dabei den Schwierigkeitsgrad der Veranstaltung als mittel ($M = 3.19$, $SD = .62$, $n = 54$). 60 % der Befragten ($n = 55$) gaben an, die gestellten Wochenaufgaben regelmäßig zu erledigen, weitere 38.2 % erledigten diese unregelmäßig, nur 1 Studierende*r (1.8 %) erledigte die Wochenaufgaben nie. Dabei korrelierte die Regelmäßigkeit der Erledigung mit der Ausprägung an Gewissenhaftigkeit ($r_S = .47$, $p < .001$) nahezu mittel stark (Cohen, 1988, S. 82). Insgesamt bewerteten die Studierenden die Strukturierung der Lehrveranstaltung durch die wöchentlichen Arbeitsanweisungen als besonders hilfreich für ihren eigenen Lernprozess ($M = 1.31$, $SD = .63$). Nach eigenen Angaben lernten Studierende in der Veranstaltung am meisten »durch den Mix aus dem Input« sowie dadurch, dass »[…] alles gut organisiert ist […].« und »So super portioniert und mit Wiederholungsmöglichkeiten hat das bisher noch niemand getan.«

Im Bereich der Kommunikation waren die Studierenden mit dem Einsatz des Instant Messengers zufrieden bis sehr zufrieden ($M = 1.65$, $SD = .91$). Die Zufriedenheit stieg dabei mit steigender Ausprägung an Verträglichkeit ($r_S = -.28$, $p = .038$) bzw. Neurotizismus ($r_S = -.37$, $p = .006$). Diese Korrelationen sind als mittel einzustufen (Cohen, 1988, S. 82). Die Studierenden lasen die im Instant Messenger von ihren Kommilitonen gestellten Fragen und zugehörigen Antworten von Mitstudierenden und Lehrenden weitgehend regelmäßig, um zu lernen ($M = 2.11$, $SD = 1.31$). Dies umso regelmäßiger, je höher der Neurotizismus der Person ausgeprägt ist ($r_S = -.41$, $p = .002$). Dieser Zusammenhang ist gemäß Cohen (1988, S. 82) als mittlerer bis großer Effekt zu bewerten. Dabei gaben sie an, dass die Kommunikation über den Instant Messenger ihnen im Vergleich zu einem Präsenzsemester einen schnelleren ($M = 1.57$, $SD = .86$, $n = 54$) und häufigeren Kontakt ($M = 2.11$, $SD = 1.19$, $n = 54$) mit den Lehrenden ermöglichte. Entsprechend bewerteten die Studierenden die Relevanz des Angebots der Lehrenden, auch nach den Vorlesungswochen bis zur Klausur über den Instant Messenger erreichbar zu sein, als sehr hoch ($M = 1.78$, $SD = 1.01$). Ein synchrones Fallbearbeitungstraining, das zusätzlich zu den asynchron verfügbaren Fallbearbeitungstrainings in den Videocasts via Videokonferenzsoftware durchgeführt wurde, bewerteten die Studierenden als hilfreich ($M = 1.78$, $SD = 1.01$). Dabei empfanden die Studierenden das zusätzliche Training umso hilfreicher, desto höher ihre Extraversion ausgeprägt war ($r_S = -.41$, $p = .002$). Gemäß Cohen (1988, S. 82) ist dies als mittlerer bis großer Effekt zu bewerten. Hingegen bewerten die Studierenden eine synchrone Kommunikationsmöglichkeit über eine Videokonferenz als nicht wichtiger als eine asynchrone Kommunikation mittels Instant Messenger ($M = 3.38$, $SD = 1.23$, $n = 53$), wenn es um das Stellen von Fragen geht. Insgesamt gab es »[…] viel Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden.«.

Im Bereich der Lernatmosphäre ist zu beobachten, dass die Studierenden einen hohen Wert auf eine vertrauens- und respektvolle Beziehung zu den Lehrenden legten ($M = 1.09$, $SD = .3$, $n = 53$), sie Transparenz im Aufbau der Lehrveranstaltung für sehr wichtig hielten ($M = 1.22$, $SD = .50$) und eine gute Lernatmosphäre für den eigenen Lernerfolg ebenfalls für wichtig hielten ($M = 1.45$, $SD = .77$). Sie berichteten, im Digitalsemester weniger Kontakt zu ihren Mitstudierenden zu haben ($M = 1.75$, $SD = .97$), was teilweise negative Folgen für ihren Lernprozess hatte ($M = 2.96$, $SD = 1.35$). Dabei empfanden die Studierenden die Folgen umso negativer, je geringer ihre interindividuelle Ausprägung in Verträglichkeit war ($r_S = .34$, $p = .010$). Nach Cohen (1988, S. 82) entspricht dies einem mittlerem Zusammenhang. Bezogen auf die Lehrveranstaltung Recht 1 berichteten die Studierenden, dass die Lehrenden Interesse am Lernerfolg der Studierenden gezeigt haben ($M = 1.38$, $SD = .59$) und ein konstruktives Lernklima herrschte ($M = 1.53$, $SD = .63$). Umso höher die Verträglichkeit ausgeprägt war, desto höher war die Zustimmung, dass in der Lehrveranstaltung Recht 1 ein konstruktives

Lernklima vorlag (r_s = -.34, p = .010). Diese Korrelation ist als mittel einzustufen (Cohen, 1988, S. 82). Dies spiegelt sich auch in folgendem Kommentar wider: »Es ist das beste Lernklima, dass ich während des ganzen Studiums […] erlebt habe!« Die von den Lehrenden in den wöchentlichen Arbeitsanweisungen verwendete Ansprache empfanden sie dabei als persönlich (M = 1.53, SD = .63), motivierend (M = 1.56, SD = .72, n = 54) und weder zu umgangssprachlich noch zu formal (M = 1.56, SD = .93). Insgesamt fühlten sich die Studierenden in der Veranstaltung sehr wohl (M = 1.38, SD = .73). Abschließende Kommentare in offenen Fragen stützen diese Aussage: »Dozenten wie SIE hätte ich mir auch in anderen Vorlesungen gewünscht! Teilweise so ›trockene‹ Themen haben Sie einfach erklärt und praxisnah aufbereitet. Danke dafür!«

Der Einsatz einer unveränderten Klausur aus einem vorangegangenem Präsenzsemester (n = 108) als Modulprüfung im Digitalsemester (n = 103) ermöglichte über die Evaluation der Lehrveranstaltung mittels Fragebogen hinaus einen quantitativen Vergleich der Prüfungsleistung in beiden Lehr-/Lernszenarien der Studierenden. Ein Vergleich fand allerdings nur für Studierende des Campus Rheinbach statt. Die Klausur war als schriftliche Präsenzprüfung auf eine Zeitstunde und 100 Punkte ausgelegt. Diese verteilten sich auf Wissensfragen (56 Punkte) und Fallbearbeitungen (44 Punkte). Die Wissensfragen bestanden überwiegend aus kleinen Rechtsfällen, bei denen die Studierenden mit je ein bis zwei Sätzen ihr erlerntes Wissen in einer Transferleistung zur Lösung der Fälle anwenden mussten. Die Fallbearbeitungen bestanden aus zwei umfangreicheren Fällen, bei denen die Methode der juristischen Fallbearbeitung anzuwenden war. Der zweite Fall der Klausur war als deutlich schwieriger einzuordnen, da hier eine umfassendere juristische Würdigung erforderlich war. Nach Abzug der nicht zur Klausur erschienenen Studierenden im Präsenz- (n = 9) und Digitalsemester (n = 18) sowie die nur im Digitalsemester möglichen Freiversuche (n = 2) verblieben für den Vergleich n = 99 Studierende aus dem Präsenzsemester und n = 83 aus dem Digitalsemester. Dabei unterschied sich die Durchfallquote zwischen dem Präsenz- (19,2 %, n = 19) und dem Digitalsemester (15,7 %, n = 13) nicht signifikant (Chi² (1) = .388, $exakt._{zseitig}$ = .564). Die Studierenden des Digitalsemesters erreichten (M = 72.31, SD = 24.02) im Vergleich zum Präsenzsemester (M = 64.99, SD = 18.79) signifikant mehr Punkte in der Klausur (t(153.849) = -2.256, p = .025). Die signifikante Mittelwertdifferenz von ΔM = 7.32 Punkten (Cohens d = .34) ist formal als kleiner Effekt zu interpretieren (Cohen, 1988, S. 25 – 27). Inhaltlich machte sich dieser bei dem Bewertungsschema des Studiengangs jedoch in einer durchschnittlichen Verbesserung von ein bis zwei Notenstufen bemerkbar. Eine zusätzliche Homogenisierung der Leistung im Digitalsemester wird deutlich, wenn man die Korrelationen zwischen den einzelnen Klausurteilen bzw. deren Veränderung zwischen den beiden Lehr-/Lernszenarien betrachtet. Die Korrelation zwischen den erreichten Punkten in den beiden Fallanwendungen steigt zwischen dem Präsenzsemester

($r = .674$, $p < .001$) und dem Digitalsemester ($r = .822$, $p < .001$) signifikant ($z = -2.278$, $p = .023$). Diese signifikante Steigerung im Zusammenhang (Cohens $q = .34$) ist als mittlerer Effekt einzustufen (Cohen 1988, S. 129). Das gleiche Bild zeigt sich bei den Korrelationen zwischen den beiden Fällen und den Wissensfragen in der Präsenzklausur ($r = .658$, $p < .001$) und der Klausur des Digitalsemesters ($r = .847$, $p < .001$). Die erreichte Steigerung im Zusammenhang ($z = -3.013$, $p = .003$) ist ebenfalls signifikant (Bortz und Schuster 2016, S. 160, 166 & 587). Diese signifikante Steigerung im Zusammenhang (Cohens $q = .46$) ist als mittlerer Effekt einzustufen (Cohen 1988, S. 129).

5. Diskussion

Der vorliegende Innovationsbericht beschreibt ein neues Digitalkonzept unter Berücksichtigung des Inverted Classroom Ansatzes der Lehrveranstaltung Recht 1 für Betriebswirte an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg und deren empirische Begleitung. Zu diesem Zweck wurden die Lerninhalte mittels multimodaler Elemente vermittelt. Dazu gehörten vor allem Videocasts mit visuell aufbereiteten Audiospuren aus vorangegangenen Präsenzsemestern, Wiederholungseinheiten in Form von kurzen Tutorials, Quizzes und synchrone Fallbearbeitungstrainings mittels Videokonferenzplattform. Koordiniert wurden diese Elemente durch wöchentliche Arbeitsanweisungen mit einer impliziten Lernstrategie sowie einer überwiegend asynchronen Kommunikation über einen Instant Messenger. Die Ergebnisse der empirischen Begleitung zeigen, dass dieser multimodale Ansatz sowohl subjektiv, gemessen an den Evaluationsergebnissen, als auch objektiv, gemessen an der Modulprüfung, erfolgreich war.

Der Vergleich der Studierendenleistungen des Digitalsemesters mit den Leistungen eines vorangegangenen Präsenzsemesters über die in beiden Fällen gleich gestellte Klausur, ist möglich, da auch die Klausurbedingungen vergleichbar waren: Zum einen wurden die Prüfungen des Digitalsemesters ebenfalls in Präsenz durchgeführt, zum anderen unterschied sich die Durchfallquote bei einer in etwa gleichbleibenden Anmeldezahl nicht signifikant von der des zum Vergleich genutzten Präsenzsemesters. Einzig die Anzahl der nicht erschienenen Studierenden verdoppelte sich, was aber durch die besonderen Rücktritts- und Freiversuchserleichterung im Digitalsemester erklärbar sein könnte. Die Studierenden hatten in dieser Prüfungsphase die Möglichkeit, in jedem Fach einen Freiversuch zu nutzen. Ein Nichterscheinen wurde daher nicht auf die

Fehlversuche angerechnet, sodass im Resultat eine formelle Abmeldung von Klausuren in der untersuchten Prüfungsphase nicht nötig war. Die Prüfungsleistungen selbst wurden homogener, was sich statistisch durch signifikant höhere Korrelationen der Leistungen zwischen den einzelnen drei Prüfungsteilen in der Prüfung des Digitalsemester bemerkbar machte. Die Gesamtpunktzahl stieg dabei ebenfalls signifikant, im Mittel um ein bis zwei Notenstufen. Diese Verbesserung ist aufgrund des Interventions-Kontrollgruppen-Designs des Klausurvergleichs durch das veränderte Veranstaltungsformat erklärbar. Dies gilt besonders für die von außen durch die wöchentlichen Arbeitsanweisungen vorgegebene hohe Strukturierung, wie und in welcher Reihenfolge Lehrinhalte seitens der Studierenden elaboriert werden sollen. Die dadurch vorgegebene Lernstrategie zwang die Studierenden erfolgreich vor allem zur regelmäßigen Wiederholung der Lerninhalte von der ersten Veranstaltungswoche an. Diese Lernstrategie unterscheidet sich vermutlich von Präsenzsemestern, in denen Studierende eher dazu tendieren, sich erst kurz vor der Klausur die Lerninhalte anzueignen, womit didaktisch notwendige Wiederholungen wegfallen.

Dafür, dass die besseren Prüfungsergebnisse scheinbar durch die besondere Strukturierung erzielt wurden, spricht auch, dass die Studierenden diese im Rahmen der Evaluation als besonders hilfreich identifiziert hatten. Die Akzeptanz der durch die Struktur vorgegebenen Lernstrategie wurde dabei erfolgreich auf der Beziehungsebene durch die Befriedigung der studentischen Bedürfnisse nach einem konstruktiven Lernklima und einer vertrauens- und respektvollen Beziehung zu den Lehrenden unterstützt. Instrumentell ist dabei besonders die von den Studierenden als persönlich, motivierend und zielgruppenadäquat wahrgenommene Ansprache in den wöchentlichen Arbeitsanweisungen hervorzuheben, ebenso wie der regelmäßig kommunizierte transparente Aufbau der Lehrveranstaltung, der den generierten Mehrwert für die Studierenden enthielt. Im Ergebnis fühlten sich die Studierenden in der Lehrveranstaltung Recht 1 sehr wohl, statt reaktant auf einengende Strukturen zu reagieren.

Die zusätzlich eingesetzte meist asynchrone Kommunikation über den Instant Messenger führte ebenfalls zu hohen bis sehr hohen Zufriedenheitswerten seitens der Studierenden. Das dürfte damit erklärbar sein, dass die Studierenden die Lehrenden, zumindest subjektiv empfunden, schneller und häufiger erreichen konnten. Es ist anzunehmen, dass die Studierenden aus diesem Grund eine zusätzliche synchrone Kommunikation mittels Videokonferenz nicht vermissten, wenn es um Fragen zu den Lehrinhalten ging. Gleichzeitig zeigte sich, dass die Studierenden regelmäßig die Nachrichten im Messenger für das eigene Lernen nutzten, was einen weiteren positiven Effekt auf die Regelmäßigkeit des Lernens hatte.

Wie wichtig es dabei ist, alle getroffenen Maßnahmen miteinander zu kombinieren, wird besonders bei Betrachtung der unterschiedlichen Persönlichkeitsstrukturen der Studierenden deutlich. Während typischerweise hoch gewissenhafte Studierende von strukturierten Aufgabenpaketen profitieren und hoch Extrovertierte zusätzliche synchrone Treffen mittels Videokonferenz begrüßen, geben besonders Studierende mit einer niedrigen Ausprägung in Verträglichkeit an, dass ihr Lernprozess durch das Digitalsemester und den damit verbundenen wenigen persönlichen Kontaktmöglichkeiten mit Mitstudierenden leidet. Eine transparente für alle zugängliche Kommunikation, wie dies hier durch einen Instant Messenger realisiert wurde, kann dabei die interindividuell wahrgenommenen, negativen Auswirkungen reduzieren. Dies gilt besonders für Studierende mit hohem Neurotizismus, die mit dem Einsatz des Instant Messengers zufriedener sind und die dortigen Nachrichten regelmäßiger verfolgen. Gerade in der Dimension Neurotizismus ist grundsätzlich eine große Abweichung von der Normstichprobe derart zu beobachten, dass die Studierenden des untersuchten Semesters im Mittel eine viel stärkere Ausprägung aufwiesen. Dabei bleibt leider offen, ob es mittels BFI-10 gelungen ist, die Persönlichkeitsdimension Neurotizismus zu erheben, oder ob die Studierenden die Items auf die Vorlesungssituation bezogen. Im letzteren Fall wäre dies entsprechend ein Hinweis auf eine hohe Stressbelastung im coronabedingten Digitalsemester. Umso wichtiger ist eine passende Ausgestaltung der Lehrveranstaltung wie hier, um diese Stressbelastung aufzufangen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das hier vorgetragene Digitalkonzept geeignet ist, um zu einem großen Teil in postpandemische Präsenz- (oder ggf. Hybrid-) Lehrkonzepte überführt zu werden. In Präsenz- oder Hybridveranstaltungen sollten wöchentliche Arbeitsanweisungen, die eine Lernstrategie und insbesondere regelmäßige Wiederholungen von der ersten bis zur letzten Veranstaltung als Standard vorgeben, eingebaut werden. Die Lernstrategie sollte schriftlich fixiert und im besten Fall mit einem passenden Tutorial (»How-to-survive-Recht 1«) anschaulich gemacht werden. Um dabei Reaktanz zu vermeiden, ist auf eine zielgruppenadäquate Ansprache und einen stets transparent kommunizierten Aufbau der Lehrveranstaltung, der den für die Studierenden generierten Mehrwert aufzeigt, zu achten. Auch der Einsatz eines Instant Messengers bietet sich in der Präsenzveranstaltung an, da so eine schnelle, für alle einsehbare und transparent dokumentierte Kommunikation auch außerhalb von Präsenzveranstaltungen gewährleistet ist. Schließlich lassen sich die multimedialen Lernmaterialien – unabhängig von der Frage des dann erneut zu treffenden didaktischen Ansatzes (Inverted Classroom/Blended Learning) auch in der Präsenz- oder Hybridlehre zur digitalen Anreicherung einsetzen, da sie sich als sehr nützlich für das Selbststudium erwiesen haben.

Quellen

Bortz, J. & Schuster, C. (2016). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler (Limitierte Sonderausgabe, 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

IBM Corp. (2020) IBM SPSS Statistics for Windows. Version 27.0 [Computer software]. Armonk, NY: IBM Corp.

Ulrich, I., Wenzel, S. F. C., Schulze-Vorberg, L., Scherer, S. & Schaper, N. (2021). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), Handbuch Hochschuldidaktik (1. Auflage, 153 – 167). Stuttgart: UTB.

Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2014). Big Five Inventory (BFI-10).

Beratungslernen 2.0

Reflexion einer Moduldurchführung im digitalen Setting

Martina Hörmann, Salome Gloor

Zusammenfassung

Der Beitrag betrachtet im Sinne von Lessons Learned die Durchführung des Moduls »Grundlagen der Kommunikation, Gesprächsführung und Beratung« im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz. Nach der Aussetzung des Präsenzunterrichts im Frühling 2020 wurde das Modul mit 200 Studierenden und zehn Dozierenden ab der fünften Einheit im digitalen Setting realisiert. Die Überlegungen zur Gestaltung des Beratungslernens werden am Beispiel von zwei Teilgruppen näher erläutert, die didaktisch verschieden gearbeitet haben (s. Szenario 1 vs. Szenario 2). Anschließend werden Potenziale und Herausforderungen des Transfers eines handlungsorientierten Moduls in ein Online-Lernsetting anhand verschiedener Aspekte reflektiert. So möchte der Beitrag Impulse dafür geben, wie didaktisch vielfältiges Beratungslernen auch im digitalen Setting möglich ist und wo Herausforderungen sichtbar werden.

Abstract

This article looks at the realization of the module »Basics of Communication, Conversation and Counseling« in terms of lessons learned. 200 students and 10 lecturers were involved in spring 2020 as a part of the bachelor's degree program in social work at the University of Applied Sciences Northwestern Switzerland. The module was carried out in a digital setting from the fifth unit onwards due to the suspension of face-to-face teaching.

The considerations for the configuration of counseling learning are explained in more details using the example of two subgroups that worked didactically differently. Subsequently, the article reflects potentials and challenges of the transfer of an action-oriented module into an online learning setting based on various aspects. In this way, the reflection aims to provide impulses how didactically diverse counseling learning is possible in the digital setting and where challenges become visible.

1. Einleitung

Das Pflichtmodul »Grundlagen der Kommunikation, Gesprächsführung und Beratung« vermittelt Studierenden des 1. und 2. Semesters im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit grundlegende Kompetenzen für Gesprächsführung und Beratung in Sozialarbeitskontexten. Der 2. Teil des handlungsorientiert ausgerichteten zweisemestrigen Moduls zielt auf die Kenntnis von grundlegenden Beratungstheorien sowie von Methoden und Verfahren einer professionellen Beratung (vgl. Nestmann et al. 2013; Wälte & Borg-Laufs 2018). Zudem sollen die Studierenden am Ende des Moduls in der Lage sein, beraterische Basisfertigkeiten, wie die Fähigkeit eine Beratungsbeziehung aufzubauen, den Auftrag zu klären und offene Fragen zu stellen in Beratungssituationen der Sozialen Arbeit anzuwenden.

Dazu werden die Studierenden in Großgruppen aufgeteilt, die im Verlauf des Semesters dann übungszentrierte Teilgruppen von 18 – 20 Studierenden bilden. Im Frühling 2020 waren am Standort Olten insgesamt 200 Studierende und zehn Dozierende in die Moduldurchführung eingebunden. Das Modul umfasst 15 Einheiten à drei Lektionen, wovon zehn Einheiten im Großgruppensetting und fünf Einheiten im übungszentrierten Teilgruppensetting stattfinden. Der Lockdown Mitte März 2020 betraf auch den Präsenzunterricht an Hochschulen, sodass das Modul ab der fünften Einheit im digitalen Lernsetting durchgeführt wurde.

Einheit 1 – 7	**Einheit 8 – 11**	**Einheit 12 – 15**
Vier Großgruppen à 40 – 60 Studierende	10 Großgruppen à 18 – 20 Studierende	Vier Großgruppen à 40 – 60 Studierende
Lockdown nach Einheit 4	Übungsgruppen à 3 – 6 Studierende	

Abbildung 1: Struktur des Moduls

Nach dieser Einführung in die Eckpunkte des Moduls werden nachfolgend einige Aspekte zum Beratungslernen sowie zum Lehren und Lernen im digitalen Setting skizziert. Anschließend werden ausgewählte Elemente der Moduldurchführung beschrieben und kritisch reflektiert.

2. Beratungslernen im digitalen Setting

Blickt man auf die beraterischen Kompetenzentwicklung und deren methodisch-didaktische Gestaltung im Lernprozess so zeigt sich mittlerweile eine erfreuliche Breite der Diskussion (vgl. z. B. Hörmann 2019; Leuthold-Zürcher 2020; Maier-Gutheil & Weinhardt 2020), teilweise explizit auch bezogen auf hochschulische Regelstudien-Kontexte (vgl. z. B. Widulle 2016). Zumeist beziehen sich die Überlegungen auf die Gestaltung von beraterischen Lernprozessen im Präsenzsetting. Zum Beratungslernen im digitalen Setting findet sich bisher noch wenig Literatur und teilweise bezieht sich diese eher auf das Thema Onlineberatung oder Blended Counseling (vgl. z. B. Engelhardt 2018; Hörmann et al. 2020).

Der Fachdiskurs zum Lehren und Lernen im digitalen Setting ist sehr breit, weshalb an dieser Stelle nur einige relevante Aspekte angeführt werden. Zwar existieren Überlegungen zum eLearning an Hochschulen schon länger (vgl. Mürner et al. 2015), doch war dies häufig ein Thema für einige Spezialist*innen. Im Zuge der Pandemiesituation 2020 haben die Überlegungen zu digitalem Lehren und Lernen eine neue Bedeutung bekommen (vgl. z. B. Aschemann 2020; Vallaster & Sageder 2020). Dabei ist vom flexiblen und selbstregulierten Lernen, vom Lernen in informellen Kontexten (Müller et al. 2016), von virtuellen Lernräumen (vgl. Ammenwerth et al. 2017) die Rede. Gemeinsam ist allen die Idee eines stärker selbstgesteuerten, individualisierten Lernens sowie die Flexibilisierung des Lernprozesses unter Einbezug digitaler Medien sowie die Förderung der Aktivität der Studierenden. Die Konkretisierung dieser Ideen kann veranschaulicht werden an den Kriterien für gute Didaktik im digitalen Raum (Aschemann 2020, 2018): »Die Seminarleitung unterstützt die Eigenständigkeit und das selbstgesteuerte Lernen der Teilnehmenden, organisiert, unterstützt und begleitet die Lernprozesse der Teilnehmenden, reduziert Instruktion auf Impulsreferate, Videos, oder Reflexionstexte, maximiert die Beteiligung und nützt synchrone Treffen für einen lebendigen Austausch, (…) ermöglicht größtmögliche Flexibilität bzgl. Zeit und Ort der Teilnahme (und leistet damit einen Beitrag zur Reichweite bzw. Inklusion)« (Aschemann 2020, o. S.). Diese Kriterien sind in die Gestaltung des Lernprozesses im Modul BA 111 im digitalen Setting eingeflossen.

3. Modul BA 111: Beratungslernen im digitalen Setting

3.1 Vorüberlegungen zur Gestaltung der Lernumgebung

Ziel der Modulleitung war es, die notwendige »Spontan-Digitalisierung«[1] (DIE 2020) mit Vorwissen aus eLearning-Konzepten zu verknüpfen. Aus diesem Grund war eine kurzfristige Qualifizierung der beteiligten Dozierenden notwendig, die mit Unterstützung der IT und des eLearning-Teams realisiert werden konnte. Zudem sollten keine »Ersetzungsszenarien«[2] entstehen, d. h. weder sollte die Präsenzdidaktik 1 : 1 im Onlinesetting umgesetzt werden, noch sollten die Studierenden ausschliesslich asynchron arbeiten, wie es beispielsweise beim Versand von Modulunterlagen, die im Selbststudium zu bearbeiten sind, der Fall ist.

Lernen in online-basierten Lernsettings erfordert durchdachte Instruktionsdesigns (Ammenwerth et al. 2017, S. 170). Eine ausdifferenzierte Didaktik mit einer Mischung aus synchronen und asynchronen Lerneinheiten sollte im Modul den beraterischen Kompetenzerwerb gezielt fördern. Die Handlungsorientierung des Moduls sollte durch Übungsmöglichkeiten mit Rollenspielen bzw. -videos der Studierenden auch im digitalen Setting realisiert werden. Durch die Kombination von begleiteten Lerneinheiten mit selbstgesteuerten kollegialen Einheiten in Lerngruppen von 3 – 6 Studierenden, sollten das erfahrungsbasierte Lernen und die Aktivität der Studierenden gefördert werden.

Auf der Lernplattform OLAT erhielt jede Teilgruppe einen eigenen Kursraum mit Ablagemöglichkeiten und Forum, was die bisherige Ablage von Unterrichtsmaterialien so erweiterte, dass teilgruppenbezogen Vorbereitungsaufgaben eingestellt werden konnten, welche neben der vor- und nachbereitenden Textarbeit Hauptbestandteil der asynchronen Lerneinheiten waren.

Das nachfolgende Beispiel der Unterrichtseinheit in der Großgruppe zum Thema »Krisenberatung« verdeutlicht die o. a. Vorüberlegungen.

---

1 »(…) Was bleibt nach der Spontan-Digitalisierung?« war Titel einer Talkrunde im Rahmen der Veranstaltung »Dialog Digitalisierung« des Dt. Instituts für Erwachsenenbildung am 1.12.2020.

2 Der Begriff »Ersetzungsszenarien« wurde verwendet von K. Scheiter, Professorin für empirische Lehr-Lernforschung an der Universität Tübingen, Leiterin der Arbeitsgruppe Multiple Repräsentationen am Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM), im Rahmen einer Veranstaltung des DIE (2020).

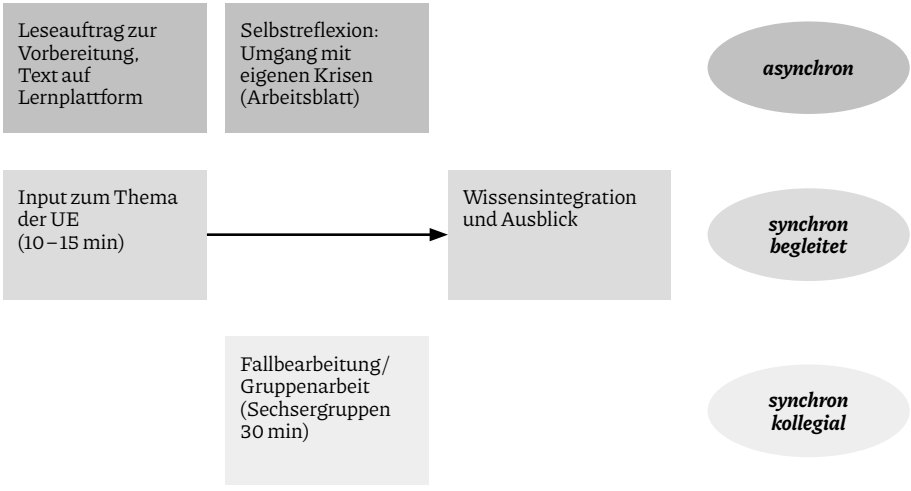


Abbildung 2: Elemente des Lernsettings in der Großgruppe

Nachfolgend werden zwei Szenarien zur didaktischen Umsetzung des Beratungslernens in den Teilgruppen vorgestellt.

3.2 Szenario 1: Beratungslernen mit Rollenspielvideos

18 Bachelor-Studierende, welche in einem digitalen Lernsetting die Möglichkeit erhalten sollen, auf der Basis von neu erworbenem theoretischen Knowhow, beraterische Skills zu praktizieren und weiterzuentwickeln – dies war die konkrete Ausgangslage.

Der Fokus lag auf der Frage: »Wie kann ich als Dozierende eine Struktur anbieten, in welcher die Studierenden möglichst viel erfahrend lernen können?«. Beabsichtigt war, dass die Studierenden Beratungssequenzen gestalten, reflektieren und sich gegenseitig Feedback erteilen konnten. Die methodisch bewährte Form eines interaktiven Rollenspieles, gezielte Beobachtung und Auswertung desselben, wurden in eine ausschließlich online-basierte Lernform angepasst und übertragen. Zur Verfügung standen fünf Termine à 135 Minuten.

Die Studierenden erhielten den Auftrag sich zu dritt in einem selbstorganisierten Meeting mit einer möglichen Gesprächssituation aus ihrer Berufspraxis auseinanderzusetzen. Insbesondere der Transfer der im Modul behandelten theo-

retischen Inhalte in eine konkrete Gesprächssituation sollte dabei im Fokus stehen. Zielgruppenspezifische Aspekte, besondere Herausforderungen und/oder Interessen und Fragen hinsichtlich der im Modul behandelten Themen konnten weitere mögliche inhaltliche Schwerpunkte darstellen. Ausgehend von den Vorüberlegungen, galt es eine Gesprächssituation zu skizzieren, das Setting des Gesprächs und die Rollen der gesprächsführenden Person, des Klienten oder der Klientin und einer Beobachtungsperson zu bestimmen. Letztere stellte sich anhand der Vorüberlegungen zwei bis drei konkrete Beobachtungaufgaben.

Die Studierenden zeichneten die Gesprächssituation auf und stellten allen Mitstudierenden und der Dozentin eine vier- bis siebenminütige Gesprächssequenz auf der Hochschul-Plattform ›Switch Tube‹ zur Verfügung. Welche Dreiergruppe an welchem Termin ihre Gesprächssequenz für alle zugänglich machen sollte, wurde vorab kommuniziert.

Für den Lernprozess wurde die Arbeit mit Rollenspielvideosequenzen gewählt, um der gesamten Teilgruppe viel eigene Übung in Gesprächssequenzen zu ermöglichen, wie auch die gezielte Beobachtung und Reflexion der jeweiligen Beratungsvideos von Mitstudierenden. Im Präsenzunterricht besteht die Möglichkeit Rollenspiele im Plenum mitzuverfolgen, zu diskutieren und kritisch zu würdigen. Die Möglichkeit an einer Vielzahl von Gesprächssituationen aktiv mitzuwirken und auch beobachtend Teil zu haben, ließ sich aus Sicht der Dozentin im Onlinesetting besonders gut durch die Arbeit mit Beratungsgesprächen im Rollenspielvideo realisieren.

Pro Termin waren jeweils zwei Dreiergruppen mit ihrer Gesprächssequenz im Fokus. Alle Studierenden hatten den Auftrag parallel zum Teilplena-Meeting die Links zu den Video-Gesprächssequenzen bereit zu halten. Zunächst stellte sich die jeweilige Dreiergruppe vor, wobei nebst einem kurzen persönlichen ›Blitzlicht‹ ein fachliches Interesse genannt wurde. Die Beobachtungsperson führte anschließend in die Gesprächssituation ein, wobei sie die wichtigsten Strukturmerkmale bekannt gab sowie den Moment des Gesprächs (beispielsweise der Einstieg oder Abschluss eines Gesprächs). In einem nächsten Schritt wurden alle Studierenden aufgefordert nun im parallelen Link die Video-Gesprächssequenz der Gruppe zu betrachten. Somit konnte die Gesprächssequenz quasi ›gemeinsam‹ im Plenum oder zumindest zeitgleich betrachtet werden. Anschließend präsentierte die Beobachtungsperson der Lerngruppe ihre Reflexion und die Diskussion im Plenum wurde geöffnet. Nachfolgend die didaktische Struktur im Überblick.

Schritt	Inhalt	Involviert
1. Einstieg	Lernziel, Ablauf Meeting Klärung von max. drei Fragen	Moderation Dozentin 18 Studierende
2. Vorstellung Lerngruppe	Lerngruppe stellt sich vor · Gegenstand / Bild passend zur Person · Bezug zu Modul, Beratungsansatz (spezifisches Interesse, wichtige Erfahrung, Herausforderung)	Dreier-Lerngruppe 18 Studierende & Dozentin
3. Gesprächssituation	Beobachtungsperson führt in das Video ein **Titel / Setting / Situation / Zeitpunkt des Gesprächs**	Eine Person aus Lerngruppe 18 Studierende & Dozentin
4. Videosequenz	Gesprächssequenz wird im Plenum geschaut via tubeswitch.ch	18 Studierende & Dozentin parallel zum Meeting auf tube.switch
5. Feedback Beobachtungsperson	Beobachtungsperson aus Lerngruppe gibt Rückmeldung (Bezug zu Theorie, zu spezifischen Interventionen, kritische Würdigung)	Beobachtungsperson 18 Studierende & Dozentin
6.Plenum	Öffnung Gesamtplenum Feedback und Anschlussfragen Dozentin Diskussion, Theoriebezüge und Fragen	18 Studierende & Dozentin

Abbildung 3: Vorgehensweise in Teilgruppe 1

3.3 Szenario 2: Beratungslernen mit Übungsrollenspielen im virtuellen Raum

Anknüpfend an die allgemeinen Vorüberlegungen wurde in dieser Teilgruppe mit synchronen Übungseinheiten in Form von Beratungsrollenspielen gearbeitet. Dazu traf sich die Dozentin mit einer Gruppe von sechs Studierenden, während die übrigen Studierenden in Dreier- oder Sechsergruppen ein Übungsrollenspiel zu einer Fallsituation durchführten. Vorab war die Reihenfolge festgelegt worden, in der die Dozentin die Sechsergruppen virtuell besuchte, sowie wer jeweils in die Beratungsrolle und wer als Klient bzw. Klientin agieren wollte. Diese Sequenz fand jeweils dreimal statt, bevor sich die Gruppe wieder in der Runde der 18 Studierenden traf. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Elemente der Unterrichtseinheit:



Abbildung 4: Elemente des Lernsettings in der Teilgruppe 2

Für das Übungsrollenspiel erhielten die Studierenden in aktiver Rolle vorab eine Fallbeschreibung, die für Berater*in und Klient*in unterschiedliche Informationen enthielt. In der Rollenspielsequenz im virtuellen Raum hatten alle nicht aktiven Personen ihr Video und Audio ausgeschaltet, sodass nur die beiden handelnden Personen zu sehen und zu hören waren. Nach einer Spielsequenz von 8 – 10 Minuten gaben die Dozentin und die Mitstudierenden ein wertschätzendes Feedback zum Handeln des Beraters bzw. der Beraterin, bevor zwei andere Personen die aktiven Rollen übernahmen.

4. Reflexion

Die im vorigen Punkt skizzierten Vorgehensweisen werden in diesem Abschnitt kritisch reflektiert. Dabei fließen auch exemplarische Rückmeldungen von beteiligten Studierenden und Dozierenden ein (vgl. dazu auch Punkt 5).

4.1 Lessons learned aus Szenario 1

Die Annahme, das digitale Setting könnte sich in weniger Verbindlichkeit der Studierenden auswirken, hat sich nicht bewahrheitet. Die Notwendigkeit, dass jede Lerngruppe eine eigene Videosequenz zur Hand haben musste, damit die Arbeit in der Gesamtgruppe überhaupt möglich war, war allen bewusst und die Zustellung hat einwandfrei funktioniert. Anders als bei einem herkömmlichen interaktiven Rollenspiel im Präsenzsetting waren die Lerngruppen frei, wann sie das Gespräch durchführen und aufzeichnen wollten. Einige Lerngruppen meldeten zurück, dass sie mehrere Gespräche aufgezeichnet hatten, bevor sie sich auf die Sequenz einigten, welche sie im Plenum zur Verfügung stellen wollten. Auch die Möglichkeit die gewählte Gesprächssituation selbst mehrfach ansehen, anpassen oder komplett neu gestalten zu können, erlebten die meisten bereits als wesentlichen Teil des Lernprozesses. Einige Studierenden würdigten kritisch, dass ihnen die Auswahl schwerfiel und die Möglichkeit beliebig oft zu repetieren auch zu Verunsicherung und einem Gefühl der Überforderung mit der Menge an Videomaterial führte.

Die Studierenden wurden ermutigt, trotz theoretischer Verankerung im Modul und klarer Gesprächsführung, nicht den Anspruch einer durchwegs ›idealen Gesprächssituation‹ zu reproduzieren. Das digitale Setting sollte ihnen einen Übungsraum, Möglichkeit zu Feedback, Diskussion und Weiterentwicklung bieten. Zu bedenken war auch, dass die Gesprächssequenzen, welche sie einreichten, ein Gespräch in einer direkten Begegnung darstellten, welches real nicht beliebig häufig reproduzierbar ist.

Bewährt hat sich die Vorgehensweise, dass die beobachtende Person aus jeder Lerngruppe zunächst in die Gesprächssequenz einführte und ein vorbereitetes Feedback gab. Dies hat die Differenziertheit des Feedbacks klar erhöht im Vergleich zu ad-hoc Rückmeldungen. Durch das vorbereitete Feedback wurde eine gute Grundlage für die Diskussion in der Gesamtgruppe geschaffen und es wurden Bezüge zum Modul hergestellt. Auch die Dozentin schätzte die Möglichkeit sich die Gesprächssequenz bereits vorher anzusehen und somit vorüberlegen zu können, welche Fragen sie den Studierenden stellen und welche theoretischen und methodischen Bezüge anhand der Gesprächssequenz hergestellt werden konnten.

Was die aufgezeichneten Gespräche nicht wiederzugeben vermochten, waren der Großteil der para-und nonverbalen Elemente eines Gespräches. Die Aufzeichnung beschränkte sich auf einen spezifischen Ausschnitt. Die Einführung in die Gesprächssequenz war auch insofern sehr wichtig, als sämtliche Gesprächssequenzen hinsichtlich ihres visuellen Settings identisch waren, was nicht auf Gespräche in der Praxis der Sozialen Arbeit zutrifft. Zu Bedenken ist auch, dass

alle Studierenden in Kamera und Mikrofon sprachen, d. h. also kein physisch präsentes Gegenüber hatten.

Die Studierenden schätzten es sehr, wenn sie durch die Struktur die Möglichkeit hatten alle Gesprächssequenzen zu sehen und an den Feedbacks und Diskussionen teilzuhaben. Dies wäre ohne das Online-Setting und die Arbeit mit dem Videomaterial nicht realisierbar gewesen. Insgesamt war es erfreulich wie viel Übung, praktische und theoretische Reflexion und Diskussion über Beratung möglich war.

4.2 Lessons learned aus Szenario 2

Zunächst gab es eher Skepsis auf Seiten der Studierenden, inwieweit ein Beratungsrollenspiel im digitalen Setting überhaupt realisiert werden könne. Dies wich schnell einer Begeisterung hinsichtlich der Intensität des Rollenspielerlebnisses im digitalen Setting, da die Fokussierung auf die beiden aktiv handelnden Personen wesentlich einfacher gelang, als im vergleichbaren Präsenzsetting, wo teilweise mehrere Beratungsrollenspiele von Kleingruppen parallel in einem Raum durchgeführt werden, was einen hohen Geräuschpegel erzeugt. Dass alle 18 Studierenden der Teilgruppe in einer der 5 Unterrichtseinheiten in die aktive Beratungsrolle gehen, war einfacher planbar als im Präsenzsetting, zudem war die parallele Aktivität von begleiteten und unbegleiteten Lerngruppen durch zusätzliche virtuelle Meeting-Räume leichter realisierbar als im Präsenzsetting, wo nur wenig Räume zur Verfügung stehen. Das Feedback in den Übungssequenzen war konzentrierter und aufgrund der klar vorgegebenen Zeitschiene auch von Seiten der Mitstudierenden sehr fokussiert.

Die konkrete Planung der Übungssequenzen schuf eine höhere Verbindlichkeit der Studierenden als im Präsenzsetting, wo diese zumeist erst kurzfristig entscheiden, ob sie eine aktive Rolle übernehmen.

Die strukturierte Kombination der Lernelemente war im digitalen Setting besser steuerbar. So erhielten die Studierenden jeweils vorab eine Art Ablaufplan der Unterrichtseinheit, der mit 3 Farben die anstehenden Elemente (asynchron / synchron begleitet / synchron kollegial) kennzeichnete und auf einer Zeitschiene verortete.

5. Bilanzierung und Ausblick

Im Feedback der Studierenden überwogen die positiven Rückmeldungen und es zeigte sich wie Beratungslernen im digitalen Setting lernförderlich realisiert werden kann. Als positiv für den eigenen Lernprozess wurden insbesondere die Übungssequenzen erlebt, in denen ein differenziertes Feedback der Dozierenden sowie der Mitstudierenden auf das eigene Beratungshandeln erfolgte. In Szenario 1 war dies die Besprechung der Rollenspielvideos und in Szenario 2 die Lerneinheiten mit Beratungsrollenspiel in Sechsergruppen mit Dozentin. Dass jede*r einmal in der Rolle als Berater*in aktiv werden musste, wurde von den Studierenden ebenfalls positiv bewertet.

Im Vergleich der Studierendenaktivität in den verschiedenen Einheiten (Großgruppe mit ca. 55 Studierenden, Teilgruppe mit 18 und Lerngruppe für das Rollenspiel mit 6 Studierenden) war die Aktivität und Beteiligung der Studierenden umso höher, je kleiner die Gruppe war.

Die Individualisierung gelang insofern, als beispielsweise Studierende mit familiären Verpflichtungen ihre Aktivität im Übungsrollenspiel planen und die asynchronen Lernelemente zu frei wählbaren Zeitpunkten erledigen konnten. Teilweise hatten Studierende um die Aufzeichnung von Einheiten in der Großgruppe gebeten, damit fehlende Studierende diese im Nachgang nutzen konnten. Dies wäre im Präsenzsetting nicht möglich gewesen. Dieses Inklusionspotenzial sollte mit flexiblen Lernsettings weiter ausgebaut werden, um selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen

Zugleich war ein Mindestmaß an technischem Anwendungswissen erforderlich, was aber die meisten Studierenden im Laufe des Semesters erwarben. Einige benötigten zu Beginn die Hilfestellung der IT, um an den Meetings auch mit Videobild teilnehmen zu können.

In den beiden beschriebenen Teilgruppen befanden sich keine Studierenden mit Nachteilsausgleich, sodass die Frage offenbleibt, inwieweit diese mit ihren je spezifischen Beeinträchtigungen im digitalen Setting hätten profitieren können.

Mit Blick auf die Prüfungsergebnisse gab es bezogen auf den beraterischen Kompetenzerwerb der Studierenden bzw. die Ergebnisse der Prüfungen keine Unterschiede zum Modul im Präsenzsetting.

Die beteiligten Dozierenden hatten zumeist wenig Vorerfahrung mit digitalen Lernsettings. Ein Gelingensfaktor für die Moduldurchführung war die Offenheit der Dozierenden, wenngleich es Unterschiede gab, wie sehr sich die einzelnen auf

das neue Lernsetting einließen und wie stark sie dessen Potenzial ausschöpften. Das Semester war geprägt von einem intensiven Austausch in Form mehrerer Onlinemeetings, wodurch eine intensive Form der Kooperation geschaffen wurde, die als unterstützend erlebt wurde. Die Dozierenden konnten ihre Unterlagen und Materialien auf der Lernplattform gegenseitig einsehen und kollegial nutzen. Auf der Basis des Modulcurriculums entstand so eine didaktische Vielfalt in der Gestaltung des Lernprozesses in und mit den verschiedenen Studierendengruppen, die beeindruckend war.

Die Begrenzung des Lernsettings wurde zum einem im knappen Zeitkorridor der Unterrichtseinheiten sichtbar, der ein striktes Zeitmanagement erforderte. Zum anderen war die Realisierung dieser anspruchsvollen Didaktik häufig nur durch ein zusätzliches Engagement der Dozierenden möglich, das weit über die vorgesehenen Zeitressourcen hinausging. Dies umfasste beispielsweise die Einarbeitung in digitale Tools sowie Fragen der Onlinedidaktik.

Erste Veröffentlichungen befassen sich mittlerweile mit den Auswirkungen der Pandemie auf Studierende und ihre Studienverläufe (vgl. Grätz & Lipps 2021, Schmid et al. 2020). Es gilt sorgsam zu evaluieren, wie das digitale Setting gute Lernprozesse für Studierende ermöglicht und welche Unterstützung es ggf. braucht. Dies würde dazu beitragen, dass das Beratungslernen im digitalen Setting nicht als Notlösung angesehen wird, sondern als Lernsetting mit eigenen Potenzialen und Herausforderungen.

Quellen

Ammenwerth, E., Hackl, W. O., Felderer, M. & Hörbst, A. (2017). Gruppendiskurse im virtuellen Lernraum. Förderung und Evaluierung der Critical Inquiry. In C. Igel, (Hrsg.): Bildungsräume, S. 170 – 176. Münster / New York: Waxmann.

Aschemann, B. (2018): Digitalisierung, Didaktik, Internettechnologien. Sektor 4 – Pädagogische Schriftenreihe des BFI OÖ, Band 5. Linz: Berufsförderungsinstitut Oberösterreich. URL: https://www.bfi-ooe.at/fileadmin/user_upload/PDF/Band-5-Paedagogische-Schriftenreihe.pdf. Zugegriffen: 10. Januar 2021.

Aschemann, B. (2020): Gute Online-Didaktik unter unsicheren Bedingungen. Blogbeitrag. URL: https://profession-politischebildung.de/grundlagen/digitale-praxis/digitale-praxis-in-der-erwachsenenbildung/. Zugegriffen: 25. Februar 2021.

DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2020). Digitale Erwachsenenbildung – Qualität und Professionalität. 22. DIE – Forum Weiterbildung 2020 & dialog digitalisierung#04. URL: https://www.die-bonn.de/institut/die-forum/2020/dokumentation.aspx. Zugegriffen: 10. Januar 2021.

Grätz, M. & Lipps, O. (2021). Large loss in studying time during the closure of schools in Switzerland in 2020. Research in Social Stratification and Mobility 71 (2021). URL: https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100554. Zugegriffen: 25. Februar 2021.

Hörmann, M., Kirchhofer, R. & Camenzind, G. (2020). Blended Supervision in der Beratungsweiterbildung. Forschungsbericht. Olten. URL: http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-351. Zugegriffen: 25. Februar 2021.

Hörmann, M. (2019). »Neues im Möglichkeitsraum«. Impulse für die systemische Beratung im 21. Jahrhundert und deren Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung. Kontext 50 (2), S. 149 – 162.

Leuthold-Zürcher, A. (2020). Beratungslernen mit Simulation. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.). Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 203 – 218.

Maier-Gutheil, C. & Weinhardt M. (2020). Beratungskompetenzentwicklung aus didaktischer Perspektive. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.) (2020). Beratung pädagogisch ermöglichen?! Wiesbaden: Springer S. 45 – 60.

Müller, C., Stahl, M., Lübcke, M. & Alder, Mark (2016). Flexibilisierung von Studiengängen: Lernen im Zwischenraum von formellen und informellen Kontexten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 11 (4), S. 93 – 107.

Mürner, B., Polexe, L. & Tschopp, D. (2015). Es funktioniert doch – Akzeptanz und Hürden beim Blended Learning. Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Jg. 10 (2), S. 39 – 50.

Nestmann, F., Engel, F. & Sickendiek, U. (Hrsg.) (2013). Das Handbuch der Beratung. Band 3. Neue Beratungswelten. Tübingen: DGVT-Verlag.

Schmid, T., Köngeter, S. & Kindler, T. (2020). Soziale Arbeit studieren unter Covid-19-Bedingungen. Motivation, Zuversicht und Herausforderungen von Studierenden an der Fachhochschule St.Gallen. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit. Soziale Arbeit in Zeiten der Covid-19 Pandemie. S. 1 – 5. URL: https://szsa.ch/covid19_1-5/.

Vallaster, C. & Sageder, M. (2020). Verändert Covid-19 die Akzeptanz virtueller Lehr-formate in der Hochschulausbildung? Implikationen für die Hochschulentwicklung. Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg. 15 / Nr. 4 (Dezember 2020) S. 281 – 301.

Wälte, D. & Borg-Laufs, M. (Hg.) (2018). Psychosoziale Beratung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.

Widulle, W. (2016). Beratungslernen in Regelstudiengängen. In P. Bauer, P. & Weinhardt, M. (Hrsg.): Professionalisierung und Kompetenzentwicklung in der sozialpädagogischen Beratung, S. 23 – 34. Hohengehren: Schneider.

Dem eigenen Anspruch auf der Spur

Autoethnographische Einblicke zu studierendenzentrierter Lehre

Doris Ternes, Nadine Bernhard, Irina Gewinner, Antje Goller, David Lohner, Karsten König, Ronny Röwert, Isabel Steinhardt, Angelika Thielsch

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, welchen Herausforderungen Lehrende durch die digitale Lehre im ersten Corona-Semester 2020 begegnet sind und welche Strategien sie für deren Bewältigung gewählt haben. Als Datengrundlage dienen dazu sechs autoethnographische Stories, entstanden im Projekt AEDiL. Diese haben sich als wertvolles Material erwiesen, um unmittelbare Einblicke in das Lehrhandeln und die -planung zu erhalten und die weiterführende Analyse zu ermöglichen. Dabei offenbarte sich der gemeinsame Anspruch der studierendenzentrierten Lehre als wiederkehrendes Muster. Die mehrstufige Analyse legt offen, wie Lehrpersonen mit den Themen Beziehungsaufbau, Schaffung eines (digitalen) Raums sowie Sicherheit für Studierende umgehen und sich daraus Handlungsmuster entwickeln.

Abstract

The article explores the challenges lecturers had to deal with due to digital teaching in the first Corona semester 2020 and which strategies they have chosen to overcome them. Six autoethnographic stories, created in the AEDiL project, serve as the data basis. These have proven to be valuable material for gaining direct insights into teaching actions and planning, and for enabling further analysis. In the process, the common aspiration of student-centered teaching revealed itself as a recurring pattern. The multi-level analysis shows how lecturers deal with the issues of building relationships, creating a conjoint (digital) space as well as safety for students and how patterns of action develop from this.

1. Kontext, Ausgangslage und Fokus des Beitrags

Hochschulen standen zum Beginn der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 vor der Herausforderung, innerhalb kürzester Zeit ihren gesamten Lehrbetrieb auf Online-Lehre umzustellen. Das führte bei vielen Beteiligten zu Unsicherheitsmomenten und versetzte sie zum Teil in einen Krisenmodus. Um die hierbei entstandenen Erfahrungen mit der Online-Lehre besser verstehen zu können, schloss sich eine Gruppe[1] von 16 Lehrenden und Hochschuldidaktiker*innen unterschiedlicher deutscher Hochschulen zusammen und gründete das Projekt »AEDiL – AutoEthnographische Forschung Digitaler Lehre und deren Begleitung«.[2] Ziel von AEDiL war zum einen, einen Raum für Austausch und Reflexion zu geben, um den Herausforderungen in der – für viele der Beteiligten neuen – Lehre im virtuellen Setting besser begegnen zu können. Zum anderen sollte gemeinsam eine forschende Perspektive auf die Erlebnisse im ersten sogenannten Corona-Semester im Sommer 2020 gerichtet werden. Hierfür wurde die Methode der kollaborativen Autoethnographie (Ellis et al. 2010; Chang et al. 2016) genutzt, um die eigenen Erfahrungen zu dokumentieren, in der Gruppe zu teilen sowie zu reflektieren und schließlich kollaborativ zu analysieren. Basis dieser Analyse waren neben punktuellen ethnographischen Aufzeichnungen auch umfassendere autoethnographische Stories. In ihrer Gesamtheit beschäftigen sich diese Stories – verortet in ihren jeweiligen institutionellen und disziplinären Kontexten – aus vielfältigen Perspektiven mit den Chancen, die in der Krise entdeckt werden können, mit Lehrpraktiken und wahrgenommenen Erwartungsdiskrepanzen sowie mit den strukturellen Spannungen, die das Handeln von Hochschullehrenden beeinflussen (Autor:innengruppe 2021).

Für diesen Beitrag hat sich eine Teilgruppe der AEDiL-Projektmitglieder zusammengeschlossen und sechs dieser Stories tiefergehend analysiert. Die Analyse erfolgte in zwei Schritten entlang der übergeordneten Fragestellung, welche konkreten Herausforderungen in der Online-Lehre entstanden und wie ihnen begegnet wurde.

Im Folgenden geben wir zunächst einen Einblick in das methodische Vorgehen. Die Stories werden kurz umrissen, um nachvollziehbar zu machen, wie mithilfe der sehr offenen Forschungsfrage ein induktiver Zugang zum Material genutzt werden konnte. Ziel war es, die dort enthaltenen Herausforderungen mittels der

1 Die Gruppe setzt sich aus Personen zusammen, die aus unterschiedlichsten Hochschultypen und Fachrichtungen kommen sowie auf allen akademischen Karrierestufen stehen.

2 Zum Hintergrund vgl. Autor:innengruppe AEDiL (2021); der initiale Tweet, erfolgte von Isabel Steinhardt am 26. März 2020: https://twitter.com/sozmethode/status/1243082339422539776.

in der Hochschuldidaktik etablierten Patternanalyse (Kohls & Wedekind 2008) zu extrahieren. Die hier ermittelten, verbindenden Themen der einzelnen Stories, insbesondere eine grundsätzliche Ausrichtung der Erzählenden auf studierendenzentrierte Lehre, wird im nächsten Teil des Beitrags aufgegriffen und theoretisch gerahmt. Diese Ausrichtung bildet die Grundlage für den zweiten analytischen Schritt, der qualitativen Inhaltsanalyse (Schreier 2012). Das Ergebnis der Inhaltsanalyse ist Herzstück dieses Beitrags. Drei zentrale Themenkomplexe wurden als gemeinsame Herausforderungen in der (ungewohnten) Online-Lehre identifiziert: 1) Der Beziehungsaufbau zwischen Lehrenden und Studierenden in digitalen Lernumgebungen, 2) die Etablierung eines digitalen Sozialraums, 3) der Wunsch, den Studierenden Sicherheit in der pandemiebedingten Krise zu geben. Den Abschluss bildet die kritische Diskussion und Einordnung der Ergebnisse.

2. Verbindung von Pattern- und Inhaltsanalyse – ein Weg zur tieferen Betrachtung

Korpus der hier durchgeführten Analyse sind sechs autoethnographische Stories, die in AEDiL entstanden sind (Autor:innengruppe AEDiL, 2021). Im Kern der analytischen Betrachtung liegen der Umgang mit (herausfordernden) Situationen in der digitalen Lehre sowie die Bewältigungsstrategien, die jeweils gewählt wurden. Die Analyse wurde in einem Zweischritt herausgearbeitet: mit einer induktiven Untersuchung des Materials über den Zugang der Patternanalyse nach Kohls & Wedekind (2008) und einer anschließend auf das Problem der Studierendenorientierung fokussierten qualitativen Inhaltsanalyse (Schreier, 2014).

Didaktische bzw. pädagogische oder Educational Patterns sind spezielle Entwurfsmuster (Design Patterns), die sich mit der Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements befassen (Kohls & Wedekind 2008, S. 217). Sie sind vor allem von der Reflexion von Expert*innen über deren eigene Praxis abhängig (van den Berk & Kohls 2013) und zeigen wiederholt erfolgreich erprobte Praktiken und Strukturen in Lehr-/Lernkontexten auf. Das Ermitteln eines Entwurfsmusters setzt voraus, dass analytisch die drei übergeordneten Dimensionen – *Kontext, Problemfeld* und *Lösung* – des beschriebenen Lehrbeispiels erfasst und expliziert werden können. So können didaktische Entwurfsmuster einen möglichen Weg darstellen, um implizite Expertise herauszuarbeiten sowie zu externalisieren

(van den Berk & Kohls 2013) und sie weiter durch die Dokumentation der damit verbundenen *Umsetzungsdetails*, ihren *Folgen* und *Kräfte*, die auf ein Muster einwirken (können) (Kohls 2014), für andere nachvollziehbar zu machen.

Auf Basis dieser sechs Aspekte (Kontext, Problemfeld, Lösung, Umsetzungsdetails, Folgen und Kräfte von erprobten Praktiken) wurde anhand eines Analysebogens jede Story bearbeitet und darin enthaltene Entwurfsmuster extrahiert. In diesem ersten Analyseschritt wurden entsprechende Textpassagen paraphrasiert und anschließend die gefundenen Muster mit den Autor*innen der einzelnen Stories besprochen, um Fehlinterpretationen auszuschließen. Durch den Vergleich der extrahierten Pattern wurden drei Themen studierendenorientierter Lehre gefunden, die als herausfordernd in der Online-Lehre wahrgenommen wurden: der Beziehungsaufbau, die Schaffung eines digitalen Sozialraums und das Vermitteln von Sicherheit. Diese wurden als induktiv gewonnene Hauptkategorien für die qualitative Inhaltsanalyse zu Grunde gelegt. Dazu wurden die Pattern zunächst verdichtet beschrieben und theoretisch verortet. Angereichert durch Ankerbeispiele ist die Analyse, wie sie unter Punkt 5 dargestellt wird entstanden. Zum besseren Verständnis der hier getätigten Arbeit wird im Folgenden zunächst ein Einblick in das Datenmaterial, d. h. in die analysierten Stories gegeben.

3. Die analysierten autoethnographischen Stories im Überblick

Trotz unterschiedlicher Schwerpunkte befassen sich alle Stories mit erlebten Lehrsituationen und dem Wunsch, eine studierendenorientierte Lehre zu gestalten. Für jede der sechs Stories konnte zudem ein übergreifendes Lösungsmuster herausgefiltert werden (siehe Tabelle 1).

Story-Kürzel	Name der Story	Thematischer Fokus
I S. 101 – 112	Die Logik der Theorie ist nicht die Logik der Praxis	Wie kann eine Balance gefunden werden zwischen dem eigenen Anspruch an die Gestaltung von Online-Lehre (als Expert:in in diesem Bereich) und dem Wunsch, studierendenzentriert zu lehren? Thema ist, wie eine Lehrperson mit mediendidaktischer Expertise das eigene didaktische Handeln an den Rahmenbedingungen der Studierenden ausrichtet.
II S. 179 – 192	Digitale Prof(i)s? Von wegen…	Wie kann die Planung und Durchführung von Online-Lehre gelingen? Thematisiert wird die Umstellung eines Blended-Kurses in ein rein virtuelles Setting. Welche begünstigenden Faktoren existieren sowie welche Verbesserungsoptionen im Vorgehen anderer Lehrender und der Organisation werden wahrgenommen?
III S. 169 – 178	Die Rückeroberung meiner Gelassenheit	Wie mit unerwarteten Hürden in der Online-Lehre umgehen? Thema ist der Praxisschock einer Online-Lehre-affinen Person und ihren Strategien, um die Erwartungsdiskrepanzen, Kommunikationshürden und verhaltene Mitarbeit in einem Kurs zu bewältigen.
IV S. 45 – 58	Adobe Connect und das Vogelzwitschern	Wie kann gemeinsam das neue Setting genutzt werden? Der Fokus liegt auf dem Prozess, in dem ein Teaching Team und die Gruppe der Studierenden sich einem für alle sinnvollen Arbeitsmodus annähern und inwiefern dies beeinflusst wurde durch Begeisterung für und Unsicherheit mit digitaler Lehre.
V S. 172 – 138	Coachen, nicht dozieren	Wie verändern sich die eigenen Lehrpraktiken? Thematisiert wird die im digitalen Setting zunehmend reflektierte und bei sich selbst wahrgenommene Veränderung der eigenen Lehrpraxis von dozierenden – hin zu studierendenorientierter Lehre.
VI S. 113 – 126	Veränderte Lehrpraxis durch einen neuen Blick auf Studierende?	Wie kann Online-Lehre differenzsensibel und studierendenorientiert durchgeführt werden? Thema sind die Umstellung zweier Pflichtseminare auf Online-Lehre sowie die Herausforderungen und (neuen) Praktiken, die hierfür verwendet wurden.

Tabelle 1: Kurzvorstellung der analysierten Stories
Die Seitenzahlen verweisen auf (Autor:innengruppe AEDiL 2021)

Die gefundenen Muster, ihre Ursachen sowie die gewählten Lösungsstrategien reichen von didaktischen Überlegungen zur Gruppeneinteilung über die Wahl bestimmter Kommunikationskanäle bis hin zu Ansätzen der Lernaktivierung. Bevor die Praktiken im Folgenden genauer dargestellt werden, wird zunächst erläutert, was sich aus lerntheoretischer Perspektive hinter dem Label der Lernenden- oder Studierendenzentrierung verbirgt.

4. Studierendenzentrierung als theoretische Klammer der Stories

Die Begriffe Studierendenzentrierung und *Lernendenzentrierung* liegen in ihrer Verwendung nahe beieinander, obgleich ihnen unterschiedliche Implikationen zugeschrieben werden. Als übergeordnetes Motiv der individuellen Lehrgestaltung beeinflussen beide, welche didaktischen Ansätze man für das Design der eigenen Lehre in einem bestimmten Setting als besonders sinnvoll erachtet, um das Lernen der Studierenden zu adressieren und zu fördern (Lübeck 2009).[3] Die eigene Lehre auf die Bedarfe der Lernenden allgemein auszurichten, die sogenannte Lernendenzentrierung, gilt in der Fachliteratur als neutraler und umfassender, als die sogenannte studierendenzentrierte Lehre (Weimer 2002, xvi). Letztere avisiere zwar ebenso das Lernen und die Bedarfe der Studierenden, jedoch erfolge dies stärker eingebettet in die wahrgenommenen Anforderungen und Ziele eines Hochschulstudiums, in der die Beziehung zwischen Lehrperson und Studierenden mitunter von Vorstellungen der Wissensvermittlung in eine Hierarchie gebracht und das Lernen mehr als Produkt denn als individueller Weg adressiert wird. Im Kontext der Corona-Pandemie, so könnte man argumentieren, rücken beide Ausprägungen näher zusammen. Lehrende, die sich selbst eine lernendenzentrierte Haltung zuschreiben, richte(te)n ihren Blick verstärkt darauf, wie nicht nur die individuelle Wissensaneignung, sondern auch ein Vorankommen im Studium ermöglicht werden sollte. Dieser Wunsch nach lernförderlicher Lehre, die zudem allen Lernenden ein Weiterkommen im Studium ermöglichen sollte, wurde – so scheint es – stärker in den Fokus der eigenen Lehrgestaltung genommen.

Alle Stories spiegeln dies wider und erzählen von dem individuellen Balanceakt zwischen lernendenzentrierter Haltung und studierendenzentrierter Lehre im virtuellen, distanzbasierten Sommersemester 2020. Allesamt verdeutlichen, inwiefern der seit Langem proklamierte *shift from teaching to learning* als Paradigmenwechsel im Hochschulkontext (Barr & Tagg 1995; Berendt 2005) vollzogen werden kann. Zudem legen sie Zeugnis darüber ab, welche Herausforderungen die Ausrichtung der Lehre auf die Bedarfe der Studierenden (als Lernende) herbeiführen kann. Herausforderungen, die damit zusammenhängen, wie und wodurch menschliches Lernen erfolgt.

---

3 Empirische Studien im Bereich der Hochschullehre sprechen davon, dass sich die individuelle Haltung einer Lehrperson und ihr damit zusammenhängender Lehransatz in zwei übergeordnete Bereiche eingeteilt werden kann, den auf die Inhaltsvermittlung ausgerichteten Lehransatz einerseits und den auf das Lernen ausgerichteten Lehransatz andererseits (vgl. Kember & Gow 1994).

Studien im Umfeld der Erwachsenenbildung, der pädagogischen Psychologie und insbesondere der Motivationsforschung unterstreichen die Relevanz des sozialen Miteinanders in Lernprozessen. Speziell die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (2000) hebt dies hervor und benennt drei Bereiche, die Einfluss auf individuelle Lernmotivationen nehmen können: Autonomie im Handeln, erlebte Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive ergänzt wurden diese motivationsförderlichen Aspekte für das Lernen durch Bereiche, die speziell mit den Handlungen von Lehrenden zusammenhängen (Prenzel 1995): der Instruktionsqualität der Lehrperson, das bei ihr wahrgenommene Interesse am Lehren sowie die Relevanz des Themas allgemein (ebd.).

In Verbindung zu den Ergebnissen der Patternanalyse der autoethnographischen Stories lassen sich basierend auf dieser lerntheoretischen Einordnung drei Bereiche für die weitere Inhaltsanalyse der Texte deduzieren:

1. Lehrhandlungen, die darauf abzielen, die Beziehung zwischen Lehrperson und Studierenden zu gestalten.

2. Lehrhandlungen, die das soziale Miteinander der Studierenden unterstützen.

3. Lehrhandlungen, die darauf ausgerichtet sind, Sicherheit zu geben.

5. Die Muster Beziehungsaufbau, Sozialraum und Sicherheit

Auf Basis dieser theoretischen Annahmen und der drei empirisch fundierten, thematischen Fokussierungen – Beziehungsaufbau, Schaffung eines (digitalen) Sozialraums und Sicherheit – ist die nachfolgende Analyse aufgebaut; die hier scheinbar vorhandene Trennung ist jedoch eine analytische, da die drei Muster in den Stories ineinander übergehen.

5.1 Beziehungsaufbau

Das erste extrahierte Muster ist der Beziehungsaufbau zwischen Lehrenden und Studierenden. Beschrieben wurden Lehrhandlungen, die darauf abzielen, die Beziehung zwischen Lehrperson und Studierenden zu gestalten. In allen

Stories wird als zentrales Element des Beziehungsaufbaus die umfassende Kommunikation mit den Studierenden benannt. Diese intensiviert sich in der Online-Lehre in Zeiten der Pandemie. So wurde bei Unklarheiten und Spannungen häufiger eine erneute E-Mail geschrieben, als das sonst der Fall gewesen wäre: »Insofern fühlte ich mich in dem Vorgehen des nochmaligen Ansprechens per Mail bestärkt. Ich weiß nicht, ob ich das Problem auch extra in einer Mail angesprochen hätte, wäre es ein gewöhnliches Semester gewesen. Das Wissen um die belastende Situation und Unsicherheit der Studierenden während der Pandemie hat mich bewegt, die Sorgen explizit zu thematisieren und auch Auswege aufzuzeigen.« (Story VI S. 120).

Angesprochen ist durch das exemplarisch ausgewählte Zitat, dass es den Lehrenden ein Anliegen war, mehr Verständnis für die Lebenssituation der Studierenden zu entwickeln. Lösungsstrategien umfassten Umfragen zu Erwartungen, Belastungen und Wünschen von Seiten der Studierenden (Stories I, V, VI). Je nach Rückmeldungen wurde das Lehrhandeln angepasst und z. B. ein vermehrt asynchrones, datensparendes Lehrdesign entwickelt (Stories I, V). Studierende mit ihren Bedürfnissen ernst zu nehmen, beinhaltete auch, sie im Online-Setting als Individuen wahrzunehmen. Konsequenz war exemplarisch, »dass diese persönliche Ansprache vor allem den schwächeren Studierenden zu Gute kommt, da sich diese aufgrund der persönlichen Ansprache trauen, Fragen zu stellen und Probleme zuzugeben, die sie in einem normalen Seminar vielleicht nicht zugegeben hätten« (Story I, S. 135). Die individuelle Ansprache war auch in Videokonferenzen durch sichtbare Namen leichter möglich als in Präsenzformaten.

Zur Herstellung weiterer Beziehungsebenen wurden häufig Videos genutzt (Stories I, II, IV, V). Besonders Lehrende, die asynchrone Lehrformate wählten, erstellten Begrüßungs- und Einführungsvideos mit dem vorrangigen Ziel, den fehlenden persönlichen Kontakt und unmittelbaren Austausch mit den Studierenden zu kompensieren. Somit hatten die Videos vorwiegend kommunikativen Charakter, auch wenn sie sich mit der Darstellung des Themas, der Vertiefung der Anforderungen oder der Einordnung in den Gesamtkontext beschäftigten. Authentizität und Nahbarkeit wurden auch über Ansprechbarkeit, z. B. in Form von flexiblen Sprechstunden, hergestellt. Zudem wurde von Lehrenden umfassendes Feedback zur Arbeit der Studierenden gegeben (Stories I, II, III, V), was zu folgender exemplarischer Rückmeldung führte: »[…] die Studierenden im Feedback insbesondere die direkte Erreichbarkeit und Betreuung bei gleichzeitiger Freiheit für die inhaltliche Selbstentfaltung innerhalb der Gruppen positiv spiegelten« (Story I S. 108).

Zum gelingenden Beziehungsaufbau werden in den Stories auch die Herausforderungen reflektiert. So wird in allen Stories die zeitliche Mehrbelastung thematisiert, die mit der Intensivierung der Kommunikation im Kurs sowie mit der Er-

stellung von Videos oder dem Bereitstellen umfassenden Feedbacks einhergehen kann. Thematisiert wird auch das Fehlen von Resonanz der Studierenden: »Das größte Defizit, das virtuelle Zusammenkünfte dieser Art haben, ist die fehlende nonverbale Kommunikation. Gerade bei ausgeschalteten Webcams fehlen mir diese kleinen Rückmeldungen zum Gesagten: nickende Köpfe, interessiert dreinblickende Gesichter, vielleicht mal ein Schmunzeln. Diese soziale Nähe geht im digitalen Raum schnell verloren« (Story II, S. 183). Zudem werden enttäuschte Erwartungen im Beziehungsaufbau im Kontext der Pandemie reflektiert: »Ich mache eine Notiz an ihre Stundengestaltung und schreibe ihr eine E-Mail. Ich werde keine Antwort bekommen. Das gilt es jetzt wohl auszuhalten« (Story III S. 172).

5.2 Schaffung eines (digitalen) Sozialraums

Die Herausforderung, einen digitalen Sozialraum zu schaffen, wird als zweites Muster in den Stories reflektiert. Zur Schaffung eines Sozialraums wurden unterschiedliche Tools verwendet, wie z. B. Mahara, Padlet, Moodle, Foren. Die verwendeten Tools wurden vorher von den Lehrenden erläutert, da Studierende die Tools oftmals nicht kannten und nicht intuitiv nutzen konnten. Auch hier wurde das Mittel der Erklärvideos eingesetzt oder die Tools via geteiltem Zoom-Bildschirm erklärt.

Von den Lehrenden wurden Tools genutzt, die partizipative Lernumgebungen ermöglichen. So wurden beispielsweise chatbasierte Lehrformen genutzt, um Studierenden mit schwacher Internetverbindung die Partizipation zu erleichtern (oder überhaupt erst zu ermöglichen) (Stories I, V). Im Rahmen des Chats beteiligten sich dann auch leistungsschwächere oder sonst eher zurückhaltend wirkende Studierende: »Das mag daran gelegen haben, dass Beiträge dieser Studierenden in Ruhe getippt werden konnten, ohne typische soziale Dynamiken des Seminars« (Story I, S. 106). Für die Schaffung eines Sozialraums, wurden zudem Gruppenarbeiten und Peer-Feedback als didaktische Gestaltungsformen genutzt. Gerade das Arbeiten in Gruppen führte zu einer Vergemeinschaftung, die zum Lernerfolg beizutragen schien und das oftmals vorherrschende Einsamkeitsgefühl der Studierenden mindern konnte (Stories I, IV, V).

Gleichzeitig wurde der entwickelte digitale Sozialraum sehr unterschiedlich von den Studierenden wahrgenommen: »Ich kann zwar keine Kooperation verlangen, doch aufgrund der besonderen Situation hatte ich mir anscheinend eine gewisse Solidarisierung erhofft« (Story III S. 172). Angesprochen ist hier die Hoffnung, dass Studierende in der Pandemie untereinander stärker kooperieren und Verantwortung für die Lehr-Lern-Situation übernehmen (können) wollen. Es zeigte sich allerdings, dass durch die Pandemie und die sehr unter-

schiedlichen Rahmenbedingungen auch die Möglichkeit und der Anlass zur Partizipation im digitalen Sozialraum bei den individuellen Lernenden sehr unterschiedlich war.

5.3 Sicherheit geben

Aufgrund von Befragungen und direktem Austausch mit den Studierenden wussten die Lehrenden, dass im ersten Corona-Semester 2020 viele Unsicherheiten auf allen Seiten vorhanden waren (und sind). Deshalb zeigt sich als Muster des Lehrhandelns, Sicherheit für Studierende auf mehreren Ebenen herzustellen. Erstens wurde Erwartungssicherheit erzeugt, indem frühzeitig kommuniziert wurde, was die Anforderungen der Lehrveranstaltungen sind. Zudem wurde durch regelmäßiges Feedback verdeutlicht, welche Erwartungen an die Leistungen der Studierenden gestellt werden (Stories I, III, V, VI). Zweitens wurde durch Verantwortungsübertragung an die Studierenden Gestaltungssicherheit durch Partizipation gegeben (Stories III, V, VI). Drittens wurde durch die durchgeführten Befragungen oder die Ermöglichung von anonymen Feedback die Sicherheit gegeben, dass die Bedürfnisse der Studierenden wahrgenommen werden. Es erschien wichtig zu verdeutlichen, dass die Lehrenden um die besondere Situation in der Pandemie wissen, beispielsweise, dass jederzeit technische Schwierigkeiten auftreten können. Damit einher gingen Rücksichtnahmen auf den Workload sowie unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten der Studierenden (Stories III, VI). Dadurch entstand die Sicherheit, dass eine Veranstaltung trotz individueller Herausforderungen zu bewältigen ist. Das bedeutet auf Seiten der Lehrenden auch, die geringe Aktivität einiger Seminarteilnehmenden nicht als Abwertung des Seminars zu betrachten: »Es kann Desinteresse oder auch eine unverschuldete Belastung durch Nebenjob, Corona, Familie oder Krankheit sein. Da ich die Gründe der Abwesenheit nicht kenne, bemühe ich mich um eine neutrale Sicht« (Story III, S. 173).

Sicherheit, so zeigt die Analyse der Stories, geht dabei einher mit umfassender Kommunikation. Hier schließt sich der Kreis auch wieder zum Beziehungsaufbau, denn die Herstellung von Sicherheit ist für den Beziehungsaufbau ein entscheidender Faktor.

6. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick im Kontext der Corona-Begleitforschung

Die im Rahmen des AEDiL-Projektes entwickelten Stories zur Reflexion des Corona-Semesters erlauben tiefgreifende persönliche Einblicke in die erlebte Umstellung der Lehre auf virtuelle Formate. Ergänzend zur quantitativ ausgerichteten Begleitforschungen zum Corona-Semester[4] wird durch das hier dargestellte qualitative Vorgehen eine intensivere Betrachtung möglich.

Mit der Theater-Metapher von Goffman (1991) gesprochen wird im Kontrast zu quantitativen Erhebungen im Datenmaterial der autoethnographischen Stories nicht nur die »Vorderbühne«, die offensichtliche hochschuldidaktische Umsetzung, betrachtet. Vielmehr wird ein Einblick in die intimeren »Hinterbühnen« gewährt, also dem, was im Lehralltag nicht kommuniziert wird und sich so nur schwer in Fragebogenstudien abbilden lässt. Ein wichtiger Einblick – offeriert er doch Informationen über die eigentliche Entwicklung, Erprobung, Veränderung und Reflexion der Lehrpraxis. Es sind die Hinterbühnen, auf denen das eigene Lehrhandeln erdacht, erprobt oder gegen das abgeschirmt wird, was auf der Vorderbühne öffentlich inszeniert wird und erst dann für andere wahrnehmbar ist. Wissenschaftler*innen als Darsteller*innen – bzw. Hochschulehrende – lassen auf der Hinterbühne die Maske fallen, können aus ihrer Rolle treten und ihr eigenes Erleben kritisch reflektieren.

Die hier verwendeten auteothnographischen Stories des AEDiL-Projektes haben sich als wertvolles Material erwiesen, um sich aus einer forschenden Perspektive jenen Herausforderungen anzunähern, die Lehrende (und Studierende) in der digitalen Lehre während der Corona-Pandemie erlebten. Sie erlauben damit nicht nur unmittelbare Einblicke ins Verborgene oder Abgeschirmte des Lehrens im Hochschulkontext, sondern auch in die Zusammenhänge zwischen dem, was man für seine Lehre plant und dem, was man schließlich zu realisieren in der Lage ist. Individuelle Bewältigungsstrategien werden hier ebenso sichtbar wie angewendete Lehrmotive, -strategien sowie -praktiken und ihre spezifischen Hintergründe.

Als limitierender Aspekt ist hier zu erwähnen, dass es sich bei den Autor*innen der Stories (und Mitgliedern des AEDiL-Projektes) um eine in besonderem Maße an der Lehre interessierte Gruppe von Menschen handelt, die darüber hinaus

4 Vgl. die Meta-Analyse bei Arndt et al. (2020).

im Prozess des Schreibens (und bereits vorher, bei der Sammlung einzelner Erlebnisse) durch den Austausch im Projekt für vielschichtige Perspektiven auf das Lehren und Lernen sensibilisiert wurde. Dies schränkt zwar nicht die Aussagekraft der hier verwendeten Einblicke ein, hat aber sicher Einfluss auf den Inhalt des analysierten Datenmaterials und die darin enthaltenen Begründungen des didaktischen Handelns. Dies, ebenso wie die Gelegenheit, mit den Autor*innen der Stories einen Abgleich zwischen Analyse und Interpretation zu suchen, verstehen wir jedoch mehr als Zugewinn im Prozess der Erkenntnisgewinnung und weniger als Limitation im eigentlichen Sinne.

Die inhaltsanalytische Untersuchung hat verdeutlicht, inwiefern der Anspruch an studierendenzentrierte Lehre das eigene Handeln geleitet hat – ein Anspruch, der sich in allen Stories durch wiederkehrende Muster offenbarte. Auch wenn die Analyse nicht abschließend zu klären vermag, inwiefern die digitale Lehre in Zeiten der Pandemie den Lehrenden den Anlass gab, sich mit studierendenzentrierter Lehre allgemein intensiver auseinanderzusetzen, so ist doch beachtenswert, dass die Lehrpersonen in allen Stories sich zu den gleichen Herausforderungen verhalten (müssen). Allen Stories ist gemein, dass sie Antworten danach suchen (und erproben), wie ein Beziehungsaufbau in der digitalen Distanzlehre möglich ist, wie Studierenden in diesen Kontexten das Gefühl von Sicherheit gegeben werden kann und wie Sozialräume digital etabliert werden können. Die Analyse unterstreicht und legt offen, dass (und wie) sich alle erzählenden Lehrpersonen zu diesen Themen verhalten und positionieren. Weiter zeigt die Analyse, dass dies nicht zwangsläufig auf mikrodidaktischer Ebene in einzelnen Lehrsituationen wie Seminar- oder Vorlesungssitzungen geschieht, sondern sich vielmehr im Semesterverlauf entwickelt und oftmals als stabilisierende Routinen sowie Handlungsmuster erfahren und fortgeführt werden. Die Herausforderungen werden im Miteinander erfahren und auch bewältigt; ein weiterer Aspekt, der sich dem paradigmatischen Wechsel einer Fokussierung auf das Lehren von einer Fokussierung auf das Lernen zuordnen ließe.

Unsere Forschung zu den Wahrnehmungen von Lehrenden im Corona-Semester schließt nahtlos an die oben angeführten Annahmen zur studierendenzentrierter Lehre an. Auch unterstreichen sie, dass – obgleich die Bedeutung des Miteinanders in allen Lehr- und Lernkontexten relevant ist und nicht zwangsläufig automatisch entsteht – die soziale Eingebundenheit der Lernenden in der Online-Lehre besondere Aufmerksamkeit von allen Beteiligten verlangt (vgl. Fawns, Aitken & Jones 2019; Major 2015). Zudem offerieren die vorgestellten Einblicke einen weiteren Zugang, um die Realität der Mediennutzung der Studierenden an deutschen Hochschulen qualitativ zu ergründen und so bestehende Forschungen anzureichern (z. B. Hofhues et al. 2020). Derlei Einblicke, so könnte man aus Perspektive der studierendenzentrierten Online-Lehre nun argumentieren,

sind für Lehrende und ihre Planung grundlegend, um gelingende Veranstaltungen auf Distanz umsetzen zu können.

Das mittels Patternanalyse hergeleitete induktive Gerüst – dem Fokus auf studierendenzentrierte Lehre – sowie die von dort aus weiter deduzierten Kategorien der Inhaltsanalyse haben einen vielschichtigen Einblick gegeben, wie den Herausforderungen mit der digitalen Lehre begegnet werden kann. Darüber hinaus können sie für Lehrende und Hochschuldidaktiker*innen als Reflexionsschablone dienen, um den vielbeschworenen Leitgedanken des »shift from teaching to learning« weiter voran zu treiben. Wodurch, so könnte man als Reflexionsimpuls fragen, plant man als Lehrende*r im nächsten Semester die Beziehung zu den Studierenden aufzubauen? Wie möchte man Sicherheit geben? Womit das soziale Miteinander fördern? Dass diese Fragen im Prozess des Lehrens (in unbekannten Settings) notwendig werden, haben die hier analysierten Stories gezeigt. Noch besser wäre, sie gezielt in die Lehrplanung zu integrieren. Anregungen und Gründe dies zu tun, haben wir in unserem Beitrag zusammengetragen.

Das AEDiL-Projekt, das auch in 2021 (und voraussichtlich darüber hinaus) anstrebt, die Praktiken digitaler Lehre an Hochschulen durch kollaborativer Autoethnographie besser zu verstehen, verortet sich mit dieser und anderen Teilstudien im Spannungsfeld hochschul- und mediendidaktischen Diskurse sowie der vielfältigen Perspektiven der Hochschulforschung. Die hier präsentierte Studie ist ein erster Baustein, um diese disziplinären Verbindungen zu aktivieren und mit der weiteren Fachcommunity in Austausch zu gehen.

Quellen

Arndt, C., Ladwig, T. & Knutzen, S. (2020). Zwischen Neugier und Verunsicherung – interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020. URL: https://doi.org/10.15480/882.3090. Zugegriffen: 23. November 2020.

Autor:innengruppe AEDiL (2021). Corona-Semester reflektiert. Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie. Bielefeld: wbv.

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education. Change: The magazine of higher learning 27, S. 12 – 26.

Berendt, B. (2005). The shift from teaching to learning – mehr als eine ›Redewendung‹: Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In. U. Welbers & O. Gaus (Hg.). The Shift from Teaching to Learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals, S. 35 – 41. Bielefeld: wbv.

Fawns, T., Aitken, G., & Jones, D. (2019). Online learning as embodied, socially meaningful experience. Postdigital Science and Education 1.2, 293 – 297. https://doi.org/10.1007/s42438-019-00048-9.

Goffman, E. (1991): Wir alle spielen Theater. 7. Aufl., München: Piper.

Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M., Assmann, S. & Brahm, T. (2020.) Studentische Medienwelten (in) der Gegenwart. In dies. (Hrsg.), Studierende – Medien – Universität. Einblicke in studentische Medienwelten, S. 9 – 20. Münster: Waxmann.

Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. Journal of Higher Education 65, S. 58 – 74.

Kohls, C. (2014). The theories of design patterns and their practical implications exemplified for e-learning patterns. URL: https://opus4.kobv.de/opus4-ku-eichstaett/files/158/kohls_patterns13032014.pdf. Zugegriffen 26. Februar 2021.

Kohls, C., & Wedekind, J. (2008). Die Dokumentation erfolgreicher E-Learning-Lehr-/Lernarrangements mit didaktischen Patterns. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenbäck (Hrsg.), Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten, S. 217 – 227. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

Lübeck, D. (2009). Lehransätze in der Hochschullehre. URL: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000011078. Zugegriffen: 17. Februar 2021.

Major, C. H. (2015). Teaching online: A guide to theory, research, and practice. Baltimore: JHU Press.

Prenzel, M. (1995). Zum Lernen bewegen. Unterstützung von Lernmotivation durch Lehre. Blick in die Wissenschaft 7, S. 58 – 66.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American psychologist 55, S. 68 – 78.

Schreier, M. (2012). Qualitative content analysis in practice. Los Angeles: Sage.

Van den Berk, I. & Kohls, C. (2013). Muster, wohin man schaut! Zwei Ansätze zur Beschreibung von Mustern im Vergleich. In C. Bremer, C. & D. Krömker (Hrsg.), E-Learning zwischen Vision und Alltag, S. 206 – 216. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

Weimer, M. (2002). Learner-centered teaching: Five key changes to practice. San Francisco: John Wiley & Sons.

Beziehungsgestaltung als inkludierender Faktor der (digitalen) Lehre

Janina Tosic, Torsten Sprenger,
Janjira Boonkhamsaen, Özlem Polat

Zusammenfassung

Im Frühjahr 20 erzwang die Coronapandemie eine ad hoc-Digitalisierung von Lehre und Lernen. Am Beispiel des Moduls Naturwissenschaften der Bachelorstudiengänge Maschinenbau und Wirtschaftsingenieurwesen Maschinenbau beschreiben wir, wie dabei eine positive Lehr-Lernbeziehung gestaltet wurde. Die qualitative Analyse von etwa 500 Studierendenportfolios belegt, dass dies ein relevanter und wirksamer Ansatz für die Inklusion vulnerabler Studierendengruppen sowie das ko-konstruktive Experimentieren in der Lehre ist.

Abstract

During spring 20, teaching and learning had to be instantaneously digitalized. We describe how positive teacher-student-relationships were built during a basic science module in bachelor of mechanical engineering programs. Qualitative analysis of about 500 student portfolios proves that this is a relevant and effective approach to include vulnerable students and co-constructively develop teaching.

1. Ein menschliches Online-Semester

Der große Einfluss der Lehr-Lernbeziehung auf den Studiererfolg ist unabhängig vom Format belegt (vgl. Hattie 2014, S. 278 ff.). Schneider und Preckel (2017, S. 32) bestätigten die positive Wirkung von Lehr-Lernsettings mit hohem Interaktionsgrad zwischen Lehrenden und Studierenden, so dass eine für das Lernen essenzielle Beziehungsebene besteht, die zusätzlich zu Fach-, Methoden-, Medien-, Sozial-, Personal- oder Rollenkompetenzen der Lehrenden wirkt (vgl. Reinhold & Sprenger 2020, S. 13 ff.). Die »Lehr-Lern-Beziehungskompetenz meint ein Bewusstsein der Lehrenden um die eigene, biografisch gewachsene Art, mit Menschen in Beziehung zu gehen, ihre reifende, reflexive Weiterentwicklung darin und den achtsamen Einsatz der eigenen Beziehungsgestaltung im Unterricht im Rahmen eines klar erkennbaren, authentischen, autoritativen Beziehungsangebots rund um den Lerngegenstand« (ebd. S. 10).

Die Veränderung der Lehr-Lernsituation durch die Pandemie war gravierend: Während vorher 12 % der Studierenden Online-Anteile in ihren Lehrveranstaltungen hatten, waren dies laut einer bundesweiten Befragung von knapp 25.000 Studierenden an 23 Hochschulen im Sommersemester 20 97 % (Lörz et al. 2020, S. 2). Sowohl beim Lernen, als auch bezüglich ihrer Lebenssituationen hatten Studierende Unsicherheiten und teilweise existentielle Sorgen (vgl. Lörz et al 2020, S. 2 f.). Emotionale Disruptionen verhindern, dass Studierende entsprechend ihres Potenzials lernen. Beziehungen zu anderen Menschen wirken dem entgegen (vgl. Pacansky-Brock et al. 2020, S. 5), so dass die Lehr-Lernbeziehungen durch die Coronapandemie weiter an Bedeutung gewinnen. Auch die Kontaktmöglichkeiten zwischen den Studierenden haben sich in der Pandemie verschlechtert, was insbesondere für vulnerable Studierendengruppen ein Lernhemmnis darstellt (vgl. Marczuk et al., 2021 S. 3 f.). Bereits ohne Krisensituation profitieren diese von einer Lehre, in der der positiven Beziehungsgestaltung Priorität eingeräumt und bewusst eine Lerngemeinschaft kultiviert wird, die auf Vertrauen und Respekt basiert, in der Lehrende einladend und authentisch zugewendet sind und Studierende wertgeschätzt werden, bevor man sich auf den Kursinhalt konzentriert (vgl. Palacios & Wood 2016, S. 648).

Für Studierende mit kollektivistischen Wertesystemen haben Beziehungen, Gemeinschaftsgefühl und kollaboratives Lernen eine große Bedeutung (vgl. Hammond 2014, S. 71 f.). Individualistische Lehr-Lernsettings – wie asynchron gestalte Online-Kurse – fühlen sie sich für diese Studierenden entmenschlicht an, als würden sie im Autopilot ablaufen (vgl. Pacansky-Brock et al., 2020 S. 2). Hauptsächlich textbasierte Lerneinheiten und eine rein schriftliche Kommunikation der Lehrenden tragen dazu bei, dass Studierende sich isoliert und allein mit dem Lernen fühlen (vgl. Jaggars & Xu 2016, S. 279). Eine unzureichend etablierte

Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Studierenden vergrößert daher die Bildungsungerechtigkeit in der digitalen Lehre, da sie Studierende mit kollektivistischem Wertesystem benachteiligt (vgl. Pacansky-Brock et al. 2020, S. 2 ff).

In diesem Beitrag untersuchen wir zwei Hypothesen:

1. Die Beziehungsgestaltung übernimmt für die Inklusion vulnerabler Studierendengruppen eine entscheidende Funktion.

2. Durch eine gelingende Lehr-Lernbeziehung wird der experimentelle Status der digitalen Lehre von Studierenden aktiv mitgetragen.

Hierfür beschreiben wir zunächst das untersuchte Modul Naturwissenschaften als Fallbeispiel und stellen dessen Umstellung von Präsenz- auf Online-Lehre mit der konkreten Berücksichtigung der Beziehungsgestaltung vor. Anschließend beschreiben wir die Forschungsmethodik zur Analyse von Reflexionsportfolios Studierender und diskutieren die Ergebnisse bezüglich oben genannter Hypothesen.

2. Anwendungsfall: das Modul Naturwissenschaften und seine Studierenden

Das untersuchte Modul Naturwissenschaften besteht aus der Vorlesung Physik (2 SWS), der Physikübung (1 SWS) sowie der Chemievorlesung mit integrierter Übung (2 SWS). Für die Präsenzlehre der Physikübung wurden die Studierenden in Gruppen von jeweils etwa 30 Teilnehmenden unterteilt, so dass diese in der Vergangenheit an drei Terminen pro Woche angeboten wurde. Die Vorlesungen (inklusive der integrierten Chemieübung) wurden von der Erstautorin dieses Beitrags gelehrt, die Physikübungen wurden im Sommersemester 20 von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin übernommen. Die Modulverantwortung lag bei der Erstautorin. Fachinhalte, didaktisches Konzept und die zugrundeliegende Haltung den Studierenden gegenüber wurde zwischen beiden Lehrpersonen vor Semesterbeginn und kontinuierlich im Semester eng abgestimmt.

Die primäre Zielgruppe des Moduls sind etwa 60 bis 80 Studierende des zweiten Semesters im Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen mit der Fachrichtung Maschinenbau. Typischerweise besteht jedoch der größte Teil der aktiv Teilneh-

menden aus Studierenden höherer Semester sowie aus Studierenden des Studiengangs Maschinenbau verschiedener Semester, die das Modul nachholen möchten. Über das Learning Management System (LMS) waren im beschriebenen Semester 156 Studierende für das Modul angemeldet. Davon haben 101 Studierende (65 %) bis zum Ende des Semesters an den Lehr-Lernaktivitäten teilgenommen. Eine quantitative Zuordnung der Studierenden zu den beiden Studiengängen sowie ihrem Fachsemester ist nicht möglich, da diese Daten Lehrenden nicht freigegeben werden.

Im Sommersemester 20 gehörte ein hoher Anteil Studierender vulnerablen Gruppen an: Etwa 33 % stammten aus dem Ausland, weitere 33 % hatten einen Migrationshintergrund. Der Islam spielte für die Identität von etwa 40 % der Studierenden eine Rolle (siehe Kapitel 5, Analyse des 7. Portfolios).

3. Lehrkonzept und Über-Kommunikation

Ziel des Moduls war es für das erste Pandemiesemster, eine möglichst professionelle, aber herzliche Verbundenheit mit den Studierenden zu schaffen. Der Online-Kurs sollte ein menschlich geprägter, digitaler Raum sein. Positive Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden im Fokus sollten als Bindegewebe zwischen den Studierenden und den Herausforderungen beim Lernen allein von zu Hause wirken und insbesondere die Inklusion vulnerabler Studierender in die Lehrveranstaltung ermöglichen. Drei Aspekte wurden für die gelingende Beziehungsgestaltung besonders berücksichtigt:

- gegenseitiges Vertrauen,
- die soziale Präsenz der Lehrenden und
- ein ehrliches Interesse an und Empathie mit den Studierenden (vgl. Pacansky-Brock 2020, S. 3 f.).

Der frühe Vertrauensaufbau durch Lehrende spielt eine entscheidende Rolle, da Studierende in Online-Kursen ohne Vertrauensbasis kaum in Interaktion treten (vgl. Palacios & Wood 2016, S. 650). Für den Vertrauensaufbau sind eigenschaftsbasierte Aspekte wichtig, etwa ob Lehrende als fachkompetent, integer und wohlwollend wahrgenommen werden. Daneben wird durch emotio-

nale Bindung, Gemeinschaftsgefühl, geteilte Ziele, Offenheit und regelmäßige Kommunikation identifikationsbasiertes Vertrauen gefördert (vgl. Osterloh & Weibel 2006, S. 63f.). Der Vertrauensaufbau wurde einige Wochen vor Vorlesungsbeginn über kurze Videos der Lehrenden auf Instagram eingeleitet, in denen ihre authentische Persönlichkeit sichtbar wurde. Wenn Lehrende sich als holistische Menschen zeigen und nicht nur in ihrer Lehrrolle, führt dies dazu, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre entsteht, in der man sich umeinander kümmert (vgl. Hammond 2014, S. 80). Daher wurden im Semester immer wieder Erfolge, Misserfolge oder Unsicherheiten beim Erstellen der Lernmaterialien geteilt und um Feedback gebeten, um zu normalisieren, dass Online-Lehre bzw. -Lernen für alle Beteiligten neu und gewöhnungsbedürftig sind. Dies baut Vertrauen auf und modelliert Resilienz für Studierende, die teilweise ihre Online-Studierkompetenz anzweifeln (vgl. Pacansky-Brock et al. 2020, S. 3).

Die soziale Präsenz der Lehrperson ist wichtig für die Interaktionsqualität in Online-Kursen (vgl. Pacansky-Brock et al. 2020, S. 4). Unabhängig vom eigenen Befinden sollten Lehrende sich in der Interaktion auf Studierende konzentrieren und sich nicht von ihren eigenen Gefühlen beeinflussen lassen (vgl. Schwartz 2019, S. 27f). Die soziale Präsenz hängt eng mit dem Führungsverständnis in der Lehre zusammen. Die Hauptlehrende übernahm die Verantwortung für Entscheidungen und traf diese frühzeitig, beispielsweise in Bezug auf die Änderung der Prüfungsform. Gleichzeitig wurden die Studierenden von beiden Lehrenden in Entscheidungsfindungen einbezogen, ihr Feedback eingeholt und Vorschläge möglichst umgesetzt. Die erste E-Mail drei Wochen vor Vorlesungsbeginn hat für Klarheit bezüglich Lehrmodus sowie Prüfungsform gesorgt und gleichzeitig den Ton für das Semester gesetzt: Wir werden das zusammen schaffen! So hatten die Studierenden vor Semesterbeginn eine gewisse Sicherheit und wussten dennoch, dass auf ihre Bedarfe Rücksicht genommen wird.

Das ehrliche Interesse an und die Empathie mit Studierenden wurde über viele kleine Kommunikationsanlässe gezeigt. Hierfür wurde beispielsweise eine Chatgruppe über einen Instant-Messaging-Dienst (IMD) eingerichtet, in der wöchentlich gefragt wurde, wie es den Studierenden geht und was sie von den Lehrenden brauchen. Nähe und Gemeinschaft entstehen auch dadurch, dass man sich kennen- und verstehen lernt. Zu Semesterstart sollten sich daher beispielsweise alle mit Hilfe von drei # in der Chatgruppe vorstellen. Im Semesterverlauf wurde der Ramadan thematisiert, welcher für etwa 40 % der Studierenden wichtig war. Das Interesse an den Studierenden und ihrem Lernerfolg wurde auch über Reflexionsfragen im wöchentlichen Portfolio gezeigt. Dies gab ihnen Gelegenheit eine Art Pandemie- und Lerntagebuch zu führen. Die hohe Bedeutung der Reflexion emotionaler Themen wurde durch den Anteil von 10 % an der Prüfungsleistung unterstrichen. Die entsprechenden Punkte wurden dabei gegeben, sobald Studierende eine Antwort auf die Reflexionsfragen ge-

schrieben haben – unabhängig von der (schwer zu bewertenden) Qualität der Antworten.

Der wöchentliche Lehrveranstaltungsrhythmus wurde immer montagmorgens über eine E-Mail zur aktuellen Woche eingeleitet. Diese enthielt neben inhaltlichen und organisatorischen Informationen auch motivierende Anteile, um den Studierenden zu signalisieren, dass sie stolz auf sich und die investierte Arbeit sein konnten. Die Physik- und Chemielerninhalte wurden über mehrere kurze Screencast-Videos, in denen die wichtigsten Themen erklärt und Beispielaufgaben besprochen wurden, ebenfalls montagmorgens im LMS freigeschaltet. Das erste Video wiederholte jeweils die Vorwoche und schloss mit den Lernzielen für die aktuelle Woche ab. Zu den Vorlesungsinhalten wurden Übungsaufgaben bereitgestellt, die durch Screencast-Videos und Musterlösungen erklärt wurden. Wöchentlich mussten die Studierenden ein Portfolio mit Reflexionsteil sowie einer Chemie- und Physikaufgabe bearbeiten und immer sonntags im LMS hochladen. Auf die Abgaben wurde Feedback gegeben, so dass die Studierenden aus ihren Fehlern lernen konnten und einen Überblick über ihren Lernstand hatten. Aus den kumulierten Punkten aller Portfolios wurde die Modulnote berechnet. Ergänzend zur asynchronen Lehre fanden wöchentlich drei Sprechstunden per Videokonferenz statt, an die mittwochs und freitags über den IMD-Chat erinnert und nach Lernproblemen gefragt wurden, um die Bearbeitung der Portfolios zu unterstützen.

Die Kommunikation mit den Studierenden entscheidet, ob eine positive Beziehungsgestaltung gelingt. Sie ist das Vehikel zwischen den Intentionen der Lehrenden und dem, was die Studierenden daraus verstehen. Zusammenfassend lässt sich die Über-Kommunikation, für die wir uns in diesem Modul entschieden haben, durch folgende Charakteristika beschreiben:

1. Es wurde früh kommuniziert: Bereits Wochen vor Vorlesungsbeginn wurde der Kontakt zu den Studierenden aufgebaut.

2. Die Studierenden wurden dort erreicht, wo sie bereits waren: Lerninhalte wurden über das LMS als YouTube-Videos bereitgestellt, die weitere Kommunikation fand größtenteils über IMD-Chat und E-Mail statt.

3. Regelmäßig wurde jede Woche an gleichen Tagen um etwa die gleiche Zeit der Kontakt aufrechterhalten.

4. Es wurde Push-Kommunikation per E-Mail oder IMD-Chat gewählt und auf Pull-Formate wie LMS-Foren verzichtet.

5. Der Ton war bewusst weniger professionell-akademisch und stattdessen herzlich und wertschätzend. Lehrende und Studierende haben sich geduzt, um die Distanz gering zu halten.

6. Über den IMD war der Austausch multi-direktional und wurde oft von den Studierenden eingeleitet, indem sie Fragen stellten und sich gegenseitig antworteten.

7. Die Kommunikation wurde kontinuierlich reflektiert und dem Habitus der Studierenden angepasst.

4. Methodik

Für die qualitative Textanalyse wurden die Reflexionstexte der zweiten, vierten, siebten neunten und elften Semesterwoche ausgewählt, da diese das Beziehungsgefüge sowie Online-Lehre und -Lernen thematisierten. Das Portfolio der 7. Woche lieferte wichtige Informationen zur kulturellen Identität der Studierenden. Die fünf nicht analysierten Portfolios behandelten die Lebens- und Lernsituation sowie fachbezogene Reflexionsfragen, so dass sie für diesen Beitrag nicht relevant sind. Jede Woche wurden etwa 100 Portfolios abgegebenen, die durchschnittliche Anzahl an Wörtern pro Portfoliotext betrug 103.

Die von den Studierenden hochgeladenen Texte im pdf-Format wurden für die analysierten Portfolios in ein Excel-Sheet kopiert. Das Einverständnis zur anonymisierten Auswertung dieser Texte sowie für die Veröffentlichung von Zitate wurde per E-Mail im Dezember 20 von den Studierenden abgefragt und ihre Zustimmung oder Ablehnung dokumentiert. Anschließend wurden die Texte, die für die Inhaltsanalyse freigegeben wurden, je analysierter Woche in eine Word-Datei kopiert, wobei die Trennung zwischen den einzelnen Beiträgen jeweils durch die Zeichen *** kenntlich gemacht wurde. Die Texte waren damit für die Inhaltsanalyse anonymisiert und konnten einzelnen Studierenden nicht mehr direkt zugeordnet werden.

Die reflexiven Portfoliotexte wurden über strukturierte, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring & Fenzel (2014, S. 543 ff.) mittels der Software MAXQDA kodiert. Das Hauptkategoriensystem wurde induktiv gebildet, indem aus allen analysierten Portfolios etwa 30 Studierendentexte codiert wurden. Dabei wurden

die vier Hauptkategorien Coronapandemie, Lernsituation, (Online-)Lernen und (Online-)Lehre sowie deren jeweilige Subkategorien aus den Texten heraus entwickelt. Die Definitionen der Kategorien wurden fortlaufend angepasst. Dies wurde von der Erstautorin gemacht. Anschließend wurden alle fünf Portfolios ebenfalls durch die Lehrende anhand des entwickelten Kategoriensystems codiert. Um die Intercoder-Reliabilität zu gewährleisten sowie einen Codierungs-Bias durch die Erstautorin möglichst auszuschließen, wurde von allen fünf Portfolios etwa 30 Studierendentexte durch den Zweitautor sowie aufgeteilt auf die Dritt- und Viertautorinnen noch einmal codiert und die Ergebnisse anschließend abgeglichen. Es kam dabei lediglich zu geringen Abweichungen, so dass die Codierung als reliabel eingeschätzt wird. Die Subkategorien finden sich in den abgebildeten Word Clouds. Aus Platzgründen können hier nur die relevantesten Kategorien herangezogen und in Form von Zitaten aus den Portfolios unterlegt werden.

Zusätzlich wurde der quantitative Studiererfolg (Bestehensquote sowie Durchschnittnote) des Sommersemesters 20 sowie der drei vorherigen Semester ermittelt, um zu erheben, inwiefern das Lehren und Lernen gelungen ist.

5. Ergebnisanalyse

Zweites Portfolio: Online-Lernen

Nach der zweiten Woche sollten die Studierenden im Reflexionsteil des Portfolios beschreiben, wie das reine Online-Lernen für sie geklappt hat und was sie sich für die nächste Woche vornahmen.



Abbildung 1: Word Cloud zum 2. Reflexionsportfolio mit Gewichtung der kodierten Antworten (ab mind. 5 Nennungen)

Für etwa 60 % der Studierenden hat das Online-Lernen zu Beginn generell funktioniert. Etwa 15 % der Studierenden waren mit der eigenen Selbstlernkompetenz zufrieden, sogar 20 % beschrieben eine gute Selbstorganisation und produktives Zeitmanagement.

Etwa 20 % der Studierenden bewerteten das Online-Lernen generell negativ, etwa 15 % als schwer und jeweils 10 % waren überfordert, empfanden Zeitdruck oder Stress, waren unsicher, fehlten der Kontakt und das Lernen mit anderen oder haben sich allein gefühlt mit dem Lernen: »Das war […] sehr mühselig denn man musste sich alles selbst beibringen und die Kontexte, die man nicht auf Anhieb verstanden hat, selbst erklären.«. Darüber hinaus hatten jeweils etwa 20 % der Studierenden Probleme mit Prokrastinationsverhalten bzw. der Selbstorganisation. Etwa 15 % attestierten sich eine mangelnde Selbstlernkompetenz, da sie sich selbst die Lerninhalte nicht gut beibringen konnten. In den Lernzielen, die sich die Studierenden für die nächste Woche vorgenommen hatten, zeigten sich genau diese Aspekte (siehe Abb. 1).

Bezüglich des Lehrangebots im Modul Naturwissenschaften machten etwa 15 % positive Aussagen zu den Lehrenden, beispielsweise zur guten Kommunikation, der Nähe zu den Studierenden oder drückten Dankbarkeit für die Unterstützung aus. Die Lehrmethoden wurden von etwa 35 % der Studierenden positiv erwähnt. Am häufigsten wurden die Screencast-Videos, die IMD-Chatgruppe sowie weitere Kommunikationskanäle und der angemessene Stoffumfang genannt: »Es gibt die Möglichkeit, Fragen per E-Mail zu stellen und beantworten zu Lassen. Oder durch Videochat oder auf Whatsapp direkt Kontakt zu Ihnen aufzunehmen. So bleibt unsere Motivation aktiv und wir bleiben am Ball.«.

Viertes Portfolio: Coronapandemie

Nach der vierten Woche beschrieben die Studierenden, wie es ihnen mittlerweile in der Pandemie ging, was ihnen fehlte und Angst machte. Damit nahm dieses Portfolio explizit ihre Befindlichkeiten in den Blick.



Abbildung 2: Word Cloud zum 4. Reflexionsportfolio mit Gewichtung der kodierten Antworten (ab min. 5 Nennungen)

Insgesamt hatten die Studierenden eine überwiegend positive Grundeinstellung. Etwa 50 % gaben an, dass es ihnen gut ging oder dass sie die Einschränkungen nicht als schlimm empfanden. Etwa 15 % hatten explizit keine Ängste bezüglich der Pandemie. Jeweils weitere 15 % beschrieben ihre pandemiebedingte Situation ohne zu werten bzw. zeigten eine negative Einstellung. Dabei fehlten etwa 40 % der Studierenden die sozialen Kontakte zu Familie oder Freund:innen. Etwa 25 % sorgten sich um ihr Studium oder beschrieben eine negative Lernsituation durch die Coronapandemie. Mehr als 40 % der Studierenden machten negative Aussagen zum Lernen und der Lehre. Beispielsweise vermissten etwa 20 % der Studierenden Präsenzveranstaltungen und die Hochschule generell und etwa 15 % soziale Kontakte im Studium sowie das Lernen mit anderen.

Siebtes Portfolio: kulturelle Identität und Vulnerabilität

Im 7. Portfolio setzten sich die Studierenden mit Stereotypen unserer Gesellschaft auseinander. Sie benannten verschiedene Stereotypen, schrieben darüber, zu welchen stereotypisierten Gruppen sie gehörten und welche Überzeugungen hierzu existierten. Anschließend beschrieben die Studierenden ihre kulturelle Identität sowie ihr Wertesystem. Dabei handelte es sich um eine Intervention zum stereotype threat (vgl. Steele, 2010, S. 174 f.), die für diesen Beitrag wichtige Informationen bezüglich der Vulnerabilität der Studierenden lieferte.



Abbildung 3: Word Cloud zum 7. Reflexionsportfolio mit Gewichtung der kodierten Antworten (ab mind. 5 Nennungen)

Diese Portfoliotexte hatten mit Abstand die höchste Zeichenanzahl: Die Studierenden hatten zu diesem Thema »viel zu sagen«. In den Antworten zeigte sich die große Diversität der Modulteilnehmer:innen. Etwa 33 % stammten aus dem Ausland, weitere 33 % wurde in Deutschland geboren und hatte einen Migrationshintergrund. Der Islam spielte für die Identität von etwa 40 % der Studierenden eine wichtige Rolle.

Über 40 % der Studierenden beschrieben (ohne danach gefragt zu werden) diskriminierende Erfahrungen aufgrund ihres Geschlechts, Migrationshintergrundes oder anderer personenbezogener Merkmale: »Ich persönlich habe immer mit diesen Stereotypen zu kämpfen, es ist irrelevant wie gut mein deutsch ist und ob ich integriert bin, für manche bin ich einfach ein anders aussehender Mensch, der nicht an denselben Werten glaubt.« »Von der Religion her bin ich Moslem was mir schon oft Probleme bereitet hat. Man wird oft nicht akzeptiert, egal ob es Beruf oder von anderen Menschen.« »Man trifft immer wieder Leute, […] die es nicht glauben können, dass man als Frau Maschinenbau studiert. Immer wieder wird man gefragt, wie man darauf gekommen ist und ob das nicht irgendwie komisch ist zwischen so vielen Männern […]«.

Einige Studierende beschrieben, wie ihre Identität und die damit verbundenen Stereotypen den Studienerfolg beeinflussen: »Ich gehöre zur Gruppe, welche Eltern haben, die aus dem Ausland nach Deutschland kamen (Kind mit Migrationshintergrund). Über diese gruppe glaubt man, dass sie nicht fähig seien, ein Hochschulstudium erfolgreich zu absolvieren.« »Wer aus unteren Familiären Schichten kommt hat keine Chance sein Studium zu schaffen, wenn es kein anderer davor in der Familie geschafft hat. […] Daher herrscht enormer Leistungsdruck, jedoch sinkt sich dadurch eher meine Leistung als dass sie steigt.«.

Als wichtigste Werte wurden von etwa 65 % Respekt genannt, gefolgt von Zusammenhalt und Akzeptanz (jeweils etwa 33 %) sowie Hilfsbereitschaft (15 %). Diese Werte wurden auch auf das Studium bezogen: »Ich hoffe, dass mir das während des Studiums weiterhelfen wird, da neben einem großen Durchhaltevermögen auch der Zusammenhalt untereinander unter uns Studierenden sehr wichtig ist.« »Ich würde mich selber als sehr hilfsbereit bezeichnen, gerade z. B. in der Uni beim lernen, helfen wir uns gegenseitig, sodass jeder möglichst viel versteht.«.

In der Folge der Bearbeitung dieses Portfolios entstand in der IMD-Chatgruppe ein reger Austausch. Die Studierenden waren dankbar, sich über ihre Erfahrungen austauschen zu können, und vor allem in ihrer Identität wahrgenommen zu werden.

Achtes Portfolio: Retrospektive und Ausblick

Im achten Portfolio reflektierten die Studierenden ihre größten Probleme beim Online-Lernen, wobei sie Unterstützung von Kommiliton:innen bzw. Lehrenden brauchten und ihre Wünsche für kommende Semester.



Abbildung 4: Word Cloud zum 8. Reflexionsportfolio mit Gewichtung der kodierten Antworten (ab mind. 5 Nennungen)

Gegen Ende des Semesters zeichnete sich verstärkt ab, was schon zu Beginn als Problem beschrieben wurde. Etwa 33 % der Studierenden fühlten sich allein mit dem Lernen: »Das größte Problem für mich war der wenige Kontakt, auch der Austausch unter uns Studis war sehr schlecht.« und etwa 25 % der Studierenden beschrieben mangelnde Kommunikation oder Unterstützung durch andere Lehrende: »Das größte Problem war die Kommunikation. Einige Profes-

soren und Dozenten haben uns nichtmals gefragt wie es uns geht, keine Rücksicht auf uns genommen und strikt ihren Plan durchgezogen.«. Etwa 10 % beschrieben eine meist textbasierte Online-Lehre: »da es einige Professoren gibt, die nur ein Skript hochladen und sagen wir sollen das lernen.«. Weitere schon früher identifizierte Probleme waren für etwa 30 % der Studierenden die mangelnde Selbstdisziplin und die fehlende Lernmotivation, was zum Teil mit der sozialen Isolierung verknüpft wurde. Als neues Thema hatten mehr als 25 % der Studierenden Schwierigkeiten mit mangelnder Lernunterstützung: »Wann immer ich beim Selbststudium der Vorlesung auf ein Problem stoße […], läuft das in etwa so: ich blättere 10 Minuten in der Vorlesung hin und her, um dort die Erklärung zu finden. Komme ich nicht weiter habe ich jetzt die Option eine Kommilitonin anzuschreiben und zu hoffen, dass sie zügig antwortet, oder ich maile dem Prof. bzw. warte auf eine Sprechstunde. […] So oder so verliere ich massig Zeit und ein kleines Problem führt zu unglaublich viel Frustration. […] alles was ich den ganzen Tag tue ist hier an diesem Schreibtisch zu sitzen und zu studieren. Trotzdem komme ich nicht hinterher.«. Überraschend war, dass die Lernsituation zu Hause nur wenigen Studierenden Probleme bereitete. Nur 10 % berichteten von Ablenkungen beim Lernen, wobei dies nur schwer zur mangelnden Selbstdisziplin abzugrenzen war.

Die Wünsche für die Lehre spiegelten die größten Probleme wider: Fast 50 % der Studierenden wünschten sich zukünftig mehr Interaktionen: »Ich finde es immer gut, wenn man ein gesundes Maß findet, die Lehre gemeinsam zu interagieren […], dass man gemeinsam Lösungen erarbeitet«. Etwa 33 % schlugen vor, auf Vorlesungen zu verzichten, wenn stattdessen Lernvideos zur Verfügung gestellt würden und 20 % wünschten sich generell bessere Lernunterstützung durch die Lehrenden. Bezüglich des fehlenden sozialen Austauschs schlugen jeweils etwa 10 % hierfür gezielt Formate vor oder das Öffnen von Lernräumen an der Hochschule trotz Pandemie. Etwa 15 % der Studierenden forderten für folgende Online-Semester mehr Verbindlichkeit und Sicherheit bezüglich der Organisation der Lehre sowie deren Verbesserung.

Obwohl die Fragen explizit Lernprobleme bzw. Wünsche für die Zukunft adressierten, beschrieben etwas mehr als 50 % der Studierenden positive Aspekte zum Modul Naturwissenschaften. Etwa 25 % grenzten es positiv von anderen Modulen bzw. Lehrenden ab und mehr als 33 % der Studierenden bewerteten die Unterstützung durch verschiedene Kommunikationskanäle als hilfreich. Immerhin 6 % lobten explizit das Gemeinschaftsgefühl im Modul oder die gute Beziehung zu den Studierenden: »Ich fand […] die Hilfe & Fürsorge als Lehrende, im Sinne von Mentor TOP! Ich finde die Beziehung zw. Lehrende und Studierende sollte im Idealfall so sein wie in diesem Notfallsemester im Fach Nawi! Ich vermisse das bei fast allen anderen Lehrenden!«.

Zehntes Portfolio: Semesterbilanz

Im letzten Portfolio sollte das Semester zusammengefasst und mit einem Feedback an die Lehrenden verknüpft werden.



Abbildung 5: Word Cloud zum 10. Reflexionsportfolio mit Gewichtung der kodierten Antworten (ab mind. 5 Nennungen)

Etwa 10 % der Studierenden beschrieben das Online-Semester als anstrengend oder schwer, bewerteten jedoch modulbezogene Aspekte als hilfreich: »Es war nicht leicht sich die Thematik dieses Moduls selbst anzueignen, aber die Lernvideos und die starke Unterstützung von [Modullehrende] haben dabei geholfen.«. Etwa 15 % der Studierenden zogen eine positive Bilanz und beschrieben, dass sie produktiv gelernt haben oder dies gut bzw. besser als gedacht geklappt hat.

Etwa 75 % der Studierenden zeigten eine positive Einstellung zu den Lehrenden im Modul Naturwissenschaften. 40 % dankten für die Unterstützung: »Ich bin unfassbar stolz auf [Modullehrende], dass sie das so gut organisiert haben und uns in diesem Semester so gut unterstützt haben.«. Weitere 15 % waren dankbar für die investierte Mühe und etwa 10 % lobten das gute Kommunikationsverhalten: »Das schätze ich sehr an euch, einfach diese Menschlichkeit und dass man das Gefühl hat, auf derselben Wellenlänge zu sein und sich nicht immer so dumm vorkommen muss oder Angst hat, eine Frage öffentlich zu stellen.«. Etwa 25 % der Studierenden grenzten das Modul oder die Lehrenden positiv gegenüber anderen Modulen ab und etwas mehr als 15 % beschrieben, dass die

Lehrenden Empathie bezüglich der Studierenden zeigten und ihnen Lernerfahrung sowie -erfolg der Studierenden wichtig waren: »Das Semester in diesem Modul war absolut das Beste, weil [Modullehrende] die einzigen Professoren waren, die sich wirklich Gedanken gemacht haben, wie sie uns Studenten diese Situation am angenehmsten machen können« »Am meisten hat mir dieser Kurs gefallen, weil darauf geachtet wurde, dass jeder mit dem Stoff mitkommt und nicht nur gesagt wurde wir laden die Skripte hoch und das war's.«. Etwas über 35 % der Studierenden lobten die gegenseitige Unterstützung im Modul bzw. das Gemeinschaftsgefühl: »Es war wirklich ein tolles Semester trotz aller Hindernisse und Schwierigkeiten, so was gabs noch nie zuvor und dennoch haben wir alle zusammen als ein Team es gemeistert.«.

Die Lehre im Modul Naturwissenschaften wurde von etwa 33 % der Studierenden explizit als gut oder sehr gut bewertet: »Die Lehrmethoden und Kontaktmöglichkeiten zu den Lehrenden haben sehr gut funktioniert und waren perfekt auf die Situation abgestimmt!«. Die IMD-Chatgruppe, die Screencast-Videos sowie das Portfolio wurden von jeweils 10 % der Studierenden als hilfreiche Methoden benannt. Ebenfalls jeweils 10 % beschrieben, dass die Lehrmethoden sie motivierten oder das Lernen Spaß gemacht hat: »Man hatte sogar irgendwie Spaß an dem Ganzen und hatte schon Montag direkt sich die Unterlagen heruntergeladen. Ich bin ehrlich, zum Ende meines 1. Semester hatte ich die Furcht, dieses Modul nie bestehen zu können. Und jetzt bin ich an der Stelle, wenn ich eine 2 Komma bekomme, bin ich enttäuscht über meine Leistung. […] Also dass jemand schafft »dieses Hassfach« positiv rüber zu bringen, dass seid ihr es.«. Mehr als 50 % bewerteten die kontinuierliche Unterstützung der Studierenden positiv: »es war toll mit ihnen beiden das Modul nawi zur absolvieren, denn sie beide haben alle Kommilitonen unterstützt und waren fast immer da und das ist das was die Kommilitonen in ihrem Studium hilft. Tolle Arbeit.«.

Einige Studierende schrieben ein so zuvor noch nicht gekanntes herzliches Feedback: »Ich finde es war eine wunderbare Zeit, aus den Umständen entsprechend haben wir doch noch ein Wunder verbracht« oder »Ich möchte mich hier einmal bei dir [Modulverantwortliche], und bei deinen Team bedanken. Ihr wart immer da. Man kann/konnte egal wann schreiben oder mit euch reden. Und das war dieses Semester definitiv nicht selbstverständlich. Ihr habt in dieser Situation perfekt gehandelt, den Lernstoff super rübergebracht und uns Studenten das Leben einfacher gemacht. DANKE!« oder »Vielen lieben Dank für Eure Hilfe, die Unterlagen waren toll gegliedert, das Miteinander toll und die Sprechstunden super. Man war nie alleine und konnte sich immer Hilfe holen, oder anderen helfen.«.

Quantitativer Studienerfolg

Von den 156 im Modul angemeldeten Studierenden haben 81 % mit der Portfolioabgabe begonnen, 69 % haben mehr als drei von zehn und 65 % (101 Studierende) bis zum Ende Portfolios abgegeben. Dies ist eine deutliche Steigerung im Vergleich zu Vorsemestern, in denen etwa 53 % der angemeldeten Studierenden an der Modulprüfung teilnahmen. Von den 101 Studierenden haben 95 das Modul bestanden. Diese Quote von 94 % lag deutlich über dem Durchschnitt der Vorsemester von 69 %, was sich auch in der um 0,8 besseren Durchschnittsnote niederschlug.

6. Diskussion und Fazit

Bei der Anpassung des Moduls Naturwissenschaften ging es explizit darum, den Studierenden trotz Coronaeinschränkungen durch eine positive, informelle und wertschätzende Über-Kommunikation den Gruppenzusammenhalt zu stärken sowie eine positive Lernerfahrung zu ermöglichen.

Die qualitativen Analyseergebnisse belegen unsere erste Hypothese, dass die aktive und positive Beziehungsgestaltung für die Inklusion vulnerabler Studierendengruppen eine entscheidende Funktion hatte. Dies war ein relevanter Ansatz, da laut der Selbstaussagen des 7. Portfolios viele unserer Studierenden vulnerablen Gruppen zugeordnet werden können und ihnen Respekt, Anerkennung ihrer Identität und kollektive Werte wichtig waren. Die Kommunikation mit Studierenden bestimmt überwiegend, ob eine positive Beziehungsgestaltung gelingt, da sie als Vehikel zwischen den Intentionen der Lehrenden und dem, was bei den Studierenden ankommt, wirkt. Die hierfür von uns gestaltete Über-Kommunikation hat in diesem Setting funktioniert:

Das etablierte Vertrauen kann an vielen Indikatoren abgelesen werden; beispielsweise den persönlichen Informationen und Selbstoffenbarungen der Studierenden, die in allen Portfolios geteilt wurden oder, dass sie Kontakt zu uns Lehrenden aufnahmen, um über das Modul hinausgehend beraten zu werden. Wir Lehrende waren für die Studierenden sozial präsent, dies zeigen die Rückmeldungen zu Kontakt, Kommunikation und Unterstützung des 8. und 10. Portfolios. Diese Präsenz und damit die Führungsrolle von Lehrenden, ist besonders in der Krise wichtig. In den Texten zum 8. Portfolio wurde von den Studierenden

benannt, dass sie sich für die Zukunft mehr Verbindlichkeit und Sicherheit auch in anderen Modulen wünschten. Es ist unsere Aufgabe als Lehrende, den Studierenden diese Sicherheit zu geben. Dabei modellieren wir für sie einen positiven Umgang mit Ambiguität und Unsicherheit. Auch das ehrliche Interesse an und die Empathie mit den Studierenden wurde von ihnen wahrgenommen, belegt durch Textabschnitte des 8. und 10. Portfolios zu Freundlichkeit, Verständnis oder der Nähe zu Studierenden. Die Über-Kommunikation erschien anfangs als sehr zeitintensiv, nahm aber wöchentlich weniger als eine Stunde in Anspruch. Dieser Aufwand hat sich gelohnt, da das Ziel einer Lerngemeinschaft trotz digitaler Umgebung erreicht wurde. Die Wirksamkeit der Beziehungsorientierung für die Inklusion vulnerabler Gruppen zeigt sich im höheren Anteil Studierender, die die Modulprüfung absolviert haben und im besseren Studiererfolg mit einer um 19 % höheren Bestehensquote sowie einer um 0,8 besseren Durchschnittsnote im Vergleich zu vorherigen Kohorten des Studienganges – und zwar trotz Disruption und ohne Stoffreduktion oder einfacheren Prüfungsaufgaben.

Auch die zweite Hypothese, dass eine gelingende Lehr-Lernbeziehung dazu führt, dass Studierende den experimentellen Status der digitalen Lehre im Corona-Semester aktiv mittragen, konnte bestätigt werden. Die Lehre in diesem Modul wird didaktisch nicht deutlich besser gewesen sein, als in anderen Modulen. Anhand der Lehrveranstaltungsevaluation zeigte sich jedoch, dass die Studierenden mit den ausgewählten Methoden der digitalen Lehre überdurchschnittlich zufrieden waren (4,86 im Vergleich zum Hochschuldurchschnitt von 3,39 auf einer Skala von 1 (sehr unzufrieden) bis 5 (sehr zufrieden)). Fehler wurden durch die enge Lehr-Lernbeziehung aufgefangen: Die Studierenden urteilten milde, schätzten die Lehrenden wert und beteiligten sich durch die kontinuierlich offenen Kommunikationskanäle daran, die digitale Lehre ko-konstruktiv über den Semesterverlauf weiterzuentwickeln, so dass für beide Seiten funktionierende Lösungen gefunden wurden.

Bezüglich der Lehrmethodik zeigte sich, dass die fachliche Portfolioarbeit der Studierenden sinnvoll durch Fragen zur Lehr-/Lernsituation angereichert werden konnte. Dieser formale Rücklauf ermöglichte im Digitalen eine Verbindung zu den Studierenden aufzubauen, die unbedingt durch non-formale Kommunikationsmittel (IMD-Chat) gestützt werden musste. Als hilfreich haben sich entsprechend der Ergebnisanalyse besonders folgende Aspekte erwiesen: zeitnahe Kommunikation auf der den Studierenden gewohnten Plattform, informelle Kommunikation vor Semesterstart und im gesamten Verlauf, Einbinden vulnerabler Studierendengruppen in einen positiv konnotierten Austausch und videobasierte Vermittlung der Lerninhalte, um als Lehrperson wahrgenommen zu werden.

Die kontinuierliche Kommunikation war im Semester ein Messstandsfühler, um auf Bedarfe der Studierenden reagieren zu können. Im Ergebnis vertrauten uns die Studierenden und waren im kontinuierlichen Austausch. Sie nahmen unsere Lehrangebote wahr und baten um Hilfe bei der Bearbeitung des Lernstoffs. Sie unterstützten sich gegenseitig bei Problemen und feierten ihre Erfolge. So trivial es klingen mag: Diese Art der Beziehungsgestaltung durch wertschätzende Kommunikation hat einen transformativen Unterschied für das Lernen der Studierenden und unser Lehren gemacht.

Das Thema Diversität und Inklusion gewinnt immer mehr an Bedeutung. Unsere Erfahrungen und qualitativen bzw. quantitativen Ergebnisse belegen, dass die Beziehungsgestaltung in der Lehre durch die Über-Kommunikation insbesondere in diversitätsgeprägten Gruppen eine wichtige Rolle spielt. Die Beziehungsgestaltung in der Präsenz- und Online-Lehre ist in jedem Fall ein wichtiger Kompetenzbereich, der von Lehrenden aber auch der Hochschuldidaktik stärker aufgegriffen werden sollte. Der von uns beschriebene Ansatz einer menschlichen Lehre bietet großes Potenzial, um das Hochschulstudium für vulnerable Studierendengruppen gerechter zu gestalten.

Quellen

Hammond, Z. L. (2014). Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students. Tousand Oaks: Corwin.

Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Jaggars, S. S., & Xu, D. (2016). How do online course design features influence student performance? Computers & Education 95, S. 270 – 284.

Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F., & Buchholz, S. (2020). Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester. (DZHW Brief 5|2020). Hannover: DZHW.

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). Hannover: DZHW.

Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, S. 543 – 556. Wiesbaden: Springer VS.

Osterloh, M., & Weibel, A. (2006). Investition Vertrauen. Prozesse der Vertrauensentwicklung in Organisationen. Wiesbaden: Gabler.

Pacansky-Brock, M., Smedshammer, M., & Vincent-Layton, K. (2020). Humanizing online teaching to equitize higher education. Current Issues in Education 21(2), S. 1 – 21.

Palacios, A. M., & Wood, J. L. (2016). Is online learning the silver bullet for men of color? An institutional-level analysis of the California community college system. Community College Journal of Research and Practice 40 (8) S. 643 – 655.

Reinhold, D. & Sprenger, T. (2020). Im Vollkontakt: Lehr-Lern-Beziehung als vierte Kompetenzebene in Lehre und hochschuldidaktischem Support. Neues Handbuch Hochschullehre A 1.19.

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables Associated With Achievement in Higher Education. A Systematic Review of Meta-Analysis. Psychological Bulletin 3 / 2017, S. 32.

Schwartz, H. L. (2019). Connected Teaching: Relationship, Power, and Mattering in Higher Education. Sterling: Stylus Publishing LLC.

Steele, C. M. (2010). whistling vivaldi. how sterotypes affect us and what we can do. New York: W.W. Norton & Company.

Autor*innen

Isabell van Ackeren, ist Professorin in der Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Prorektorin für Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen.

Peter-Georg Albrecht (Dr. phil.), arbeitet als Referent im Prorektorat für Studium, Lehre und Internationales an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Er arbeitet zu demokratietheoretischen und organisationssoziologischen Fragen gemeinnütziger und öffentlicher Institutionen.

Judit Anacker (M.A.), arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Universität Magdeburg im BMBF-geförderten Projekt »NetKoop«. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Hochschulforschung im Bereich Hochschulbildung und Studierende, Studienabbruchforschung, Absolventenforschung und Methoden der empirischen Sozialforschung.

Holger Angenent (Dr. phil.), leitet das Zentrum für Qualitätsverbesserung in Studium und Lehre an der Hochschule Rhein-Waal. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Hochschulsozialisations- und Biographieforschung sowie in der Hochschuldidaktik.

Christiane Arndt, war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt BRIDGING am Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik an der Technischen Universität Hamburg. Derzeit promoviert sie zu lehrbezogenen strategischen Entwicklungsprozessen an Universitäten am Beispiel von Leitbildern für Lehre. Ihre Arbeits- und Forschungsinteressen liegen vor allem in Diversity und Organisationsentwicklung.

Stefanie Aunkofer, ist stellvertretende zentrale Gleichstellungsbeauftragte sowie Mitarbeiterin in der Stabsstelle Gleichstellung und Familienservice an der Hochschule Rhein-Waal. Sie promovierte in der Soziologie an der Humboldt-Universität zu Berlin (Dissertation derzeit in Veröffentlichung). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Soziologie der Geschlechterverhältnisse, Paar- und Familiensoziologie und Qualitativen Sozialforschung.

Katharina Bergen (MSc), war bis Februar 2021 an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien wissenschaftliche Projektmitarbeiterin im Rahmen der Untersuchungen zum Lernen unter Covid-19-Bedingungen.

Sarah Berndt (M. A.), ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Universität Magdeburg in den BMBF-geförderten Projekten »DiP-iT« und »Net-Koop« tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Hochschulforschung im Bereich Hochschulbildung und Studierende, Studienerfolgsforschung, Evaluation von innovativen, digital gestützten Lehr-/Lernsettings und Methoden der empirischen Sozialforschung.

Nadine Bernhard (Dr. phil.), lehrt und forscht am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt Universität zu Berlin und leitet ein Projekt zur Studienorientierung in berufsbildenden Schulen am LCSS der Leibniz Universität Hannover. Sie arbeitet zu Fragen institutionellen Wandels, sozialer Ungleichheiten und Diversity in der Berufs- und Hochschulbildung.

Manuel Bör, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre der FH Aachen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Lehrveranstaltungsevaluation sowie die Absolventenbefragungen.

Birte Bös, ist Professorin am Department of Anglophone Studies und war von Oktober 2015 bis Januar 2021 Studiendekanin der Fakultät für Geisteswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen.

Bronwen Deacon (M. A.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft und Promotionsstudentin an der Universität der Künste Berlin. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der organisationalen Veränderung von und an Hochschulen im Bezug auf digitale Lehre mit besonderem Fokus auf Führung als Einflussfaktor.

Uwe Elsholz (Prof. Dr.), leitet das Lehrgebiet Lebenslanges Lernen an der FernUniversität in Hagen und ist Mitglied im Leitungsteam des Forschungsschwerpunkts D^2L^2 »Digitalisierung, Diversität und Lebenslanges Lernen. Konsequen-

zen für die Hochschulbildung«. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Feld der Digitalisierung von Hochschulbildung und Weiterbildung, der betrieblichen Bildung sowie struktureller Veränderungen des tertiären Bildungssektors.

Annika Felix (Dr. soc.), arbeitet als Postdoktorandin an der Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Universität Magdeburg im BMBF-Graduiertenkolleg »Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation (WiMaKo)«. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Hochschulbildung und Studierende, nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung, Alter(n)ssoziologie und Methoden der empirischen Sozialforschung.

Carina Förster, Studierende des B.A. Gesundheitsförderung und -management.

Marieke Fröhlich, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Soziologie im Studiengang Gender & Diversity sowie Gleichstellungsbeauftragte der Fakultät Gesellschaft und Ökonomie der Hochschule Rhein-Waal. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in postkolonialen und feministischen Ansätzen der Internationalen Beziehungen sowie Friedens- und Konfliktforschung, insbesondere mit Bezug auf die internationale Gender, Peace and Security Agenda.

Torben R. Gebhardt (M. A.), ist im Schuldienst des Landes NRW. Zuvor arbeitete er als Hochschuldidaktiker u. a. an der Bergische Universität Wuppertal und der FH Aachen. Seine Schwerpunkte liegen in der Kommunikation und der Studieneingangsphase.

Barbara Getto (Prof. Dr.), ist Professorin für Medienbildung am Zentrum Bildung und Digitaler Wandel der PH Zürich. Sie forscht und arbeitet im Bereich von Veränderungsprozessen in Bildungseinrichtungen im Kontext der Digitalisierung.

Irina V. Gewinner (Dr. phil.), leitet ein Projekt zur Studierendenbefragung an der Universität Luxemburg und ist assoziiertes Mitglied des Instituts für Soziologie an der Leibniz Universität Hannover. Sie untersucht soziale Ungleichheiten im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt, qualifizierte Migration, Mobilität und Tourismus aus der Kultur- und Geschlechterperspektive.

Salome Gloor, arbeitet in der psychosozialen Beratung gewaltbetroffener Personen. Ihre Tätigkeit umfasst Projektarbeit in NGO's, wie auch Opferhilfe innerhalb staatlicher Strukturen. Sie lehrt an mehreren Hochschulen im Bereich der geschlechtsspezifischen Gewalt und psychosozialen Beratung, dies sowohl im Bachelorstudium von Sozialarbeitenden als auch in der Weiterbildung.

Antje Goller, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Ernährungs- und Haushaltswissenschaft sowie die Didaktik des Berufsfeldes der TU Dresden und Lehrkraft am Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung der Universität Leipzig. Ihr Forschungsinteresse ist Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehramtsbildung.

Rahim Hajji (Prof. Dr.), ist Professor für Soziologie/Forschungsmethoden an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen u. a. in der Bildungsforschung.

Georg Hauck (Prof. Dr.), ist Professor für Kommunikationspsychologie und organisationales Lernen an der Hochschule Rhein-Waal. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im multimedialen Lernen und im Verstehen von Bildern.

Anja Hawlitschek (Dr. phil.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Mediendidaktik.

Eva Maria Hinterhuber (Prof. Dr.), ist Professorin für Soziologie mit Schwerpunkt Gender Studies an der Hochschule Rhein-Waal. Ihre wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkte liegen in der Friedens- und Konfliktforschung, Politischen Soziologie, Partizipations- und Zivilgesellschaftsforschung sowie im Themenkomplex »Religion, Migration und Integration«, häufig mit regionalem Fokus auf Russland und Osteuropa. Neben Friedensaktivismus und Gender gilt ihr Interesse feministischen theoretischen Ansätzen in der Friedens- und Konfliktforschung. Seit 2016 ist die Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung e.V. Geschäftsstelle unter ihrer Verantwortung an der Hochschule Rhein-Waal angesiedelt.

Julia Holzer (Dr., BEd, BSc, MSc), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Post-Doc) am Institut für Psychologie der Entwicklung und Bildung an der Universität Wien. Ihre Forschung fokussiert sich auf Wohlbefinden und Motivation in Bildungskontexten.

Martina Hörmann (Prof. Dr., Dipl.-Päd.), lehrt und forscht an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz. Sie ist Teil der Leitung des BA-Moduls »Grundlagen der Kommunikation, Gesprächsführung und Beratung« und leitet zudem ein Master-of-advanced-studies-Programm zur systemisch-lösungsorientierten Kurzzeitberatung. Zudem forscht sie zu Chancen und Grenzen digitaler Beratung.

Kristina Kähler (Magister Artium), ist systemische Coachin und Referentin für Hochschuldidaktik an der Hochschule Ruhr West. Sie betreut und koordiniert schwerpunktmäßig das Neuberufenenprogramm, den Learning Award Label, führt TAP-Verfahren durch und berät Lehrende. Ihre Publikationen widmen sich u. a. dem Bereich der Mündlichen Kommunikation an Hochschulen.

Christiane Katz, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre der FH Aachen. Arbeitsschwerpunkte sind hochschuldidaktische Weiterbildung und Vernetzungsangebote, Curriculumsentwicklung und Methodeneinsatz in der Lehre.

Katrin Keller (Prof. Dr.), ist Professorin für Gesundheitspädagogik und Personalentwicklung an der FOM Hochschule in Köln.

Dennis Klinkhammer (Prof. Dr.), ist Professor für Gesundheits- und Sozialmanagement, insbesondere empirische Sozialforschung an der FOM Hochschule in Köln.

Karsten König (Dr. phil.), ist Professor für Soziale Arbeit an der IU – International University in Dresden und damit in einer Disziplin, für die physische Anwesenheit bisher als grundlegend galt. Gemeinsam mit Studierenden lotet er seit April 2020 aus, wie der digitale Raum auch Schutz und Verständigung ermöglichen kann.

Selma Korlat (Dr., BA, MA), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Post-Doc) am Institut für Psychologie der Entwicklung und Bildung an der Universität Wien. Ihre Forschung fokussiert sich auf Stereotype und Motivation von der Adoleszenz bis zum hohen Alter.

Annamaria Köster, ist Mediendidaktikerin und leitet an der Hochschule Ruhr West den Bereich E-Learning. Dieser ist sowohl für die Beratung im Kontext des digitalen Lehrens und Lernens als auch für die Bereitstellung und (Weiter-) Entwicklung zentraler E-Learning-Dienste zuständig. Ein derzeitiger Schwerpunkt ihrer Arbeit ist die Digitalisierung und Weiterentwicklung der physischen Lernräume an der Hochschule.

Sathees Kunjuthamby, ist Dozent für International Business an der Coventry Universität. Er ist CMBE akkreditiert und Direktor für kollaboratives internationales Online-Lernen (COIL) an der School of Strategy and Leadership sowie Senior Fellow der Higher Education Academy. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in Strategischen Allianzen und Risiken. Als Gastdozent unterrichtet er zudem an verschiedenen Hochschulen in Europa und Asien.

Tina Ladwig (Dr. rer. pol.), ist Leiterin Regional der Volkshochschule Hamburg. Im Schwerpunkt fokussiert sie sich auf Transformationsprozesse von Bildungseinrichtungen in digitalen Zeiten, wobei ein besonderes Augenmerk auf der Gestaltung von Lernräumen und Netzwerken liegt.

Marcus Lamprecht, an der Universität Duisburg-Essen im Master Politikmanagement, Public Policy und öffentliche Verwaltung. Dort ist er Vorsitzender der Kommission für Lehre, Studium und Weiterbildung.

Isabel Lausberg (Dr. rer. pol.), ist Professorin für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Controlling an der Hochschule Ruhr West. Als Internationalisierungsbeauftrage und Fellow für Innovationen in der digitalen Hochschullehre gilt ihr besonderes Interesse dem internationalen Austausch sowie digitalen Lehr-/Lern- und Prüfungsformen.

Anne Lequy (Prof. Dr.), ist Professorin für Fachkommunikation Französisch und Rektorin der Hochschule Magdeburg-Stendal. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Hochschulgovernance sowie in der Qualität von Studium und Lehre. Sie ist Mitglied im Board der European University Association (2021 – 2025).

Oliver Locker-Grütjen (Dr. phil.), ist Präsident der Hochschule Rhein-Waal. Er engagiert sich wissenschafts- und hochschulpolitisch auf regionaler sowie nationaler Ebene und setzt sich u. a. für die Stärkung von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften ein.

David Lohner, lehrt und forscht am Institut für Schulpädagogik und Didaktik des Karlsruher Institut für Technologie (KIT) im Bereich der Medienpädagogik und Mediendidaktik. Schwerpunkt seiner Arbeit ist die Gestaltung von Online-Lernangeboten und die Förderung von Medienkompetenz bei Studierenden.

Marko Lüftenegger (Assoz. Prof. Mag. Dr.), ist assoziierter Professor und leitet den Arbeitsbereich Entwicklungs- und Bildungspsychologie des Schulalters am Institut für Lehrer*innenbildung und am Institut für Institut für Psychologie der Entwicklung und Bildung an der Universität Wien. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Entwicklung und Förderung von Motivation und sozialen Emotionen sowie in Qualitätssicherung von Bildungsmaßnahmen.

Michael Malschützky (Dipl.-Ing. (FH) & B.Sc. Wirtschaftspsychologie), ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Zentrum für Innovation und Entwicklung in der Lehre (ZIEL) an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg. Seine Arbeits- und For-

schungsschwerpunkte liegen in der empirischen Bildungsforschung und der Hochschuldidaktik.

Katharina Mergner (B.Sc.), hat Psychologie an der Hochschule Rhein-Waal studiert. Im Rahmen ihrer Bachelorarbeit hat sie Rahmenbedingungen und Inhalte eines Podcasts zur Unterstützung in der Abschlussarbeitsphase entwickelt.

Imke Minrath, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre der FH Aachen. Arbeitsschwerpunkte sind hochschuldidaktische Weiterbildung und qualitative Evaluation.

Verena Molitor (Dr.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld im Arbeitsbereich Politik und Gesellschaft und Projektmanagerin am Centre for German and European Studies (ZDES/CGES). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Identitäts- und Diversitätsforschung sowie der Wissenschafts-Praxis Transfer.

Katrin Alida Müller, hat Philosophie und Politikwissenschaft studiert und ist Persönliche Referentin der Vizepräsidentin für Internationales und Diversität an der Hochschule Rhein-Waal. Die ausgebildete Journalistin unterstützt die Hochschule darüber hinaus in der (Wissenschafts)Kommunikation.

Christina Müller-Naevecke (Prof. Dr. phil.), hat eine Professur für Angewandte Pädagogik an der EU|FH und ist dort Beauftragte des Präsidiums für Didaktik und Digitalisierung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Feldern Erwachsenenbildung, informelles Lernen und Hochschuldidaktik.

Stefan Naevecke (Dr. phil.), ist Sozial- und Bildungswissenschaftler an der Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Arbeits- und Berufsbildungsforschung, in Feldern der Erwachsenenbildung sowie in der Hochschuldidaktik.

Elisabeth Pelikan (BSc, MSc), ist Doktorandin am Institut für Psychologie der Entwicklung und Bildung an der Universität Wien. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf selbstreguliertem Lernen und Motivation in Bildungskontexten.

Jörg Petri (Dr. phil.), ist Professor für Medienproduktion und Vizepräsident für Studium, Lehre und wissenschaftliche Weiterbildung an der Hochschule Rhein-Waal. Er promovierte als Designer an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig und lehrt und arbeitet im Bereich Typografie.

Vanessa Poll, ist Prozessmanagerin an der Hochschule Ruhr West und begleitet seit 2017 das Projekt FIPS (Fully Integrated Process System) zur Einführung und Etablierung einer ganzheitlich IT-gestützten Prozessstruktur.

Petra Radtke (Dr. phil.), leitet die Stabsstelle des Präsidiums der Hochschule Rhein-Waal und ist persönliche Referentin des Präsidenten. Als Sprachwissenschaftlerin ist es ihr ein Anliegen, Kommunikation speziell im Wissenschaftsbereich kritisch zu reflektieren und sich auf unterschiedlichen Ebenen für deren kontinuierliche Verbesserung einzusetzen.

Alexandra Reher (M.Sc. Wirtschaftspsychologie), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Innovation und Entwicklung in der Lehre (ZIEL) an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der empirischen Begleitung der Digitalisierung in Studium und Lehre.

Julia Reiter (BSc, BA, MSc), ist Doktorandin an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien und forscht zu politischen Sozialisierungs- und Radikalisierungsprozessen Jugendlicher.

Lena Rosenkranz (Dr. phil.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung an der FernUniversität in Hagen. Als Arbeits- und Forschungsschwerpunkte bearbeitet sie professionstheoretische und medienpädagogische Fragestellungen in unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems.

Florian Rosenthal (M.A.), ist Politikwissenschaftler und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre der FH Aachen. Sein Arbeitsschwerpunkt sind Open Educational Resources als Netzwerkstelle des Online-Landesportals ORCA.nrw.

Ronny Röwert, arbeitet als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik an der TU Hamburg. Er forscht und lehrt zu Digital- und Offenheitspraktiken in Bildungs- und Wissenschaftskontexten sowie deren wirkungsorientierte Gestaltung.

Barbara Schober (Univ.-Prof., Dr., Dipl.-Psych.), ist Professorin für Psychologische Bildungs- und Transferforschung und Dekanin der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kompetenzen für lebenslanges Lernen, Lernmotivation, Selbstregulation, Lehrer*innenausbildung, Entwicklung, Evaluation und Implementierung von Interventionsprogrammen in Bildungskontexten und Gender in der Bildung.

Antonia Scholkmann (Dr. phil.), ist Associate Professor im Bereich Lernen und Innovative Veränderung am Institut für Kultur und Lernen der Universität Aalborg in Dänemark. Ihre Forschungsschwerpunkte sind das Verhältnis von Hochschulbildung und Hochschulentwicklung, die Bedeutung und Wirksamkeit forschend-entdeckender Lehr-Lern-Arrangements sowie organisationale Lern- und Innovationsprozesse durch die digitale Transformation.

Andrea Schröder (Ass. Jur.), leitet das Zentrum für Innovation und Entwicklung in der Lehre (ZIEL) an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg. Neben ihrer Lehrtätigkeit im Wirtschaftsprivatrecht liegen ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in der Hochschuldidaktik.

Verena Schürmann (M.Sc.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Psychologie an der Hochschule Rhein-Waal. Sie promoviert in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen über kollaborative Arbeits- und Lernprozesse.

Julia Schütz (Prof. Dr.), leitet das Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung an der FernUniversität in Hagen und ist Sprecherin des Zentrums für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung (ZeBOHagen). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung im System des lebenslangen Lernens.

Christiane Spiel (emer. Univ.-Prof.,Dr., Dr., Mag.), ist emeritierte Professorin für Bildungspsychologie und Evaluation am Institut für Psychologie der Entwicklung und Bildung der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungsmotivation, Selbstreguliertes Lernen, Geschlechtsstereotype in der Bildungssozialisation, (Cyber)bullying und Gewaltprävention in Schulen sowie auf Interventions-, Evaluations- und Implementationsforschung.

Torsten Sprenger, Referent für Service Learning und innovative Lehrformate an der Hochschule Ruhr West. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Hochschuldidaktik, sowie in der Forschung zu »Lehre menschlich gestalten« und »21st century skills« für eine diversitätsgerechte und nachhaltige »Hochschule der Zukunft«.

Isabel Steinhardt (Dr. phil.), ist Professorin für Bildungssoziologie an der Universität Paderborn. Sie lehrt und forscht zu Ungleichheiten in Schule und Hochschule, zu digitalen Praktiken sowie zu Open Science und qualitativen Methoden.

Wögen N. Tadsen (Prof. Dr. rer. pol.), Professur für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre mit dem Schwerpunkt Personal und Organisation an der Hoch-

schule Rhein-Waal am Standort Kleve. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Wandel des Personalmanagements, im Hochschulmanagement sowie in der emotionalen Arbeit.

Doris Ternes (Dr. phil.), ist Professorin für Betriebswirtschaftslehre und Leiterin des Zentrums für lebenslanges Lernen am Center for Advanced Studies der DHBW. Sie hat langjährige Erfahrung in der Hochschulentwicklung und in der Umsetzung hochschuldidaktischer Projekte. Als Lehrendencoach ist sie an verschiedenen Hochschulen tätig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Hochschuldidaktik für das duale Studium, dem Scholarship of Teaching and Learning sowie dem forschenden Lernen.

Angelika Thielsch (Dr. disc. pol.), arbeitet als Hochschuldidaktikerin an der Georg-August-Universität Göttingen. Sie beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Verbindung von Lernen und Identität, der Lehre als Teaching Team sowie der Gestaltung von Hochschullehre in digitalen und/oder internationalen Kontexten.

Nevena Toporova, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Unternehmensführung der Technischen Universität München. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Entwicklung digitaler Lernplattformen sowie in der Motivationsforschung. Zuvor war sie als Referentin für Digitalisierung in der Lehre an der FH Aachen tätig.

Janina Tosic (Dr. rer. nat.), arbeitet im Referat Hochschuldidaktik der Hochschule Ruhr West. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen die Bereiche Enkulturation Studierender, kultursensible Hochschulentwicklungsprozesse und schreibintensive Lehre.

Andreas Vasilache (Prof. Dr.), ist Professor für Sozialwissenschaftliche Europaforschung an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld und leitet dort das Centre for German and European Studies (ZDES/CGES). Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Internationalen Beziehungen, den European Studies und der Internationalen Politischen Theorie.

Stefka Weber (M.A.), promoviert seit 2019 am Institut für Erziehungswissenschaft der RWTH Aachen. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre an der FH Aachen arbeitet und forscht sie im Bereich der Digitalisierung von Lehre und Lernen.

Daniela Wolfsdorf, ist Juristin und Sozialpädagogin und leitet als Dezernentin und stellv. Kanzlerin seit 2015 das Dezernat Personal und Organisation der

Hochschule Rhein-Waal. Hierzu gehören neben einem modernen und zukunftsorientierten Personalmanagement auch die Organisationsentwicklung.

Melina Wunderlich, ist E-Learning Projektkoordinatorin an der Hochschule Ruhr West. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Themen E-Assessment und Open Educational Resources.

Tatiana Zimenkova (Dr.), ist Professorin für Soziologie an der Hochschule Rhein-Waal und hat dort das Amt der Vizepräsidentin für Internationalisierung und Diversität inne. Ihre Forschungs- und Transferinteressen sind politische Partizipation, Sexual Citizenship, Diversität und Teilhabe, Normierungen sowie urbaner Zusammenhalt.

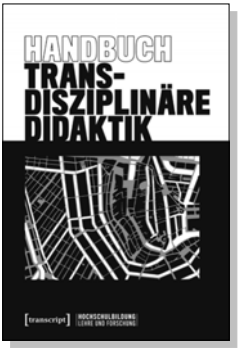
Benjamin Zinger (Dr. phil.), wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungs- & Innovationslabor Digitale Lehre (www.fidl.education). Forschungsschwerpunkte: Hochschulentwicklung und -didaktik, Digitale Lehre, kooperatives Lernen, Gamification.

Abbildungen

Rechte der Abbildungen innerhalb der Kapitel liegen, so nicht anders vermerkt, bei den jeweiligen Autor*innen.

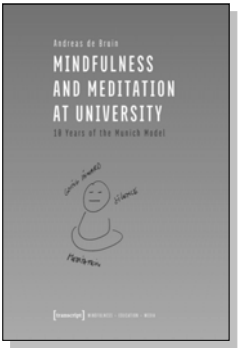
Fotografien auf S. 19, 20, 21, 37, 57, 73, 89, 135, 163, 164, 165, 215, 261, 262, 263, 279, 295, 329, 351, 352, 353, 371 und 415 aus der Reihe »Hochschulen in der Pandemie« von Jörg Petri. Sie ist zwischen 2019 und 2022 enstanden und zeigt Ansichten der Hochschule Rhein-Waal, der Technischen Hochschule Köln, der Universität Duisburg-Essen, der Hochschule Düsseldorf und der Hochschule Ruhr-West.

Pädagogik



Tobias Schmohl, Thorsten Philipp (Hg.)
Handbuch Transdisziplinäre Didaktik

August 2021, 472 S., kart.,
Dispersionsbindung, 7 Farbabbildungen
39,00 € (DE), 978-3-8376-5565-0
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5565-4
EPUB: ISBN 978-3-7328-5565-0



Andreas de Bruin
Mindfulness and Meditation at University
10 Years of the Munich Model

April 2021, 216 p., pb.
25,00 € (DE), 978-3-8376-5696-1
E-Book: available as free open access publication
PDF: ISBN 978-3-8394-5696-5



Andreas Germershausen, Wilfried Kruse
Ausbildung statt Ausgrenzung
Wie interkulturelle Öffnung und Diversity-Orientierung in Berlins Öffentlichem Dienst und in Landesbetrieben gelingen können

April 2021, 222 S., kart., Dispersionsbindung, 8 Farbabbildungen
25,00 € (DE), 978-3-8376-5567-4
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5567-8

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de

Pädagogik



Andreas de Bruin
Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext
10 Jahre Münchner Modell

Februar 2021, 216 S., kart., durchgängig vierfarbig
20,00 € (DE), 978-3-8376-5638-1
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5638-5



Ivana Pilic, Anne Wiederhold-Daryanavard (eds.)
Art Practices in the Migration Society
Transcultural Strategies in Action at Brunnenpassage in Vienna

March 2021, 244 p., pb.
29,00 € (DE), 978-3-8376-5620-6
E-Book:
PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5620-0



Melanie Groß, Katrin Niedenthal (Hg.)
Geschlecht: divers
Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit

Februar 2021, 264 S., kart.,
Dispersionsbindung, 1 SW-Abbildung
34,00 € (DE), 978-3-8376-5341-0
E-Book:
PDF: 33,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5341-4

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de