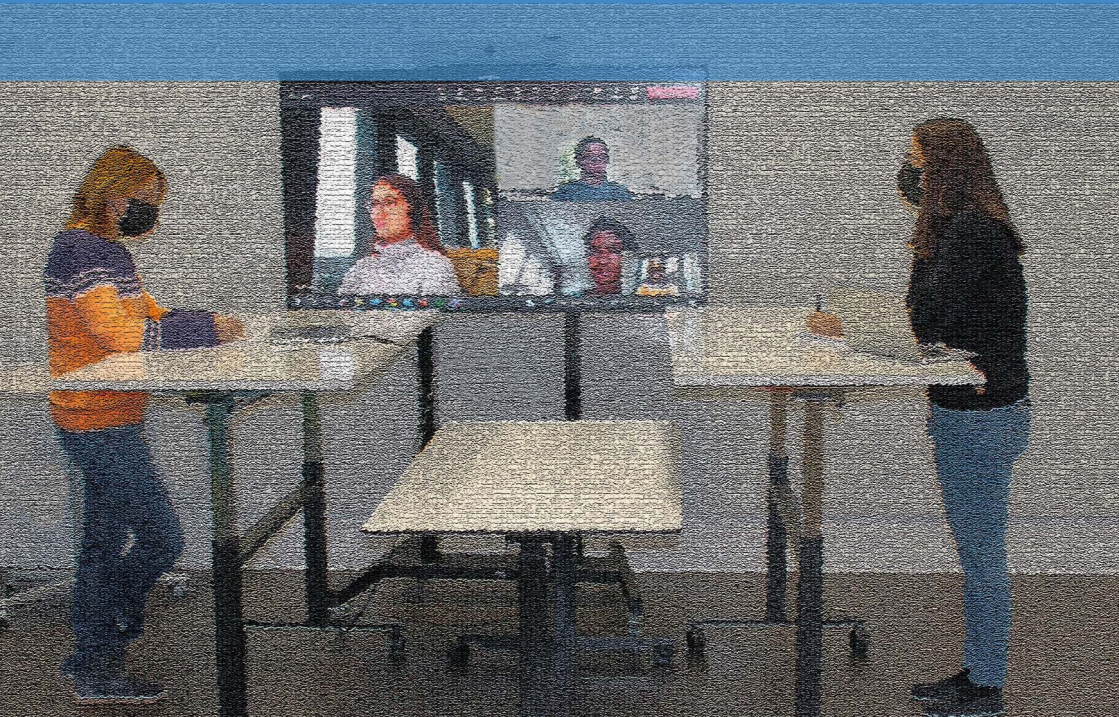


Carsten Quesel
Philipp Emanuel Hirsch (Hrsg.)

Die Corona-Lektionen Pädagogischer Hochschulen

Evaluationen und Studien zur Lehre im
Kontext der COVID-19-Pandemie



Verlag Barbara Budrich

Die Corona-Lektionen Pädagogischer Hochschulen

Carsten Quesel
Philipp Emanuel Hirsch (Hrsg.)

Die Corona-Lektionen Pädagogischer Hochschulen

**Evaluationen und Studien zur Lehre
im Kontext der COVID-19-Pandemie**

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

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

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion.
Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743061>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3061-2 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1995-2 (PDF)

DOI 10.3224/84743061

Druck: Libri Plureos, Hamburg

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Carsten Quesel

Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Inhaltsverzeichnis

Carsten Quesel, Philipp Emanuel Hirsch Einleitung	7
---	---

Teil A: Krise und Copingmechanismen

Anja Kürzinger, Sonja Seiderer, Stefan Immerfall Studienzufriedenheit während der COVID-19-Pandemie: Welche Bedeutung kommt den Lernerfahrungen in der Online-Lehre zu?	17
---	----

Gerhard Mollnar-Krottenauer, Sybille Roszner, Florian Sobanski, Benedikt Völker Eindrücke und Erkenntnisse aus der pandemiebedingten Umstellung der Lehrer*innen-Ausbildung von Präsenzlehre auf Distance Learning	37
--	----

Jana Steinbacher Gelingensfaktoren einer erfolgreichen Anpassung an digitale Lehr-/Lernbedingungen	51
--	----

Teil B: Wandel der Interaktionsformen

Carsten Quesel, Philipp Emanuel Hirsch, Monika Holmeier, Guido Möser Partizipation in Lehrveranstaltungen: Effekte der Pandemie auf die aktive Teilnahme von Studierenden	67
---	----

Beatrice Bürgler, Christine Bieri Buschor, Ramona Hürlimann Gelingensbedingungen für curriculare Veränderungsprozesse. Lessons learned von Dozierenden im Distance Learning als Impuls	99
--	----

Sabrina Gallner Der Einfluss der Corona-Krise auf die Einführung digitaler Prüfungen im Hochschulkontext	117
--	-----

Teil C: Verknüpfung von Studium und Schulpraxis

Manuela Gamsjäger, Michael Himmelsbach

Lerngelegenheiten in den schulpraktischen Studien vor, während und nach den covidbedingten Veränderungen 137

Kerstin Bäuerlein

Online-Reflexionsseminare während der Covid-19-Pandemie – „eine ausgesprochen ambivalente Erfahrung“ und eine Grundlage für die Weiterentwicklung der Lehre 159

Teil D: Entwicklungsperspektiven

Franziska Zellweger, Barbara Getto

Organisationales Lernen in der Krise? Zur Wirksamkeit von Digitalisierungsstrategien von Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen in der Pandemie 179

Philipp Emanuel Hirsch, Monika Holmeier, Carsten Quesel, Guido Möser

Perspektiven für den zukünftigen Mix aus Präsenz- und Onlineformaten der Lehre..... 197

Autor*innenverzeichnis 217

Einleitung

Die Corona-Pandemie stellte eine tiefgehende globale Krise dar, die sich seit dem Frühjahr 2020 auf alle Lebensbereiche ausgewirkt und dabei auch die Bildungssysteme erfasst hat. Schulen und Hochschulen mussten kurzfristig geschlossen, Unterricht und Lehre notfallmäßig auf Online-Formate umgestellt werden. Aus der Not eine Tugend machend, lässt sich die Umstellung auf *Emergency Remote Teaching* (ERT) als Teil eines weltweit laufenden *natürlichen Experiments* (Rosen 2021) oder als Realexperiment (Seifert 2020) betrachten. Im Hinblick auf die Erkenntnisse aus diesem Experiment ist allerdings aus mehreren Gründen große Vorsicht geboten: Zum einen ist es problematisch, wenn die Forschenden zugleich Teil der Versuchsanordnung sind und das Labor – oder zugespitzt: das Labyrinth – nicht verlassen können. Zum anderen hat der tiefgehende und globale Charakter der Krise die Folge, dass in verschiedenen sozialen Systemen in kurzer Zeit eine Vielzahl von Interventionen ausgelöst wurde, woraus sich Wechselwirkungen und Nebenfolgen ergaben, die in der Analyse nur schwer von den intendierten Effekten zu trennen sind. Abermals zugespitzt: Es gab nicht das *eine* Experiment, es gab *tausend* Experimente – und keinen Olymp, von dem aus das Experimentierfeld zu überblicken gewesen wäre. Sarkastisch sprechen deshalb Bacher-Hicks und Goodman (2021) davon, dass es sich bei der Pandemie um ein „lousy natural experiment“ zur Wirksamkeit onlinebasierten Lernens handle, weil eine Unzahl von nicht kontrollierbaren Faktoren das Geschehen beeinflusse.

Gleichwohl gab es gute Gründe, bereits direkt nach Ausbruch der Pandemie Evaluationen zu starten und Studien zu lancieren. Auch in unübersichtlichen Verhältnissen war es notwendig, möglichst solide Informationen über die Konsequenzen der vielen unfreiwilligen Experimente zu gewinnen. So erklärt es sich, dass auch für die Lehrer*innenbildung umgehend Beobachtungen und Befragungen stattfanden, um möglichst schnell ein aussagekräftiges Bild zu erhalten, ob und wie die Bewältigung der Krisensituation gelingt und welche Schlussfolgerungen für die Zukunft zu ziehen sind. Der vorliegende Band führt Evaluationen und Studien zusammen, die in dieser Perspektive an Pädagogischen Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz durchgeführt wurden. Es handelt sich um Beiträge, die auf einen virtuellen Workshop an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz im Juni 2023 zurück-

gehen, bei dem Kolleg*innen aus den drei Ländern dazu eingeladen waren, ihre (Zwischen-)Bilanz zu der Frage zu präsentieren, was für den eigenen Hochschultyp und die Lehrer*innenbildung insgesamt aus der Pandemie zu lernen sei. Der Begriff der Lektion wurde dabei in einem doppelten Sinn ins Spiel gebracht. Einerseits ging es um die Frage, wie erfolgreich die akademischen „Lehrstunden“, waren, die weitgehend virtuell und teilweise asynchron während der Pandemie abgehalten wurden; andererseits ging es darum, den unfreiwilligen Charakter des Settings zu akzentuieren: Die Pandemie hat uns allen Lektionen erteilt, um die niemand gebeten hatte.

Die Pädagogischen Hochschulen in den drei Ländern weisen darin eine Gemeinsamkeit auf, dass alle einen Kernauftrag in der Ausbildung von Lehrpersonen für öffentliche Schulen haben. Daneben gibt es aber beträchtliche Unterschiede, die den „Blick über den Tellerrand“ des jeweils eigenen Bildungssystems interessant und reizvoll machen. In der Bundesrepublik Deutschland war seit den 1950er Jahren ein Ausbau Pädagogischer Hochschulen zu beobachten, der im Zeichen der Verwissenschaftlichung der Lehrer*innenbildung stand – was dann aber in den 1970er Jahren in fast allen Bundesländern dazu führte, dass die PH als Hochschultyp abgeschafft und in Universitäten integriert wurde. Inzwischen verhält es sich so, dass einzig das Bundesland Baden-Württemberg am Hochschultyp PH festhält, der hier eine lange Tradition und einen gewichtigen Status hat, weil die sechs verbliebenen Einrichtungen inzwischen in vielen Punkten den Universitäten gleichgestellt sind. Im Unterschied zu diesem bedeutsamen deutschen Sonderfall stellen PHs in Österreich und der Schweiz einen Normalfall im jeweiligen föderalen Bildungssystem dar – der als landesweite Lösung aber erst nach der Jahrtausendwende etabliert worden ist, sodass es sich trotz altherwürdiger Vorgängerinstitutionen in Gestalt von Seminaren und Akademien heute um einen zwar flächendeckend eingeführten, aber doch jungen Hochschultyp handelt, der im Gefüge von Universitäten und Fachhochschulen vielleicht noch ein wenig nach seinem Platz suchen muss.

Neben historischen und politischen Unterschieden verbindet die Pädagogischen Hochschulen der drei Länder, dass sie neben dem Kernauftrag in der Lehrer*innenbildung auch das Mandat haben, in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachpersonen durch Forschung und Entwicklung innovative Akzente zu setzen. Dabei bewegen sie sich in einer globalen Forschungslandschaft, die nicht an bestimmte Hochschultypen oder Disziplinen gebunden ist, was auch den Blickwinkel für die Bilanzierung der Pandemie erweitert. Schon kurz nach deren Ausbruch entstanden erste internationale Expertisen, die sich mit den globalen Auswirkungen auf Hochschule und Studium befassten, Strategien der Krisenbewältigung darstellten und Perspektiven für eine *neue Normalität* erörterten (Abdrasheva et al.2022; Jensen, Marinoni/van't Land 2022; OECD

2021). In diesen Expertisen wird deutlich, dass die Pandemie als radikale Zäsur unweigerlich disruptive Auswirkungen auf den Organisationsalltag der Hochschulen hatte, wobei es zunächst sehr stark von der Initiative und dem Improvisationstalent des Personals abhing, für Kontinuität bei der Aufrechterhaltung des Studienbetriebs zu sorgen. Der forcierte Ausbau digitaler Infrastruktur und der verstärkte Einsatz digitaler Tools hat den Improvisationsdruck in der akademischen Lehre gemindert, gleichwohl war über den gesamten Verlauf der Pandemie hinweg ein erhöhter Stress beim Personal wie auch bei den Studierenden zu registrieren, wobei insbesondere die weitreichende Isolation unter Bedingungen des Lockdowns ein gravierendes Problem darstellte. Im Hinblick auf die Normalisierung nach der Pandemie zeichnet sich ab, dass die Flexibilisierung von Studienangeboten aufgrund des Wandels von Lebensentwürfen und Erfordernissen der Arbeitswelt ein Dauerthema bleiben wird (Abdrasheva et al. 2022; Giudi et al. 2023).

Im Lichte von internationalen Befunden zu akademischer Lehre im Kontext der Pandemie ist es den Lehrenden aus eigener Sicht weitgehend gelungen, die Lehrveranstaltungen erfolgreich auf Online-Formate umzustellen, was aber mit einem beträchtlichen Mehraufwand und teilweise auch mit dem Gefühl verbunden war, die Qualität der eigenen Lehre habe in der Pandemie gelitten (Ardey 2022; Farnell et al. 2021; Struthers et al. 2022). Für Studierende ergibt sich ein ähnlicher Befund: Insgesamt bewerten sie die krisenbedingte Umstellung auf Online-Formate positiv, hatten aber in der Pandemie verstärkt unter psychischen Problemen und teilweise auch unter dem Eindruck gelitten, dass sie in der Isolation weniger oder schlechter lernen (Ardey 2022; Aristovnik et al. 2020; Deng et al. 2021; Farnell et al. 2021; Struthers et al. 2022). Bei der Frage, welche Konsequenzen speziell für Lehrer*innenbildung aus der Pandemie zu ziehen sind, ergibt sich ein uneinheitlicher Diskussionsstand, bei dem einerseits die Wichtigkeit digitaler Kompetenzen für die zukünftige Schulpraxis betont wird, andererseits aber auch ein Nachdruck auf *Soft Skills* erkennbar ist, weil die Pandemie gezeigt habe, dass die Nutzung von Technologie zwar die Gestaltung des Unterrichts entlasten und erleichtern könne, dessen Qualität aber wesentlich vom *menschlichen Faktor* und der Gestaltung sozialer Beziehungen abhängt (Irish et al. 2023; Martin/Mulvihill 2021; Zhao 2022). Insgesamt sind die Befunde zu Auswirkungen auf die Lehrer*innenbildung noch sehr lückenhaft und viele Ausblicke auf zukünftige Entwicklungen eher spekulativ. Dieser Band soll dabei helfen, diese Lücken zu schließen und zu empirisch untermauerten Prognosen beizutragen.

Die hier vorgestellten *Corona-Lektionen* Pädagogischer Hochschulen sind während oder kurz nach der Pandemie entstanden, was Vor- und Nachteile hat. Ein wichtiger Vorteil besteht in der Nähe zu den Ereignissen; die Resultate sind noch recht frisch, ihre Darstellung fällt recht lebendig aus. Diese Nähe ist indes

zugleich ein großer Nachteil: Als Beteiligten fehlt uns die historische Distanz, die gerade auch dann wichtig ist, wenn es um die Diagnose von langfristig wirksamen Effekten geht. Zwar können wir die *Pfade* überblicken, die unsere Hochschulen bei der Krisenbewältigung genommen haben – das aber bedeutet nicht, dass uns die eigene *Pfadabhängigkeit* vollständig transparent wäre (Mahoney 2000; Setterfield 2015). Obwohl die Pandemie einen global wirksamen Stressor darstellte, sind die Reaktionen auf diesen Stressor nicht unbedingt von weltgesellschaftlicher Art. Sie können von teilsystemischen Vorgeschichten und von lokalen Kontextfaktoren beeinflusst sein, von denen manche offensichtlich, andere aber möglicherweise latent sind. Es fehlt nicht an historischen Beispielen dafür, dass wir als Akteur*innen blind sind für Dynamiken, die späteren Generationen buchstäblich ins Auge springen. Zum einen hängt das damit zusammen, dass wir unsere kognitiven Ressourcen unter Bedingungen begrenzter Rationalität einsetzen müssen (Simon 1993). Zum anderen damit, dass bei komplexen sozialen Systemen damit zu rechnen ist, dass gravierende Effekte sich nicht immer unmittelbar bemerkbar machen, sondern verzögert auftreten können und aufgrund von unterschiedlichen Ausgangswerten uneinheitliche Reaktionen auslösen. Sich über diese *Hysterese* (Setterfield 2015) den Kopf zu zerbrechen, ist allerdings wenig sinnvoll: Wer ständig nach verzögerten Effekten sucht, bleibt der Vergangenheit verhaftet. Der Blick über den Tellerrand kann zwar die eigene Pfadabhängigkeit nicht vollständig transparent machen, wohl aber dazu beitragen, die Entwicklungen einzelner Hochschulen und Bildungssysteme in ein größeres Bild einzuordnen, die eigenen Probleme etwas zu relativieren und Impulse für die Hochschulentwicklung mitzunehmen.

Die Beiträge dieses Bandes sind in vier Teile untergliedert. Im Teil A geht es um Copingmechanismen, die für die Bewältigung der Krise mobilisiert wurden. Anja Kürzinger, Sonja Seiderer und Stefan Immerfall berichten aus einem Projekt der PH Schwäbisch Gmünd, wie sich Studienbedingungen und Unterstützungsbedarfe von Studierenden im Kontext der Online-Lehre veränderten. Im Fokus steht das Erleben des Studienalltags und der sozialen Studienbedingungen nach vier digitalen Semestern. Gerhard Mollnar-Krottenauer, Sybille Roszner, Florian Sobanski und Benedikt Völker stellen am Beispiel der PH Wien dar, wie dort die Umstellung auf Online-Lehre gelungen ist und beleuchten dabei, dass sowohl für Lehrende wie auch für Studierende die Chance auf persönlichen Austausch von großer Wichtigkeit für das Wohlbefinden ist. Seitens der PH Heidelberg erörtert Jana Steinbacher Gelingensfaktoren für die Anpassungsfähigkeit an digitale Lehr- und Lernbedingungen und stellt dabei eine Spezifikation des Konzepts der Resilienz in den Mittelpunkt.

Der Teil B beschäftigt sich mit dem Wandel der Interaktionsformen im Kontext der Pandemie. Anhand von quantitativen und qualitativen Daten, die an der

PH der Nordwestschweiz gewonnen wurden, stellen Carsten Quesel, Philipp Emanuel Hirsch, Monika Holmeier und Guido Möser Aspekte der studentischen Partizipation dar, wobei sich ein Bild mit Licht und Schatten ergibt. Für die PH Zürich berichten Beatrice Bürgler, Christine Bieri Buschor und Ramona Hürliemann *Lessons Learned* aus dem Mentoring und Coaching in der Lehrer*innenbildung. Im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Kohärenz von Studiengängen heben sie die Wichtigkeit einer geteilten Vision und eines gemeinsamen Bildungsverständnisses hervor. Am Fall der PH Luzern untersucht Sabrina Gallner die Auswirkungen der Corona-Krise auf die Einführung digitaler Prüfungen und betont das Erfordernis, zwischen technischen Möglichkeiten, institutionellen Erwartungen und pädagogischen Zielen sorgfältig abzuwägen.

Im Teil C geht es um die Verknüpfung von Studium und Schulpraxis. Manuela Gamsjäger (PH Oberösterreich) und Michael Himmelsbach (Johannes Kepler Universität Linz) stellen Befunde zu Lerngelegenheiten in den schulpraktischen Studien im Kontext der Pandemie dar und heben als ein gravierendes Problem die fehlende direkte Interaktion mit Schüler*innen hervor. Kerstin Bäuerlein stellt für die PH der Nordwestschweiz eine Studie zu praktikumsbegleitenden Online-Reflexionsseminaren vor und arbeitet dabei einen Mix von widersprüchlichen und mehrdeutigen Erfahrungen heraus.

Teil D ist den Entwicklungsperspektiven ausgangs der Pandemie gewidmet. Von der PH Zürich stellen Franziska Zellweger und Barbara Getto eine Analyse zur Wirksamkeit von Digitalisierungsstrategien vor, die Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen in der Pandemie gewählt haben. Im Hinblick auf die Wirksamkeit solcher Strategien heben sie hervor, dass es nicht ausreicht, sie von oben zu verordnen, sondern für den Erfolg eine Abstützung durch *Sense-making* von unten erforderlich sei. Philipp Emanuel Hirsch, Monika Holmeier, Carsten Quesel und Guido Möser stellen anhand von Daten der Lehrevaluation an der PH der Nordwestschweiz dar, welche Perspektiven sich für den zukünftigen Mix aus Präsenz- und Onlineformaten der Lehre im Kontext der Pandemie ergeben haben. Ihre Fallstudie zeigt, dass die Mehrheit der Studierenden sich für den Zukunftsmix der Lehre einen dominierenden Anteil an lokaler Präsenz auf dem Campus wünscht.

In den Beiträgen des Bandes wird deutlich, dass die Pädagogischen Hochschulen für viele Probleme, die in der Pandemie aufgetaucht sind, situativ passende Lösungen gefunden haben, die einen Fundus für die akademische Lehre der Zukunft darstellen. Einerseits konnten sie die erforderlichen Lektionen des Lehrangebots abhalten und andererseits als Organisationen wichtige Lektionen lernen, die bei der Suche nach einer neuen Normalität hilfreich sein können. Es wird aber auch erkennbar, dass weitere organisationale Lernprozesse erforderlich sind: Ein wichtiges Thema wird dabei die langfristige Auswirkung der Pan-

demie auf die psychosoziale Gesundheit der Studierenden und des Personals sein; ein anderes wichtiges Thema die hochschuldidaktische Effektivität von hybriden und virtuellen Formaten der Lehre.

Wir danken allen Mitwirkenden und Teilnehmenden des virtuellen Workshops zu den *Corona-Lektionen* Pädagogischer Hochschulen für ihre Referate und wertvollen Diskussionsbeiträge. Für die Realisierung des Workshops gilt ein besonderer Dank Isabelle Bergerhofer und Nadine Greber, die als Fachpersonen für Tagungsmanagement die verschiedenen Fäden zusammengeführt und auch bei plötzlich auftretenden technischen Problemen einen kühlen Kopf bewahrt haben. Institutionelle Unterstützung erhielt unser Vorhaben durch die Hochschulleitung der PH der Nordwestschweiz, was wir hier ebenfalls dankend hervorheben möchten. Sehr dankbar sind wir auch unserer Kollegin Monika Holmeier, die durch zahlreiche konstruktive Anregungen und detailliertes Feedback wichtige Beiträge zum Gelingen des Workshops und zur Gestaltung dieses Bandes geleistet hat. Für die freundliche und sachkundige Begleitung auf Seiten des Verlags danken wir unserer Lektorin Paula Schmieding.

Literatur

- Abdrasheva, Dana/Escribens, Mauricio/Sabzalieva, Emma/Vieira do Nascimento, Daniele/Yerovi, Clarisa (2022): Resuming or reforming? Tracking the global impact of the COVID-19 pandemic on higher education after two years of disruption. Caracas Paris: IESALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381749> [Zugriff: 04.06.2024].
- Arday, Jason (2022): Covid-19 and higher education: The Times They Are A'Changin. In: *Educational Review* 74, 3, S. 365–377. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2076462>
- Aristovnik, Aleksander/Keržič, Damijana/Ravšelj, Dejan/Tomažević, Nina/Umek, Lan (2020): Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. In: *Sustainability*, 12, 20: 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bacher-Hicks, Andrew/Goodman, Joshua (2021): The Covid-19 Pandemic Is a Lousy Natural Experiment for Studying the Effects of Online Learning: Focus, instead, on measuring the overall effects of the pandemic itself. In: *Education Next* 21, 4, S. 38-42.
- Cranfield, Desirée J./Tick, Andrea/Venter, Isabelle M./Blignaut, Renette J./Renaud, Karen (2021): Higher Education Students' Perceptions of Online Learning during COVID-19—A Comparative Study. In: *Education Sciences* 11, 8: 403. <https://doi.org/10.3390/educsci11080403>

- Deng, Jiawen/Zhou, Fangwen/Hou, Wenteng/Silver, Zachary/Wong, Chi Yi/Chang, Oswin/Drakos, Anastasia/Zuo, Qi Kang/Huang, Emma (2021): The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. In: *Psychiatry Research*, 301, 113863. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113863>
- Farnell, Thomas/Skledar Matijević, Ana/Šćukanec Schmidt, Ninoslav (2021): The impact of COVID-19 on higher education: A review of emerging evidence. NESET Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/069216> [Zugriff: 04.06.2024].
- Guidi, Elisa/Jensen, Trine/Marinoni, Giorgio (2023): Shaping Teaching/Learning and Internationalization beyond the Pandemic A qualitative research project following the IAU Report: Higher Education One Year into the COVID-19 Pandemic. Paris: International Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/finalshaping_teaching_learning_and_internationalization_beyond_the_pandemic_2_1_.pdf [Zugriff: 04.06.2024].
- Irish, Christy K./Wells, Melissa S./Davis, Janine S./Peck, Kristina/Courtney, Clayton (2023): Pandemic Innovations in Teacher Education: Communities of Practice, Mentoring, and Technology. In: *Education Sciences* 13, 7: 653. <https://doi.org/10.3390/educsci13070653>
- Jensen, Trine/Marinoni, Giorgio/van't Land, Hilligje (2022): Higher Education One Year into the COVID-19 Pandemic, Second IAU Global Survey Report. Paris: International Association of Universities (IAU). https://www.iauaiu.net/IMG/pdf/2022_iau_global_survey_report.pdf [Zugriff: 04.06.2024].
- Mahoney, James (2000). Path Dependence in Historical Sociology. In: *Theory and Society* 29, 4, S. 507–548. <https://doi.org/10.1023/A:1007113830879>
- Martin, Linda E./Mulvihill, Thalia M. (2021). Voices in Education: Considering the Impact of COVID-19 on Teacher Education: What Really Matters? In: *The Teacher Educator* 56, 3, S. 205–216. <https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1938849>
- OECD (2021): The State of Higher Education: One Year into the COVID-19 Pandemic. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/83c41957-en>
- Rosen, Julia (2021): Pandemic upheaval offers a huge natural experiment. In: *Nature* 596, 7870, S. 149–151. <https://doi.org/10.1038/d41586-021-02092-7>
- Seifert, Franz (2020): Pandemie als Realexperiment. <https://science.orf.at/stories/3200539/> [Zugriff: 04.06.2024].
- Setterfield, Mark (2015): Path Dependency. (Working Paper 21/2015). The New School for Social Research. https://www.economicpolicyresearch.org/images/docs/research/nssr_working_papers/NSSR_WP_212015.pdf [Zugriff: 04.06.2024].

- Simon, Herbert A. (1993): *Homo rationalis. Die Vernunft im menschlichen Leben.* Frankfurt am Main: Campus.
- Struthers, d'Reen/Allsop, Yasemin/Kalelioğlu, Filiz/Rzyankina, Ekatarina (2022): *The Impact of COVID-19 on Higher Education: A Systematic Literature Review of Pedagogical Approaches and Challenges.* In: Auer, Michael E./Pester, Andreas/ May, Dominik (Hrsg.), *Learning with Technologies and Technologies in Learning: Experience, Trends and Challenges in Higher Education* (S. 367–390). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04286-7_18
- Zhao, Yong (2022): *New Context, New Teachers, and New Teacher Education.* In: *Journal of Technology and Teacher Education*, 30(2), S. 127-133. <https://www.learntechlib.org/primary/p/221169/> [Zugriff: 04.06.2024].

Teil A: Krise und Copingmechanismen

Studienzufriedenheit während der COVID-19-Pandemie: Welche Bedeutung kommt den Lernerfahrungen in der Online-Lehre zu?

Kernaussagen

- Die Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden hängt erwartungswidrig nicht mit der subjektiv empfundenen Lernbeeinträchtigung während der Online-Lehre zusammen.
- Demgegenüber trägt die soziale sowie akademische Integration der Studierenden zur Zufriedenheit mit den Studieninhalten und zur Zufriedenheit mit der Studienbewältigung bei.
- Als individuelles Charakteristikum tritt auf vorliegender Datenbasis insbesondere das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus als relevant für die Studienzufriedenheit angehender Lehrkräfte hervor.

1 Einleitung: Bedeutung der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden

Die Corona-Pandemie brachte für Studierende eine umfassende Beeinträchtigung der Lebenssituation mit sich (Lörz/Zimmer/Koopmann 2021: 316f.), die sich u. a. in finanziellen, psychischen und körperlichen Belastungen äußerte (fzs 2022). Insbesondere die Lernbedingungen und der Studienalltag haben sich infolge der Pandemie massiv verändert: Mit dem Sommersemester 2020 stellten Deutschlands Hochschulen abrupt sowie mehr oder minder gelungen ihre Präsenzlehre auf digitale Formate um, was bis zur anteiligen Öffnung im Wintersemester 2021/2022 andauerte.

Angesichts dieser nahezu zweijährigen Zäsur nimmt es daher nicht wunder, dass die Mehrheit der Studierenden weniger zufrieden mit dem Corona-Semester als mit dem zuletzt besuchten Präsenzsemester war (Klingsieck/Sommer/Patrzek 2022: 165f.). Rückblickend schätzten Studierende die Umsetzung der digitalen Lehre zwar als überwiegend zufriedenstellend ein (z. B. Berghoff et al. 2021:19f.; Quesel 2021: 384f.), allerdings wurden im Zusammenhang mit den

veränderten Lernbedingungen Konzentrations- und Motivationsschwierigkeiten berichtet (Kindler/Köngeter/Schmid 2021: 13). Auch sei der Lehrstoff im digitalen Setting schwieriger zu bewältigen gewesen (Markczuk/Multrus/Lörz 2021: 3f.). So kommen Lörz und Kolleg*innen (2021: 314) zu dem Schluss, dass der Lernerfolg von Studierenden durch die konkrete Gestaltung digitaler Lehrformate beeinträchtigt werden kann. Neben der Belastung durch digitale Lehr- und Lernsettings wurde von den Studierenden insbesondere auch der fehlende soziale Kontakt zu Kommiliton*innen und das fehlende soziale Hochschulleben (Marczuk/Multrus/Lörz 2021: 3f.; Zimmer/Lörz/Marczuk 2021: 4) problematisiert. Das Risiko für psychische Symptome wie Depression und Einsamkeit bis hin zur Internetsucht stieg für Studierende im Vergleich zu den Werten vor der Pandemie deutlich an (Tsiouris et al. 2023: 4). Auch nach dem digitalen Semester zeigt sich weiterhin ein Belastungserleben unter den Studierenden (Besa et al. 2022: 22).

Ausgehend von diesen Befunden stellt sich die Frage, welche Bedeutung die pandemiespezifischen Studienbedingungen und die Wahrnehmung der digitalen Lehr- und Lernformate für die Zufriedenheit mit dem Studium besitzt. Die Studienzufriedenheit gilt als zentrales Kriterium für den Studienerfolg (z. B. Damrath 2006: 228) und ist nicht nur mit individuellen und sozialen Merkmalen assoziiert. Auch hochschulspezifische Studienbedingungen und das Lernverhalten von Studierenden stellen bedeutsame Prädiktoren dar (Bernholt et al. 2018: 41; Blüthmann 2012: 295). Im vorliegenden Beitrag werden daher Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Studierenden nach vier überwiegend virtuell geprägten Semestern untersucht.

Auch wenn die Rückkehr in den gewohnten Studienalltag mit Präsenzformaten längst erfolgt ist, erscheint es wichtig, Determinanten der Studienzufriedenheit *während* der Pandemie herauszuarbeiten. Auf diese Weise können Studierende auch *nach* der Pandemie besser unterstützt werden und Impulse für eine postpandemische Hochschulgestaltung abgeleitet werden. Als lehrkräftebildende Hochschule liegt der Fokus unserer Untersuchung auf Lehramtsstudierenden. Der wachsende Lehrkräftemangel bei deutlich rückläufigen Studienanfängerzahlen (Destatis 2023) hebt die Bedeutung der Studienzufriedenheit in Lehramtsstudiengängen zusätzlich hervor. Zudem waren Lehramtsstudierende mit der besonderen Herausforderung konfrontiert, dass sie die im Rahmen ihres Studiums zu durchlaufenden Praktika wegen der durch Covid 19-Maßnahmen ausgelösten Schulschließungen nicht, verspätet oder nur eingeschränkt durchlaufen konnten (Immerfall/Traub 2021: 69f.).

Aus drei Gründen gilt unsere besondere Aufmerksamkeit dabei der Frage, inwiefern individuelle Lernerfahrungen in der Online-Lehre mit der Studienzufriedenheit in Zusammenhang stehen. Erstens sind Lernerfahrungen in der

Online-Lehre während der Pandemie ein bislang weniger beachteter Faktor. Obwohl vielfach Befunde zur Qualität des digitalen Studiums aus Studierendenperspektive (z. B. Berghoff et al. 2021:19f.), den Neigungen zum Studienabbruch (z. B. Lörz/Zimmer/Koopmann 2021: 315f.) oder dem Belastungserleben (z. B. Besa et al. 2021: 17f.; Hahn/Kuhlee/Porsch 2021: 231f.) vorliegen, sind Zusammenhänge zwischen den individuellen Lernerfahrungen mit der Online-Lehre und der Studienzufriedenheit eher selten untersucht. In einer ersten Studie zeichnet sich ab, dass Digitalisierungstypen unter Studierenden die Zufriedenheit mit dem Studium vorhersagen können: reservierte Mitläufer*innen mit eher verhaltenen Einstellungen zur Online-Lehre weisen beispielsweise eine geringere Studienzufriedenheit auf (Berndt et al., 2021). Zweitens deuten frühere Studien eine vergleichsweise niedrige Technikakzeptanz bei Lehramtsstudierenden (Kürzinger/Fütting-Lippert/Pohlmann-Rother 2023: 200) sowie eine vergleichsweise zögerliche Verwendung digitaler Medien im Studium an (Schmid et al. 2017: 38f.). Hier wäre zu fragen, ob diese reservierte Haltung unter den Bedingungen der pandemischen Zwangslage fortbesteht. Drittens zeigt sich, dass auch nach der Rückkehr zu Präsenzformaten der Einsatz von digitalen und hybriden Formaten im Studium eine größere Rolle einnehmen wird als vor der Pandemie (vgl. den Beitrag von Hirsch et al. in diesem Band S. 197ff.).

2 Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit

Ausgehend von der Arbeitszufriedenheitsforschung lässt sich Studienzufriedenheit als Einstellung gegenüber dem Studium auffassen, die auf einem Vergleich zwischen wahrgenommener Realität und eigener Erwartung beruht (Westermann/Heise/Spies 2018: 819). Die Bewertung des Studiums setzt sich aus drei Dimensionen zusammen: (1) Zufriedenheit mit den Studieninhalten, (2) Zufriedenheit mit den Studienbedingungen sowie (3) Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen (Westermann et al. 1996).

Bisherige Studien konnten sowohl diese drei Facetten als auch unterschiedliche, facettenpezifische Prädiktoren der Studienzufriedenheit identifizieren (z. B. Bernholt et al. 2018: 42-45; Schiefele/Jacob-Ebinghaus 2006: 206-210), deren komplexe Wechselwirkungen zum Teil im Angebots-Nutzungsmodell nach Helmke (2009) gerahmt werden (z. B. Bernholt et al. 2018: 28). Übertragen auf den hochschulspezifischen Lehr- und Lernkontext (Braun/Weiß/Seidel 2014: 438), kann die Studienzufriedenheit als überfachliches Lernergebnis aus dem Zusammenspiel von Angebots- und Nutzungsstrukturen interpretiert werden (Bernholt et al. 2018: 28). Studierende nehmen in dieser heuristischen Modellierung die Lernangebote der Hochschule (z. B. Lehrqualität) in Abhängigkeit von

ihren individuellen und sozialen Charakteristika (z. B. Vorwissen, soziale Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale) wahr und nutzen sie unterschiedlich. Individuelle Lernergebnisse lassen sich auch bei demselben Studienangebot auf das jeweilige Nutzungsverhalten (Lernprozess) zurückführen.

Mit Blick auf den Lernprozess präzisieren beispielsweise das akademische Selbstkonzept, die Lernmotivation, das Studieninteresse sowie die studienbezogene Selbstwirksamkeit die Zufriedenheit mit dem Studium (z. B. Bernholt et al. 2018: 42ff.; Schiefele/Jacob-Ebbinghaus, 2006: 208ff.). Als individuelle Faktoren erweisen sich Persönlichkeitsmerkmale im Rahmen des Big Five-Modells der Persönlichkeit als relevant. So prädiziert Neurotizismus (emotionale Labilität) beispielsweise die Facette Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastung, während Gewissenhaftigkeit mit der Zufriedenheit mit Studieninhalten assoziiert ist (Bernholt et al. 2018: 44).

Für das Geschlecht fällt die Studienlage ambivalent aus. Die Ursache für die geringere Studienzufriedenheit männlicher Lehramtsstudierender vermuten Bernholt und Kolleg*innen (2018: 43) in der Zugehörigkeit zu einer Minderheit. Im Hinblick auf die Studienbedingungen kristallisieren sich neben der Lehrqualität und dem Praxisbezug auch positive Sozialbeziehungen (z. B. Bernholt et al. 2018: 42) bzw. die soziale und akademische Integration (Petzold-Rudolph 2018: 403) als zentrale Prädiktoren der Studienzufriedenheit heraus.

Die Bedeutung der Integration für den Studienerfolg wird vor allem in soziologischen Erklärungsansätzen, etwa in Tintos *Student Integration Model* (1975), hervorgehoben. Es basiert auf der Anomietheorie Durkheims (1983) und nimmt an, dass das Risiko eines Studienabbruchs sowohl mit dem Ausmaß der Verinnerlichung akademischer Normen und Werte als auch mit dem Ausmaß der sozialen Vernetzung und Einbindung der Studierenden in Freundschaftsnetzwerke zusammenhängt (Sarletti/Muller 2011: 237). Die soziale Integration zeigt sich an sozialen Beziehungen zu Kommiliton*innen sowie Lehrenden der Hochschule, während für die akademische Integration die intellektuelle Entwicklung zentral ist und über die Studienleistung, den Studienfortschritt oder die Anstrengungsbereitschaft und Identifikation mit dem Studium erfasst werden kann (Dahm/Becker/Bornkessel 2018: 113f.; Besa/Vietgen 2017:197). Grundlegend für die jeweilige Integration ist die Verinnerlichung der akademischen bzw. gruppenspezifischen Normen und Werte (Sarletti/Muller 2011: 237).

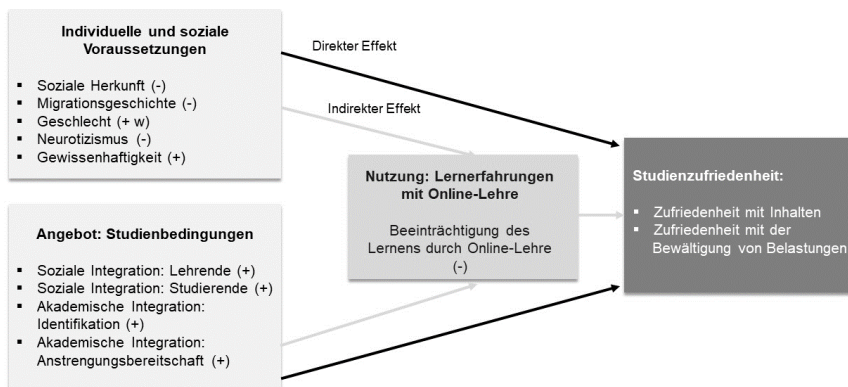
Im Zusammenhang mit der nahezu zweijährigen Online-Lehre und dem stark eingeschränkten sozialen Hochschulleben lässt sich vermuten, dass insbesondere die Integration aufgrund der erforderlichen sozialen Distanz und damit zusammenhängend die Lernerfahrungen mit der Online-Lehre von den Studierenden als herausfordernd wahrgenommen wurden.

3 Fragestellungen der vorliegenden Studie

Vor dem Hintergrund veränderter Studienbedingungen während der Pandemie wird in dem vorliegenden Beitrag der Zusammenhang zwischen der Studienzufriedenheit und ausgewählten Prädiktoren untersucht. Ziel ist es, die Befundlage zur Bedeutung von individuellen Lernerfahrungen mit der Online-Lehre für die Studienzufriedenheit nach vier überwiegend digitalen Semestern zu ergänzen.

Das zu testende Modell (siehe Abbildung 1) stützt sich auf das Angebots-Nutzungsmodell der Studienzufriedenheit in Anlehnung an Bernholt und Kollég*innen (2018: 29) sowie Blüthmann (2012: 281), das die Zufriedenheit mit dem Studium aus einem Zusammenspiel aus individuellen und sozialen Voraussetzungen der Lernenden, den Studienbedingungen bzw. dem Angebot der Hochschule sowie ihrer Nutzung durch die Studierenden begrift.

Abbildung 1 Prädiktoren der Studienzufriedenheit (eigene Darstellung)



Für den Beitrag sind folgende Forschungsfragen leitend:

- 1) Inwieweit bestehen Zusammenhänge zwischen der Studienzufriedenheit, den individuellen und sozialen Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden sowie ihrer sozialen und akademischen Integration?

In Übereinstimmung mit bisherigen Befunden (z. B. Petzold-Rudolph 2018: 403) erwarten wir einen positiven Zusammenhang der Studienzufriedenheit mit der sozialen und akademischen Integration. Auch individuelle Persönlichkeitsfaktoren wie Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit sollten die Studienzufriedenheit vorhersagen (z. B. Bernholt et al. 2018: 44). Als soziale Charakteristika kon-

trollieren wir das Geschlecht, die Migrationsgeschichte und die soziale Herkunft der angehenden Lehrkräfte. Die geringere Repräsentanz männlicher Lehramtsstudierender könnte sich in einer größeren Unzufriedenheit mit dem Studium ausdrücken (Bernholt et al. 2018: 43). Diese Annahme übertragen wir auch auf Studierende mit Migrationsgeschichte sowie Studierende aus Nicht-Akademikerfamilien.

- 2) Inwiefern vermitteln die Lernerfahrungen mit der Online-Lehre den Zusammenhang zwischen der Studienzufriedenheit, der sozialen wie akademischen Integration sowie den individuellen und sozialen Voraussetzungen der angehenden Lehrkräfte?

Wir vermuten, dass die Lernerfahrungen mit der Online-Lehre die Studienzufriedenheit präzisieren. Wird die Online-Lehre beispielsweise als wenig effizient, als ablenkend und wenig motivierend erlebt, sollte die Zufriedenheit mit den Inhalten im Studium und die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Belastungen geringer ausfallen.

Zudem gehen wir davon aus, dass die Lernerfahrungen mit der Online-Lehre die Beziehung zwischen Studienzufriedenheit, Integration und Voraussetzung der Studierenden mediiert. Stärker integrierte Studierende sollten ihre Lernerfahrungen positiver beurteilen, was mit einer höheren Studienzufriedenheit assoziiert sein sollte.

Die Gewissenhaftigkeit als Persönlichkeitsmerkmal sollte sich positiv auf die Wahrnehmung der Lernerfahrungen mit der Online-Lehre auswirken, da das virtuelle Studium ablenkend wirken kann und ein diszipliniertes Verhalten voraussetzt. Neurotizismus sollte dagegen negativ mit den Lernerfahrungen assoziiert sein, da die veränderten Lernbedingungen bei ängstlichen, unsicheren und weniger stressresistenten Studierenden möglicherweise eine zusätzliche Bedrohung auslösen.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Beschreibung der Stichprobe

Die vorliegende Studie basiert auf Daten einer Online-Befragung von 379 Lehramtsstudierenden an drei Universitäten sowie drei Pädagogischen Hochschulen in Süddeutschland am Ende des Wintersemesters 2021/2022. In diesem Semester war eine Rückkehr zu Präsenzveranstaltungen vorgesehen. Kleinere und mittlere Seminare fanden in der Regel in Präsenz statt, während Vorlesun-

gen weiterhin online oder hybrid angeboten wurden. An zwei Pädagogischen Hochschulen wurden alle Studierenden über die Befragung informiert. An den übrigen Hochschulen waren wir auf die Gutwilligkeit von Kolleg*innen angewiesen, den BefragungslinK in ihren Seminaren zu teilen, so dass hier keine Kontrolle über die Stichprobenziehung vorliegt. Die Stichprobe besteht mehrheitlich aus Studentinnen (89.3 %), die im Mittel 22.85 Jahre ($SD = 3.55$) alt sind sowie durchschnittlich im 5. Fachsemester ($M = 5.32$; $SD = 3.17$) eingeschrieben sind. Rund 40 % stammen aus einem akademischen Elternhaus¹ und 16 % weisen eine Migrationsgeschichte² auf.

4.2 Instrument

Die in der Studie eingesetzten Skalen und Variablen zur Erfassung der Studienzufriedenheit und ihrer Prädiktoren sind in der nachfolgenden Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1 Variablen zur Erfassung der Studienzufriedenheit und ihrer Prädiktoren

Skala	Items/ Skalierung	Beispielitem	Güte
Kriteriumsvariable: Studienzufriedenheit			
Zufriedenheit mit den Studieninhalten (Westermann/Heise 2018: 820)	3 Items; 1-5	„Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere“	$\alpha=.89$
Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen (Westermann/Heise 2018: 820)	3 Items; 1-5	„Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt“	$\alpha=.79$
Angebot: Studienbedingungen			
Soziale Integration: Studierende (Dahm/Lauterbach/Hahn 2016: 318)	3 Items; 1-5	„Ich habe viele Kontakte zu Studierenden aus meinem Semester“	$\alpha=.93$
Soziale Integration: Lehrende (Dahm/Lauterbach/Hahn 2016: 318)	4 Items; 1-5	„Ich fühle mich von den Lehrenden anerkannt“	$\alpha=.87$

- 1 Die soziale Herkunft wurde über den Bildungsabschluss der Eltern operationalisiert, der zu einer Variable zusammengefasst wurde. Ein akademisches Elternhaus liegt vor, wenn mindestens ein Elternteil über einen akademischen Bildungsabschluss verfügt.
- 2 Eine Migrationsgeschichte wurde über ein nichtdeutsches Geburtsland von Studierenden oder bei mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil erfasst.

Skala	Items/ Skalierung	Beispielitem	Güte
Akademische Integration: Identifikation (in Anlehnung an Besa/Vietgen 2017: 198)	2 Items; 1-5	„Ich kann mich mit meinem Studium voll identifizieren“	$\alpha=.75$
Akademische Integration: Anstrengungsbereitschaft (in Anlehnung an Besa/Vietgen 2017: 198)	2 Items; 1-5	„Ich tue für mein Studium nicht mehr; als unbedingt erforderlich ist“	$\alpha=.72$
Nutzung: Lernerfahrungen mit Online-Lehre			
Beeinträchtigung des Lernens durch Online-Lehre (in Anlehnung an Neubauer/Kramer 2021)	7 Items; 1-7	„Online-Lehrveranstaltungen überfordern mich“	$\alpha=.91$
Individuelle Voraussetzungen der Lernenden			
Geschlecht		0= männlich; 1= weiblich	
Neurotizismus (Rammstedt/John 2005: 201)	4 Items; 1-5	„Ich mache mir viele Sorgen“	$\alpha=.77$
Gewissenhaftigkeit (Rammstedt/John 2005: 201)	4 Items; 1-5	„Ich erledige Aufgaben gründlich“	$\alpha=.77$
Soziale Herkunft		0=nicht-akademisches Elternhaus; 1= akademisches Elternhaus	
Migrationsgeschichte		0=Migrationsgeschichte; 1= keine Migrationsgeschichte	

Die Skalen weisen zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen auf und wurden zu Mittelwertindizes zusammengefasst.

4.3 Datenanalyse

Für die Analyse der Prädiktoren der Studienzufriedenheit während der Pandemie wurden insgesamt zwei separate Pfadmodelle mit lavaan (Rosseele 2012) in R berechnet. Im ersten Pfadmodell wurden zunächst die individuellen und sozialen Prädiktoren sowie die beiden Facetten von Studienzufriedenheit (Studieninhalte und Bewältigung) als Kriteriumsvariablen in das Modell aufgenommen (siehe Abbildung 2). Anschließend wurden im zweiten Modell die soziale sowie akademische Integration als Studienbedingung berücksichtigt. In beiden Modellen wurde die Beeinträchtigung des Lernens durch die Online-Lehre als medierende Vari-

able modelliert (Abbildung 3). Dabei wurden sowohl die indirekten Pfade über die mediierende Variable als auch die direkten Pfade zwischen den Prädiktoren und den Kriteriumsvariablen in die jeweiligen Modelle mit einbezogen.

Abbildung 2 Pfadmodell 1 (eigene Darstellung)

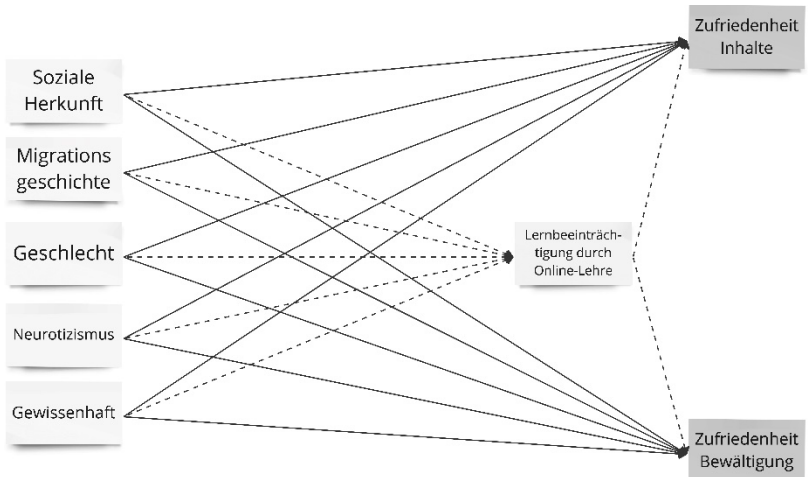
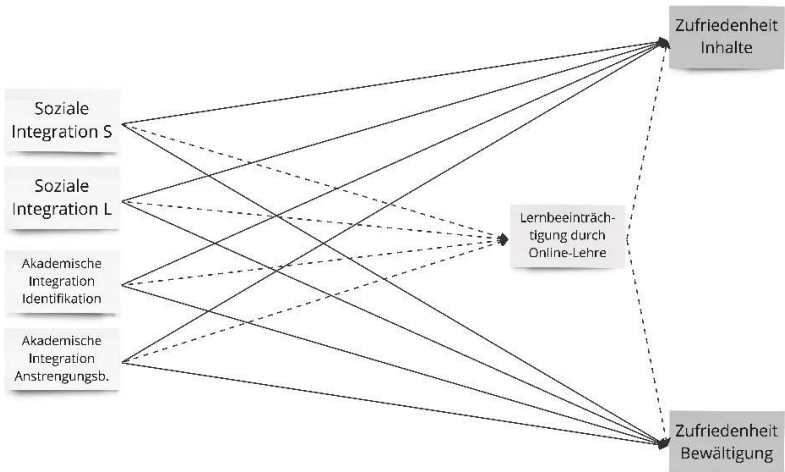


Abbildung 3 Pfadmodell 2 (eigene Darstellung)



5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse (Tabelle 2) deuten an, dass die befragten Lehramtsstudierenden gemäß der fünfstufigen Likertskala eher zufrieden mit den Studieninhalten sind. Dagegen wird die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastung etwas geringer eingeschätzt. Auch hinsichtlich der Integration in die Hochschule zeichnen sich tendenziell Unterschiede ab: Während die Qualität der sozialen Interaktionen mit den Lehrenden leicht überdurchschnittlich wahrgenommen werden, sind die sozialen Interaktionen mit den Studierenden und die akademische Integration mittel bzw. leicht unterdurchschnittlich ausgeprägt.

Die Beeinträchtigung des Lernens durch die Online-Lehre wird von den angehenden Lehrkräften als eher durchschnittlich ausgeprägt empfunden.

Tabelle 2 Deskriptive Statistiken der erhobenen Merkmale

Skala	Skalierung	N	M	SD
Zufriedenheit mit den Studieninhalten	1-5	377	3.74	0.96
Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen	1-5	379	3.18	1.01
Soziale Integration: Studierende	1-5	379	3.22	1.24
Soziale Integration: Lehrende	1-5	376	3.75	0.81
Akademische Integration: Identifikation mit dem Studium	1-5	378	3.37	0.98
Akademische Integration: Anstrengungsbereitschaft	1-5	379	3.49	0.82
Beeinträchtigung des Lernens durch digitale Formate	1-7	376	3.90	1.66
Neurotizismus	1-5	377	3.28	0.90
Gewissenhaftigkeit	1-5	379	3.58	0.75

5.2 Vorhersage der Studienzufriedenheit

Das Modell 1 zur direkten Vorhersage der Studienzufriedenheit durch die individuellen und sozialen Voraussetzungen der Studierenden (siehe Tabelle 3) ist saturiert und weist einen perfekten, jedoch nicht interpretierbaren Fit auf ($\chi^2(0) = 0.00$). Die Beurteilung der Modellgüte erfolgt daher über die Pfadkoeffizienten und die Varianzaufklärung (Geiser 2011).

Auf Grundlage von Modell 1 zeigt sich, dass die Zufriedenheit mit den Studieninhalten tendenziell schwach positiv mit einer Migrationsgeschichte von Studierenden ($\beta = .10^*$) und ihrem Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit zusammenhängt ($\beta = .15^{**}$) (Tabelle 3, Modell 1). Lehramtsstudierende mit höheren Werten im Neurotizismus sind dagegen eher etwas unzufriedener mit den Studieninhalten ($\beta = -.21^{***}$). Das Geschlecht und die soziale Herkunft können die inhaltsbezogene Studienzufriedenheit nicht signifikant vorhersagen. Für die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen erweist sich lediglich Neurotizismus als signifikanter und bedeutender Prädiktor ($\beta = -.45^{***}$).

Auch im zweiten Pfadmodell zur direkten Vorhersage der Studienzufriedenheit durch die soziale und akademische Integration der Studierenden (Tabelle 3, Modell 2) deuten die Fit-Indizes auf ein saturiertes Modell ($\chi^2(0) = 0.00$). Erwartungskonform präzisieren sowohl die soziale als auch die akademische Integration die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastung. Eine höhere Anstrengungsbereitschaft ($\beta = -.23^{***}$) als Indikator für die akademische Integration scheint mit einer geringeren Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastung zusammenzuhängen, während die soziale Integration mit Lehrenden ($\beta = .20^{***}$) und Kommiliton*innen ($\beta = .12^{**}$) sowie die Identifikation mit dem Studium ($\beta = .24^{***}$) positiv mit dieser Facette der Studienzufriedenheit assoziiert sind. Die Zufriedenheit mit den Studieninhalten wird dagegen ausschließlich von der Identifikation mit dem Studium ($\beta = .69^{***}$) und deutlich schwächer von der sozialen Interaktion mit den Lehrenden ($\beta = .10^{**}$) vorhergesagt.

Tabelle 3 Vorhersage der Studienzufriedenheit

Zufriedenheit mit den Studieninhalten			Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen	
Individuelle und soziale Voraussetzungen (Modell 1)				
	Direkter Effekt	Indirekter Effekt	Direkter Effekt	Indirekter Effekt
	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Geschlecht	0.09 (0.20)	0.00 (0.02)	-0.01 (0.18)	0.00 (0.01)
Migrationsgeschichte	0.10* (0.14)	0.01 (0.02)	-0.08 (0.15)	0.00 (0.01)
Soziale Herkunft	0.00 (0.10)	0.00 (0.01)	0.06 (0.10)	0.00 (0.00)

Zufriedenheit mit den Studieninhalten			Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen	
Gewissenhaftigkeit	0.15** (0.07)	0.01 (0.01)	0.01 (0.07)	0.00 (0.01)
Neurotizismus	-0.21*** (0.06)	-0.01 (0.01)	-0.45*** (0.05)	0.00 (0.00)
Nutzung: Lernerfahrungen mit Online-Lehre				
Lernbeeinträchtigung durch Online-Lehre	-0.08 (0.03)		-0.02 (0.03)	
R ² in % (Modell ges.)	8.9		21.7	
Angebot Studienbedingungen (Modell 2)				
Soziale Integration: Studierende	0.06 (0.03)	0.00 (0.00)	0.13** (0.04)	0.01 (0.01)
Soziale Integration: Lehrende	0.10** (0.05)	-0.01 (0.01)	0.20*** (0.07)	-0.01 (0.01)
Akademische Integration: Identifikation	0.69*** (0.04)	0.00 (0.00)	0.24*** (0.05)	0.00 (0.01)
Akademische Integration: Anstrengungsbereitschaft	0.05 (0.04)	0.00 (0.00)	-0.23*** (0.05)	0.00 (0.01)
Nutzung: Lernerfahrung mit Online-Lehre				
Lernbeeinträchtigung durch Online-Lehre		-0.03 (0.02)		-0.04 (0.03)
R ² in % (Modell ges.)		58.9		17.3

Signifikante Koeffizienten fett: * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$

Entgegen der Annahme zeigt sich in beiden Pfadmodellen, dass die Lernbeeinträchtigungen während der Online-Lehre der angehenden Lehrkräfte die beiden Facetten der Studienzufriedenheit nicht präzisieren kann. Dementsprechend kann auch die wahrgenommene Beeinträchtigung des Lernens durch Online-Lehre die Beziehung zwischen Voraussetzungen der Studierenden, den Studienbedingungen sowie der Zufriedenheit mit dem Studium nicht vermitteln (indirekte Effekte).

Auch die individuellen und sozialen Voraussetzungen der angehenden Lehrkräfte sind kaum mit den Lernerfahrungen in der Online-Lehre assoziiert (Tabelle 4). Erwartungskonform besteht ein schwacher negativer Zusammenhang zwischen der Gewissenhaftigkeit und den Lernbeeinträchtigungen durch die Online-Lehre ($\beta = -.15^{**}$): Je gewissenhafter sich Studierende charakterisieren, desto weniger fühlen sie sich in ihrem digitalen Lernen beeinträchtigt.

Hinsichtlich der Integration in die Hochschule erweisen sich ausschließlich die sozialen Interaktionen als signifikanter, jedoch schwacher Prädiktor für die Lernbeeinträchtigungen durch die Online-Lehre. Demnach scheint das digitale Lernen geringfügig durch soziale Beziehungen zu Kommiliton*innen erleichtert zu werden ($\beta = -.13^*$). Allerdings verhält es sich mit sozialen Interaktionen mit Lehrenden umgekehrt: Positivere Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden gehen tendenziell mit einer wahrgenommenen Lernbeeinträchtigung durch die Online-Lehre einher ($\beta = .14^{**}$).

Tabelle 4 Vorhersage der Lernbeeinträchtigungen durch die Online-Lehre anhand individueller und sozialer Voraussetzungen

Prädiktoren	Modell 1		Modell 2	
	β	SE	β	SE
Individuelle und soziale Voraussetzungen				
Geschlecht ¹	-0.05	0.31		
Migrationsgeschichte	-0.07	0.23		
Soziale Herkunft ²	-0.01	0.18		
Gewissenhaftigkeit	-0.15**	0.12		
Neurotizismus	0.07	0.10		
Studienbedingungen				
Soziale Integration: Studierende			-0.13*	0.08
Soziale Integration: Lehrende			0.14**	0.12
Akademische Integration: Identifikation			-0.10	0.10
Akademische Integration: Anstrengungsbereitschaft			-0.08	0.08
R ² in %	3.3		4.4	

¹: Ref. männlich; ²: Ref. nicht-akademisches Elternhaus;
signifikante Koeffizienten fett: * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$

Die äußerst geringe Varianzaufklärung in beiden Modellen (R^2 Modell 1 = 3.3 %; R^2 Modell 2 = 4.4 %) deutet auf die Relevanz weiterer Prädiktoren zur Vorhersage des digital gestützten Verhaltens hin, die in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt wurden.

6 Diskussion

6.1 Diskussion der Ergebnisse

Während der Pandemie fühlten sich Studierende insbesondere durch die Regeln zur sozialen Distanzierung beeinträchtigt und bemängelten im Zusammenhang mit der Umstellung auf virtuelle Lehrformate die Bewältigung des Lehrstoffs (Marczuk/Multrus/Lörz 2021: 3f.) sowie Konzentrations- und Motivationschwierigkeiten (Kindler/Köngeter/Schmid 2021: 13). Ausgehend von diesen Befunden zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, die Bedeutung der Lernerfahrungen mit der Online-Lehre für die Studienzufriedenheit von 379 angehenden Lehrkräften nach vier digitalen Semestern zu untersuchen. Dabei wurde auf Basis eines Angebots-Nutzungsmodells der Studienzufriedenheit (Bernholt et al. 2018: 33; Blüthmann 2012: 281) angenommen, dass individuelle und soziale Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden sowie ihre soziale und akademische Integration die Zufriedenheit mit dem Studium vorhersagen und über Lernbeeinträchtigungen während der Online-Lehre vermittelt werden.

Erwartungswidrig zeigt sich jedoch anhand erster Analysen, dass der Beeinträchtigung des Lernens durch digitale Lehrformate keine signifikante Bedeutung für die Studienzufriedenheit zukommt. Dieser Befund kann durchaus positiv gedeutet werden, da digitale Lehrformate weiterhin eine bedeutende und womöglich zunehmende Rolle im Hochschulstudium einnehmen und die Zufriedenheit mit dem Studium auf Basis der vorliegenden Daten scheinbar nicht tangieren. Allerdings sollten diese ersten Erkenntnisse in weiteren Studien vertieft werden, indem die Qualität der digital gestützten Lehre sowie die Effekte verschiedener digitaler Lehrformate auf das Lernen berücksichtigt werden. So konnten Marczuk und Kolleg*innen (2021: 9) beispielsweise feststellen, dass das Lernen je nach digitalem Lehrformat unterschiedlich unterstützt wird und Videoaufzeichnungen der Lehrveranstaltungen besonders lernförderlich wirken. Darüber hinaus variiert die Wahrnehmung von Beeinträchtigungen durch die Online-Lehre zwischen den Studierenden (ebd.), was eine differenziertere Betrachtung unterschiedlicher Studierendengruppen erforderlich macht. In diesem Kontext könnten auch allgemeine Überzeugungen zum Lernen mit digitalen Medien zu einer Erklärung unterschiedlicher Lernerfahrungen beitragen.

Auf Grundlage der vorliegenden Daten stehen das Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit sowie die soziale Integration (in Bezug auf Lehrende und Studierende) in schwachem Zusammenhang damit, inwiefern die Online-Lehrformate als Lernbeeinträchtigung empfunden wurden. Angehende Lehrkräfte mit höheren Ausprägungen in der Gewissenhaftigkeit schätzen das Lernen im Rahmen der Online-Lehre als weniger beeinträchtigend ein. Auch intensivere soziale Beziehungen zu Kommiliton*innen gehen geringfügig mit einer positiveren Wahrnehmung des digital gestützten Lernens einher, während Interaktionen mit den Lehrenden einen schwachen gegenteiligen Effekt zu haben scheinen. Demnach erleben Studierende, die mit Lehrenden gut vernetzt sind, das Lernen mit digitalen Formaten tendenziell als etwas demotivierend. Über mögliche Mechanismen, die diese gegenteiligen Zusammenhänge hervorrufen, lassen sich auf Grundlage der vorliegenden Analysen keine Aussagen treffen.

Hinsichtlich der Bedeutung der Lernerfahrungen mit der Online-Lehre lässt sich zusammenfassen, dass sie zwar nicht mit der Studienzufriedenheit zusammenhängen, aber von der sozialen Integration und der Gewissenhaftigkeit vorhergesagt werden können. Die geringe Varianzaufklärung deutet jedoch darauf hin, dass weitere Faktoren zur Vorhersage von Lernbeeinträchtigungen in der Online-Lehre berücksichtigt werden sollten.

Als relevante Prädiktoren für beide Facetten der Studienzufriedenheit erweisen sich in der vorliegenden Studie das individuelle Merkmal Neurotizismus, die soziale Interaktion mit den Lehrenden (soziale Integration) sowie die Identifikation mit dem Studium als Indikator für die akademische Integration. Eine stärkere Integration in die Hochschule auf Basis von sozialen Interaktionen mit den Lehrenden sowie eine stärkere Identifikation mit dem Studium sind mit einer höheren Studienzufriedenheit assoziiert. Dabei scheint für die Zufriedenheit mit den Studieninhalten insbesondere die Identifikation mit dem Studium substantiell zu sein, wohingegen das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus vor allem die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastung vorhersagt.

Weitere Unterschiede hinsichtlich der beiden Facetten der Studienzufriedenheit betreffen die Prädiktoren Anstrengungsbereitschaft, Migrationsgeschichte und Gewissenhaftigkeit: Die Anstrengungsbereitschaft ist ausschließlich mit der Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastung negativ assoziiert. Dagegen hängen die Migrationsgeschichte und die Gewissenhaftigkeit nur mit der Zufriedenheit mit den Studieninhalten positiv zusammen. Damit widerspricht der Befund zunächst der Vermutung, dass mit einer Migrationsgeschichte und damit der Zugehörigkeit zu einer geringer repräsentierten sozialen Gruppe an Hochschulen möglicherweise geringere Zufriedenheitswerte verbunden sind. Gründe für die höhere Zufriedenheit angehender Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte lassen sich aus den Daten nicht ableiten und sollten künftig

in weiteren Studien analysiert werden. Denkbar ist, dass Selektionseffekte zum Tragen kommen (vgl. Gülen 2022).

Das Geschlecht und die soziale Herkunft stellen für die Studienzufriedenheit keine signifikanten Prädiktoren dar. Auch die sozialen Beziehungen zu den Kommiliton*innen scheinen für die Zufriedenheit mit dem Studium nicht ausschlaggebend zu sein.

6.2 Limitationen der Studie

Mit dem Design der vorliegenden Studie sind einige methodische Einschränkungen verbunden. Neben dem Bedarf an Längsschnitt-Untersuchungen für differenziertere Interpretationen sollten weitere zentrale Prädiktoren wie die Lehrqualität, die Praxisorientierung, allgemeine Überzeugungen zum Lernen mit digitalen Medien sowie motivational-affektive Faktoren des Lernprozesses berücksichtigt werden. Eine weitere Schwäche besteht in der geringen Stichprobengröße und der Online-Befragung der Studierenden. Dadurch ist von einer positiven Selektion von wahrscheinlich eher digital affinen Studierenden auszugehen.

6.3 Implikationen für die Hochschulen

Aus den Ergebnissen der Studie lassen sich erste Impulse für die Weiterentwicklung von Hochschulen im Nachgang an die Pandemie ableiten. So sind aus hochschuldidaktischer Perspektive vor allem die Interaktionen mit den Lehrenden sowie die Identifikation mit dem Studium für die Zufriedenheit mit dem Studium zentral. Beide Faktoren können durchaus gefördert werden, indem sich die Hochschulen verstärkt als Orte der Begegnung und des intensiven akademischen Diskurses begreifen sowie kontinuierlich Gelegenheiten zum Austausch anbieten. Gruppenbildungsangebote für Erstsemester-Studierende, Mentor*innen- und Buddy-Programme können sich als hilfreich erweisen, den Einstieg in die Hochschule und das Studium zu erleichtern und die soziale Einbindung zu stärken. Darüber hinaus könnten die Verankerung von Exkursionen und gemeinsamen Projekten im akademischen Lehrplan zu einer stärkeren Integration beitragen. Auch die Partizipation von Studierenden und ein Abgleich der Erwartungen von Studienanfänger*innen mit den Studieninhalten unterstützen die Identifikation mit dem Studium.

Literatur

- Berghoff, Sonja/Horstmann, Nina/Hüsch, Marc/Müller, Kathrin (2021): Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Sicht von Studierenden und Lehrenden. https://www.che.de/download/studium-lehre-corona/?ind=1615995342261&filename=Studium_und_Lehre_waehrend_der_Corona_Pande-mie.pdf&wpdmdl=16864&refresh=613a7fd3aa3ed1631223763. [Zugriff: 08.11.23].
- Berndt, Sarah/Felix, Annika/Anacker, Judith/Pohlenz, Philipp (2021): Pandemiebedingte Digitalisierung der Lehre. Empirische Befunde und hochschuldidaktische Ableitungen zu studentischen Digitalisierungstypen und deren Studienerfolg. In: Barnat, Miriam/Bosse, Elke/Szczyrba, Birgit (Hrsg.): Forschungsimpulse für hybrides Lehren und Lernen an Hochschulen. Köln: Cologne Open Science, S. 119–123.
- Bernholt, Andrea/Hagenauer, Gerda/Lohbeck, Annette/Gläser-Zikuda, Michela/Wolf, Nicole/Moschner, Barbara/Lüschen, Iris/Klaß, Susi/Dunker, Nina (2018): Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. In: *Journal for educational research online* 10, 1, S. 24–51.
- Besa, Kris-Stephen/Kochskämper, Dorothee/Lips, Anna/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine (2021): *Stu.di.Co II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden. Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung aus der bundesweiten Studienreihe StudiCo*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Besa, Kris-Stephen/Kochskämper, Dorothee/Lips, Anna/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine (2022): *Stu.di.Co III – Hochschulzukunft gestalten – aus den (digitalen) Corona-Semestern lernen*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim <https://hilpub.uni-hildesheim.de/server/api/core/bitstreams/eb208ac3-c83a-4bc0-8a0b-9a08b9eb0f89/content> [Zugriff: 08.01.24].
- Besa, Kris-Stephen/Vietgen, Sandra (2017): Repräsentanz, Integration und Abbruchintentionen von Studierenden mit Migrationshintergrund in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS). In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35, 1, S. 195–206. <https://doi.org/10.25656/01:16806>
- Blüthmann, Irmela (2012): Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 2, S. 273–303. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0270-3>
- Braun, Edith/Weiß, Thomas/Seidel, Tina (2014): Lernumwelten in der Hochschule. In: Seidel, Tina/Krapp, Andreas: *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 433–454.

- Dahm, Gunther/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp (2018): Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender: Zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur. In: Bornkessel, Philipp (Hrsg.): Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate. Bielefeld: WBV, S. 108–174.
- Dahm, Gunther/Lauterbach, Oliver/Hahn, Sophie (2016): Measuring Students' Social and Academic Integration. Assessment of the Operationalization in the National Educational Panel Study. In: Blossfeld, Hans-Peter/von Maurice, Jutta/Bayer, Michael/Skopek, Jan (Hrsg.): Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study. Wiesbaden: Springer VS, S. 313–329.
- Damrath, Cornelia (2006): Studienzufriedenheit – Modelle und empirische Befunde. In: Schmidt, Uwe (Hrsg.): Übergänge im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 227-293. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90158-9_4
- Destatis (2023). Pressemitteilung Nr. N053 vom 4. Oktober 2023. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/10/PD23_N053_21.html.
- Durkheim, Emile (1983 [1987]): Der Selbstmord. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- fzs (2022): Auswertung der Corona Umfrage WiSe 21/22 unter Studierenden. Berlin: freier zusammenschluss von student*innenschaften e.V. <https://www.fzs.de/2022/01/18/ergebnisse-wie-gehts-euch-bundesweite-studierendenbefragung-2021-22/>. [Zugriff: 08.11.23].
- Geiser, Christian (2011): Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93192-0>
- Gülen, Şeyma (2022): Ursachen der Unterrepräsentanz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund an Schulen in Deutschland. Eine theoretische und empirische Analyse des Studienwahlverhaltens. In: Stock, Miriam/Hodaie, Nazli/Immerfall, Stefan/Menz, Margarete (Hrsg.): Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–125.
- Hahn, Edgar/Kuhlee, Dina/Porsch, Raphaela (2021): Institutionelle und individuelle Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie. In: Reintjes, Christian/Porsch, Rapahela/im Brahm, Grit (Hrsg.): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise: empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen. Münster: Waxmann, S. 221-238.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

- Kindler, Tobias/Köngeter, Stefan/Schmid, Thomas (2021): Drei Semester studieren unter Covid-19-Bedingungen. Eine Längsschnittuntersuchung zu Veränderungen der Studienbedingungen während der Covid-19 Pandemie. St. Gallen: IFSAR Institut für Soziale Arbeit und Räume des Departements Soziale Arbeit der OST – Ostschweizer Fachhochschule. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31152.07683/1>
- Klingsieck, Katrin B./Sommer, Sabrina/Patrzek, Justine (2022): Studieren im „Corona-Semester“: zur Rolle von Resilienz und Selbstwirksamkeit. In: Heisler, Dietmar/Meier, Jörg A. (Hrsg.): Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s). Bielefeld: wbv, S. 159-175.
- Kürzinger, Anja/Fütting-Lippert, Angelika/Pohlmann-Rother, Sanna (2023): Medienbezogene Professionalisierung: Mediendidaktische Überzeugungen und Technikbereitschaft angehender Grundschullehrkräfte. In: Haider, Michael/Böhme, Richard/Gebauer, Christian Gößinger, Susanne/Munser-Kiefer, Meike/Rank, Astrid (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197-202. <https://doi.org/10.25656/01:27745>
- Lörz, Markus/Zimmer, Lena M. /Marczuk, Anna (2021): Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie. Fachspezifische Besonderheiten des digitalen Studiums. In: Neiske, Iris/Osthushenrich/Judith/Schaper, Niclas/Trier, Ulrika & Vöing, Nerea (Hrsg.): Hochschullehre auf Abstand – ein multiperspektivischer Zugang. Bielefeld: transcript, S. 77-88.
- Lörz, Markus/Zimmer, Lena M/Koopmann, Jonas (2021): Herausforderungen und Konsequenzen der Corona-Pandemie für Studierende in Deutschland. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 68, S. 312-318.
- Marczuk, Anna/Multrus, Frank/Lörz, Markus (2021): Die Studiensituation in der Corona Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden. (DZHW Brief 01|2021). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2021.01.dzhw_brief
- Neubauer/Andreas B./Kramer, Andrea C. (2021): STECCO – Study Protocol. <https://osf.io/bhq3p/>. [Zugriff: 08.11.2023].
- Petzold-Rudolph, Kathrin (2018): Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität. Wiesbaden: Springer VS.
- Quesel, Carsten (2021): Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020 an Pädagogischen Hochschulen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 39, 3, S. 375-391. <https://doi.org/10.25656/01:23686>

- Rammstedt, Beatrice/John, Oliver P. (2005): Kurzversion des Big Five Inventory (BFIK): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit [Short version of the Big Five Inventory (BFI-K): Development and validation of an economic inventory for assessment of the five factors of personality]. In: *Diagnostica*, 51, 4, S. 195-206. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.195>
- Rosseel, Yves (2021): „lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling.“ In: *Journal of Statistical Software*, 48, 2, S. 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Sarclotti, Andreas/Müller, Sophie (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 3, S. 235-248.
- Schiefele, Ulrich/Jacob-Ebbinghaus Luzia (2006): Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 3, S. 199-212.
- Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Radomski, Sabine/Thom, Sabrina/Behrens, Julia (2017): Monitor Digitale Bildung – Die Hochschulen im digitalen Zeitalter. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf [Zugriff: 08.11.2023].
- Tinto, Vincent (1975): Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. In: *Review of Educational Research*, 45,1, S. 89-125.
- Tsiouris, Ageliki et al. (2023): Mental health state and its determinants in German university students across the COVID-19 pandemic: findings from three repeated cross-sectional surveys between 2019 and 2021. *Frontiers in Public Health* 11:1163541. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1163541>.
- Westermann, Rainer/Heise, Elke (2018): Studienzufriedenheit. In: Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R./Buch, Susanne R. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz, S. 818-825.
- Westermann, Rainer/Heise, Elke/Spies, Kordelia/Trautwein, Ulrich (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1, S. 1-22.
- Zimmer, Lena M./Lörz, Markus/Marczuk, Anna (2021): Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus. Zum Stressempfinden vulnerabler Studierendengruppen. (DZHW Brief 02|2021). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2021.02.dzhw_brief

Eindrücke und Erkenntnisse aus der pandemie- bedingten Umstellung der Lehrer*innen- Ausbildung von Präsenzlehre auf Distance Learning

Kernaussagen

- Notwendigkeit der Umstellung: Die Corona-Krise zwang die Pädagogische Hochschule Wien (PH Wien), von Präsenzlehre auf Distance Learning umzustellen, um die Aus-, Fort- und Weiterbildung auch während der Pandemie fortzusetzen bzw. gewährleisten zu können.
- Erforschung der Auswirkungen: Durch zwei Erhebungen während des Sommersemesters 2020 und des Wintersemesters 2020 wurden die Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden mit der Umstellung auf virtuelle Formate untersucht.
- Untersuchung der Verstetigung: Der Fokus des Artikels liegt auf den Ergebnissen der Lehrenden-Befragung, die darauf abzielt zu ergründen, inwiefern die während der erzwungenen Umstellung auf Distance Learning aufgetretenen Trends anhalten und sich möglicherweise dauerhaft etablieren.
- Langfristige Auswirkungen: Die Auswertung der Lehrenden-Befragung soll zeigen, ob die während der Krise ergriffenen Maßnahmen im Distance Learning dauerhafte Veränderungen in der hochschulischen Lehre zur Folge haben.
- Befunde: Die Untersuchung zeigt, dass die pandemiebedingte Umstellung auf die Distanzlehre sowohl in technischer als auch in didaktischer Hinsicht prinzipiell gut gelang, jedoch sowohl Studierende als auch Lehrende die Wichtigkeit des persönlichen Kontakts im Kontext der Lehrer*innen-Ausbildung betonten.

1 Die Pädagogische Hochschule Wien

1.1 Überblick

Die Pädagogische Hochschule Wien wurde im Jahre 2007 gegründet, im Zuge der österreichweiten Reform und der damit verbundenen Zusammenlegung einer Vielzahl von Pädagogischen Akademien (Lehrer*innen-Ausbildung der Primarstufe und Sekundarstufe I und Berufsbildung) und Pädagogischen Instituten (Fort- und Weiterbildung für Lehrer*innen) zu schließlich 14 Pädagogischen Hochschulen. Die Organisationsform dieser Pädagogischen Hochschulen ist die einer nachgeordneten Dienststelle des Bundes (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, BMBWF). Die Vorschriften und Bestimmungen bezüglich Corona richteten sich gleichermaßen an alle tertiären Bildungseinrichtungen wie etwa auch die (deutlich autonomen) Universitäten und Fachhochschulen (vgl. z. B. BMBWF 2020).

Etwa 3000 Studierende absolvieren an der Pädagogischen Hochschule Wien ihre Lehramtsausbildung im Primarstufenbereich und im Sekundarstufenbereich im Rahmen von Bachelor- und Masterprogrammen. Das Studium im Sekundarstufenbereich wird in Kooperation mit weiteren Hochschulen und Universitäten ausgerichtet. Ebenso angeboten wird das Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung. In verschiedenen Hochschullehrgängen der Weiterbildung studieren annähernd 1600 Studierende pro Jahr. Das Fortbildungsprogramm wird pro Studienjahr von rund 24.000 Studierenden (Pädagog*innen) aus den Bereichen Elementar-, Primar-, Sekundar- und Berufsbildung genutzt. Damit ist die Pädagogische Hochschule Wien die größte Pädagogische Hochschule im Bereich der Pädagog*innenbildung in Österreich.

Aufgrund ihrer Lage im urbanen Raum arbeitet die Pädagogische Hochschule Wien vor dem Hintergrund typischer Großstadt-Phänomene:

„Die [aktuelle] Zielvorstellung für die PH Wien ist, die urbane Superdiversität zur Profilbildung zu nutzen und das Konzept der Urban Diversity Education zu entwickeln, das sie auszeichnet und prägt.“ (Q. Organisationsplan PH Wien)

Die Pädagogische Hochschule Wien ist sich der daraus erwachsenden Aufgaben bewusst und legt in Aus-, Fort- und Weiterbildung einen starken Fokus auf das Thema Diversität in allen seinen Facetten.

1.2 Lehren und Lernen in der Krise

Bedingt durch die Corona-Krise stellte die PH Wien ab dem Sommersemester 2020 ihre Lehre innerhalb weniger Tage bzw. Wochen fast ausschließlich auf Distance Learning um und setzte dies bis zum Ende des Studienjahres 2020/21 – und teilweise auch darüber hinaus – weiter fort. Diese entscheidende Umgestaltung der Lehre auf Distance Learning und die somit rasche Digitalisierung von Studium und Lehre führte zu Überlegungen, inwieweit Erfahrungen aus dieser Situation für eine zielgerichtete Weiterentwicklung eben in diesem Bereich genutzt werden können.

1.3 Präsenzlehre und Distance Learning

Für eine Pädagogische Hochschule, in der seit jeher die Präsenzlehre oberste Prämisse ist, wenn es darum geht, durch praxisnahe und forschungsgeleitete Lehre künftige Lehrer*innen für ihren Beruf zu begeistern und ihnen entsprechendes Wissen anzubieten (BMBWF, o.J.), bedeutete der Schritt in das Distance Learning kein völliges Neuland. Allerdings war die gesamte Organisation gefordert, dieses Lehr- und Lernformat für alle Akteur*innen zu ermöglichen. Zeitgleich mit dem Schritt in das Distance Learning waren Studierende und Lehrende gleichermaßen Lernende, die sich u. a. mit *neuen* Begriffen und *neuen* Lehr- und Lernformaten auseinandersetzen mussten. Die Expert*innen im Bereich Digitalität an der Hochschule waren gefordert, ihren Kolleg*innen eine Systematisierung der Begriffe im Kontext *Lehren und Lernen in der Pandemie* näher zu bringen. Die Empfehlungen der österreichischen Hochschulkonferenz zu digitalem Lehren, Lernen und Prüfen waren in weiterer Folge relevant für Planung und Umsetzung (vgl. Mitglieder der Hochschulkonferenz, Arbeitsgruppe „Digitales Lehren, Lernen und Prüfen“ 2021: 16 f.).

Unter Präsenzlehre oder Vor-Ort-Settings ist ein Unterrichtsformat zu verstehen, bei dem Lernende und Lehrende an einem dafür vorgesehenen Ort – z. B. in einem Hörsaal oder einer Lernwerkstatt an der Hochschule – *physisch präsent* sind. Im Distance Learning hingegen treffen Lehrende und Lernende über eine räumliche Distanz hinweg aufeinander. Hier gilt es jedoch festzuhalten, dass Lernende, wenn sie im Distance Learning an einer Lehrveranstaltung teilnehmen, ebenso präsent sind, nämlich *online präsent* (vgl. Reinmann 2021: 4). Hybride Settings wiederum verknüpfen diese beiden Formate. Mit dem Blick auf die zeitliche Dimension sind weitere begriffliche Unterscheidungen zu treffen. So gilt es synchrone und asynchrone Formate zu unterscheiden, weil digitale Medien sowohl gleichzeitige wie auch zeitversetzte Lernprozesse ermöglichen. Im vorlie-

genden Artikel ist Präsenzlehre stets synchron zu verstehen, während Distance Learning synchron oder asynchron stattfinden kann (Winkler et al. 2021: 12f.).

An der Pädagogischen Hochschule Wien wurden von internen Expert*innen ein Leitfaden für Online-Prüfformate, ein Zusatz zur gültigen Prüfungsordnung sowie diverse Handreichungen, etwa zu Blended Learning-Formaten oder Distance Learning-Formaten, erstellt und den Kolleg*innen in Videokonferenzen vorgestellt. Ebenso fanden interne Schulungen mit verschiedenen Tools für das Distance Learning bzw. mit kollaborativen Tools statt – damit ging eine weitere Veränderung in Richtung *Papierloses Büro* einher. Für manche Hochschullehrende waren einige virtuelle Formate völliges Neuland, andere wiederum waren bereits Expert*innen in der virtuellen Hochschullehre bzw. E-Didaktik.

Folgende Maßnahmen in der hochschulischen Lehre mit Blick auf die Herausforderungen durch die Corona-Krise wurden in den Jahren 2020-2022 an der Hochschule getroffen: Sämtliche Präsenz-Lehrformate wurden in Distance Learning-Formate übertragen (primär in Live-Online-Seminare) und in weiterer Folge wurden einige Lehrveranstaltungen in hybride Settings und wiederum später einige Lehrveranstaltungen in Blended-Learning-Formate umgeplant. In manchen (Fach-)Bereichen mussten, primär in der Zeit der Lockdowns, Ersatzaufgabenstellungen geplant und durchgeführt werden (z. B. Schulpraktika, kreative Fächer, Bewegung und Sport).

Im Distance Learning bieten sich verschiedene Möglichkeiten für Zusammenarbeit und Kommunikation an. Eine besondere Herausforderung für die Akteur*innen stellt dabei die virtuelle Kommunikation mittels Online-Plattform für Live-Online-Seminare dar (Krämer/Pfizenmayer 2020: 10). So kann es zu Verständnisproblemen und Missverständnissen kommen, wenn bestimmte Voraussetzungen fehlen. Folgende Anforderungen bzw. Basiskompetenzen für Live-Online-Seminare tragen maßgeblich dazu bei, damit Distance Learning mittels Online-Plattform gelingen kann: Alle Studierende können die Lehrenden bzw. den Lehrenden sehen und hören bzw. können sich gegenseitig sehen und hören, alle wissen Bescheid über die Chatfunktion, den Umgang mit dem digitalen Whiteboard oder wie man in digitale Kleingruppen kommt bzw. wieder zurück ins Plenum gelangt. Auch im Distance Learning ist die zwischenmenschliche Beziehung ein wesentlicher Faktor für den Lernerfolg und muss erst geschaffen werden (Gold et al. 2020: 128f.). Auflockerungs- und Aktivierungsspiele können beispielsweise dazu beitragen, dass Motivation und Konzentration vor dem Bildschirm erhalten bleiben. Jedoch können technische Schwierigkeiten oder Probleme mit der Internetverbindung auftreten und die Gesprächspartner*innen können nicht gehört und/oder gesehen werden (Schilling 2021: 8f.). Betrachtet man *Beziehung* als Grundlage für die pädagogische Profession, dann ist die regelmäßige Arbeit an den personalen und sozialen Fähigkeiten wesentlich. In

der Präsenzlehre vermitteln Lehrende neben Inhalten auch Prozesse und Beziehungsbotschaften. Beziehung zu sich selbst und zu anderen zu entwickeln, braucht verbale, paraverbale und nonverbale Gesprächsanteile. Beziehungen sind eine maßgebende Grundlage für Persönlichkeitsentwicklung sowie nachhaltiges Lernen. Ebenso kann empirisch nachgewiesen werden, dass diese in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Gesundheit von Lernenden und Lehrenden stehen (Fede et al. 2024: 109).

Während des ersten Jahres der Covid-19-Pandemie haben österreichische Hochschulen Publikationen veröffentlicht, die den Umgang mit der Lern- und Lehrsituation unter den Bedingungen der Pandemie beleuchten (z. B. Schober et al. 2021: 5). Diese Publikationen fokussieren sich stark auf die persönlichen Erfahrungen von Lernenden und Lehrenden im Kontext des Distance Learning sowie auf die Auswirkungen des Covid-bedingten Distance Teaching & Learning auf beide Gruppen.

„Als besonders herausfordernd erlebten die Lehrer*innen die mangelnden und häufig sehr kurzfristigen Informationen seitens der Politik und die dadurch ständig wechselnden Rahmenbedingungen, die die Planung des Unterrichts erschwerten. Auch die Mehrfachbelastung durch einerseits die gestiegenen Anforderungen des digitalen Unterrichts und andererseits die Betreuung eigener Kinder (während der Lockdowns) wurde von vielen Lehrer*innen als Herausforderung beschrieben.“ (ebd.)

Die Literatur zeigt, dass alle Akteur*innen im Bildungssystem gleichermaßen vor eine Reihe von Herausforderungen gestellt wurden. Studierende berichten über Schwierigkeiten bei der Anpassung an virtuelle Lernumgebungen, mangelnde Interaktion und soziale Isolation.

Lehrende wiederum mussten ihre Lehrmethoden anpassen und digitale Tools nutzen, um den Lernprozess effektiv zu gestalten. Sie berichteten über Herausforderungen bei der Aufrechterhaltung der Interaktion und des Engagements der Studierenden in virtuellen Lernräumen sowie über den zusätzlichen Arbeitsaufwand für die Erstellung digitaler Lerninhalte und die adäquate Anpassung von Prüfungsformaten.

Einige Publikationen, wie die von Beat Döbeli Honegger (2020), argumentieren, dass der durch die Pandemie bedingte *Notfall-Fernunterricht* keine ausreichende Grundlage für eine nachhaltige digitale Bildung bietet. Er betont die Bedeutung einer umfassenden digitalen Transformation und einer reflektierten Auseinandersetzung mit digitalen Lehr- und Lernmethoden.

Andere Quellen, wie Gabi Reinmann (2020), betonen die Dringlichkeit, pragmatische Schritte zur Digitalisierung in der Hochschullehre umzusetzen und legen den Fokus auf die Entwicklung konkreter Lösungen und Hilfestellungen für Lehrende. Insgesamt zeigt die Literatur aus österreichischen Hochschulen im ersten Jahr der Pandemie die vielfältigen Herausforderungen und Auswirkungen des Covid-bedingten Distance Teaching & Learning auf Lehrende und Studierende. Diese Erkenntnisse bieten mögliche wichtige Anhaltspunkte für die weitere Entwicklung und Optimierung von digitalen Lehr- und Lernmethoden.

2 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Die Umstellungsprozesse im Rahmen der durch die Corona-Krise verursachten Veränderungen des Lehrbetriebs an der Pädagogischen Hochschule Wien bedeuteten für die Koordination und Abhaltung der einzelnen Ausbildungszweige einen erheblichen Aufwand, um die zum überwiegenden Teil in Präsenz besuchten Lehrveranstaltungen entsprechend zu transformieren.

Vor diesem Hintergrund führten wir im Juni 2020, während der Phase I nach dem ersten Lockdown, eine erste Erhebung zur Lehr- und Studierbarkeit im Distance Learning an der Pädagogischen Hochschule Wien durch. Befragt wurden Studierende und Lehrende in der Lehramtsausbildung Primarstufe und Sekundarstufe Berufsbildung. Diese Erhebung war entscheidend, um die unmittelbaren Auswirkungen der Umstellung auf Lehrende und Studierende zu verstehen. Wir nahmen Einblicke in die Herausforderungen, aber auch in die Potenziale des virtuellen Unterrichts.

Im November 2020 stellten wir ausgewählte quantitative Ergebnisse dieser Erhebung im Rahmen eines *Forschungstages der Pädagogischen Hochschulen* vor. Diese Ergebnisse boten eine erste Einsicht in die Daten bezüglich der Anpassungsfähigkeit, der Zufriedenheit und der technologischen Anforderungen sowohl von Lehrenden als auch Studierenden während der Übergangphase zur virtuellen Lehre.

Im Januar 2021 dienten die offenen Fragen aus der Phase I als Grundlage für Folgeerhebungen im Wintersemester 2020/2021. Die Erkenntnisse aus diesen offenen Fragen ermöglichten es uns, weitere Analysen durchzuführen und spezifische Bereiche genauer zu untersuchen, die wir in der ersten Erhebung möglicherweise nicht ausreichend beleuchtet hatten – wie etwa der persönliche Austausch zwischen Hochschullehrenden oder zwischen Studierenden.

Im März 2022 präsentierten wir die Ergebnisse der Phase II bei der 5. Jahrestagung *Forschung der Pädagogischen Hochschulen*. In diesem Abschnitt wurden die langfristigen Auswirkungen der Umstellung von der Präsenzlehre zum Dis-

tance Learning analysiert. Wir zeigten mögliche Veränderungen in der Lehr- und Lernlandschaft auf, die potenziell eine dauerhafte Anpassung oder Neugestaltung der Lehrmethoden und -formate an der Pädagogischen Hochschule Wien erfordern.

Dieser Verlauf der Ereignisse zeigt die dynamische Entwicklung der Umstellung von der Präsenzlehre zum Distance Learning an der Pädagogischen Hochschule Wien während der Corona-Krise.

2.1 Forschungsinteresse

Das Forschungsinteresse liegt in der Analyse professioneller Arbeitsbeziehungen von Hochschullehrenden an der Pädagogischen Hochschule Wien unter den beschriebenen Bedingungen. Wir untersuchen, wie Lehrende ihre Beziehungen zu den Studierenden während des Covid-bedingten Distance Learning und des möglichen hybriden Lehransatzes wahrnehmen.

Weiters analysierten wir, wie die Wahrnehmung dieser professionellen Arbeitsbeziehungen die Formatentscheidungen (online vs. präsent) der Hochschullehrenden bezüglich der von ihnen geleiteten Lehrveranstaltungen beeinflusst. Wir gingen der Frage nach, ob und wie die Einschätzung der Qualität der Beziehung zu den Studierenden dazu beiträgt, ob Lehrende eher online oder in Präsenz unterrichten.

Außerdem zielt die Untersuchung darauf ab, verschiedene Dimensionen der Arbeitsbeziehungen zu erfassen, einschließlich der Interaktionen, des Engagements und der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden. Schließlich gingen wir der Frage nach, was Lehrende bei der Formatentscheidung (Präsenz/hybrid/digital) ihrer Lehrveranstaltungen beeinflusst.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung können relevante Informationen liefern, um die Motivationen und Überlegungen der Hochschullehrenden bei der Wahl des Lehrformats besser zu verstehen. Dies könnte wiederum zur Entwicklung effektiverer Unterstützungsmaßnahmen für Hochschullehrende führen, um ihre Lehrmethoden und -formate an die Bedürfnisse der Studierenden anzupassen und die Qualität der Lehre in unterschiedlichen Lernumgebungen zu verbessern.

2.2 Methodisches Vorgehen

Die Erhebungsmethodik zur Untersuchung der Umstellung von der Präsenzlehre zum Distance Learning an der Pädagogischen Hochschule Wien beruht auf einem Mix aus quantitativen und qualitativen Ansätzen, um ein Verständnis für

die Erfahrungen von Lehrenden und Studierenden zu gewinnen. Die Datenerhebung wurde mit *LimeSurvey* durchgeführt.

Wir erhoben quantitative Daten über standardisierte Fragebögen, die strukturierte Fragen zur Lehr- und Lernbarkeit im Distance Learning umfassten. Diese Fragebögen wurden sowohl während der ersten Phase im Juni 2020 als auch in der Folgerhebung im Wintersemester 2020/2021 eingesetzt. Die Fragen beruhten auf vorherigen Erhebungsergebnissen und wurden kontinuierlich angepasst, um relevante Entwicklungen und neue Aspekte abzudecken. Die Datenanalyse erfolgte mittels *SPSS Statistics*.

Ergänzend dazu wurden qualitative Daten über offene Fragen gesammelt, die während der ersten Erhebungsphase gestellt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2010) ausgewertet wurden. Diese offenen Fragen dienten als Grundlage für vertiefende Analysen und ergänzende Aspekte, die in den quantitativen Umfragen möglicherweise nicht berücksichtigt wurden.

Die Kombination beider Methoden ermöglichte eine umfassende Datenerfassung, die es erlaubte, sowohl quantitative Trends festzustellen als auch qualitative Einblicke in die Erfahrungen der Pädagogischen Hochschule Wien während der Umstellung auf Distance Learning zu gewinnen.

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Befragung unter Hochschullehrenden im Wintersemester 2020/21 zeigen eine verbesserte Wahrnehmung der Kommunikation mit Studierenden im Vergleich zum vorherigen Sommersemester 2020 (siehe Abbildung 1). Von den Befragten bewerteten 26,1 % die Kommunikation als etwas besser, während für weitere 36,1 % die Kommunikation viel bis sehr viel besser funktionierte ($n = 180$).

Jedoch berichteten 61 % der Befragten, dass der Austausch und das In-Kontakt-Bleiben mit Studierenden (siehe Abbildung 2) als sehr oder eher schwer empfunden wurde ($n = 200$). Eine ähnlich hohe Schwierigkeit wurde bei der Kommunikation mit Kolleg*innen festgestellt, wobei 78,5 % der Befragten angaben, dass das In-Kontakt-Bleiben mit Kolleg*innen schwer sei ($n = 200$). Diese Ergebnisse deuten auf Herausforderungen hin, die die Hochschullehrenden bei der Aufrechterhaltung von Kommunikation und Interaktionen sowohl mit Studierenden als auch mit Kolleg*innen während des Distance Learning erlebten. In den offenen Fragestellungen gaben die Kolleg*innen an, oftmals persönliches Feedback, individuelle Unterstützung und damit soziale Eingebundenheit zu vermissen. Die sogenannten *Tür- und Angel-Gespräche* etwa mit Kolleg*innen fehlten.

Abbildung 1 Kommunikation mit Studierenden im Wintersemester 20/21 (eigene Darstellung)

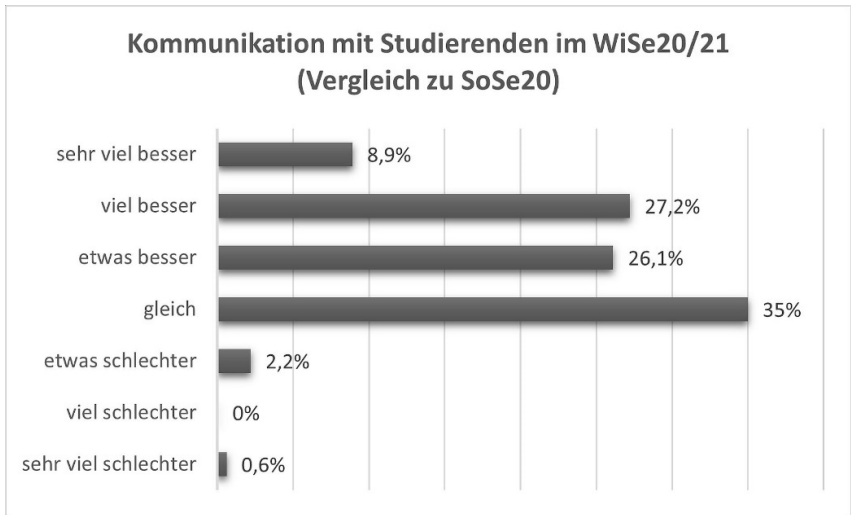
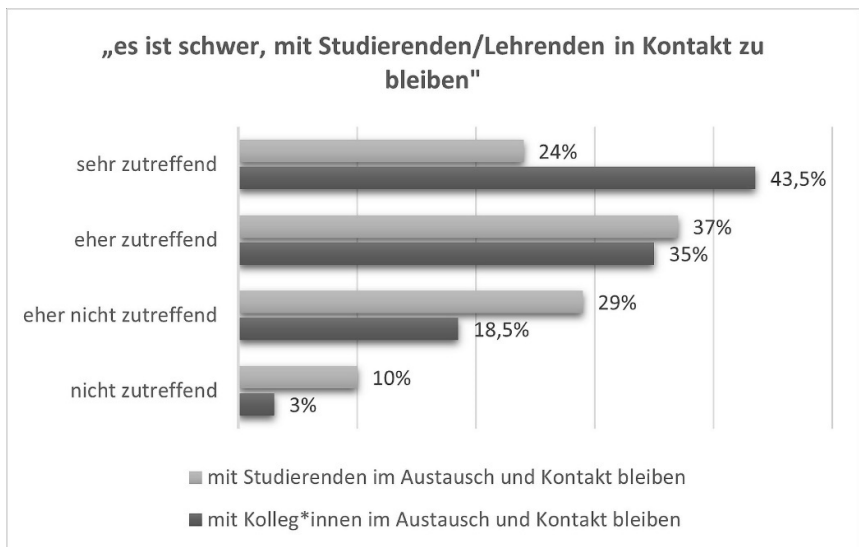
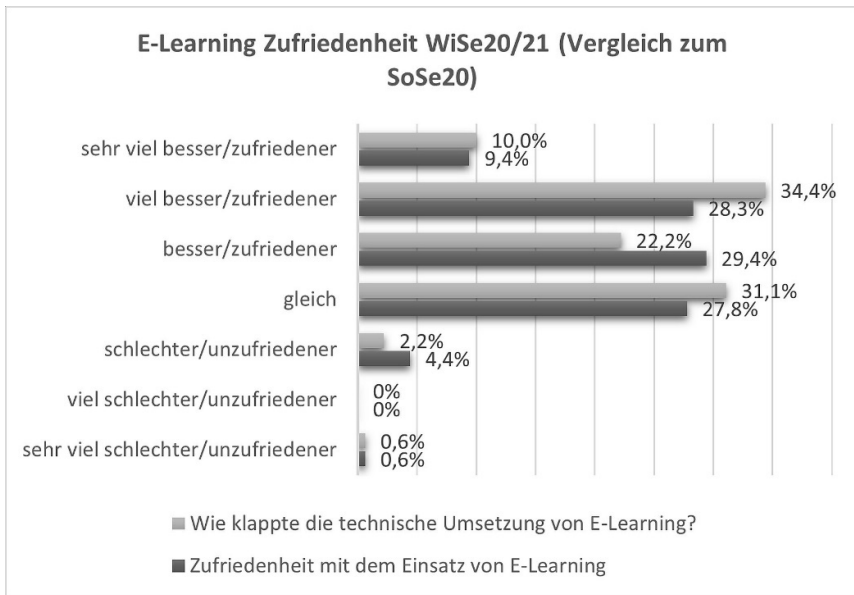


Abbildung 2 „Es ist schwer, mit Studierenden/Lehrenden in Kontakt zu bleiben“ (eigene Darstellung)



Im Wintersemester 2020/21 zeigt sich eine gesteigerte Zufriedenheit der Hochschullehrenden im Vergleich zum Sommersemester 2020 bezüglich des Einsatzes von E-Learningformaten. 67,1 % der Befragten (siehe Abbildung 3) äußerten sich etwas oder sogar deutlich zufriedener mit dem *E-Learning* im Vergleich zum Vorsemester (n = 180). Eine ähnliche Verbesserung wurde bei der technischen Umsetzung festgestellt, wobei 66,6 % der Befragten eine Steigerung im Vergleich zum Vorsemester nannten (n = 180) (siehe Abbildung 4).

Abbildung 3 E-Learning Zufriedenheit Wintersemester 20/21 (eigene Darstellung)

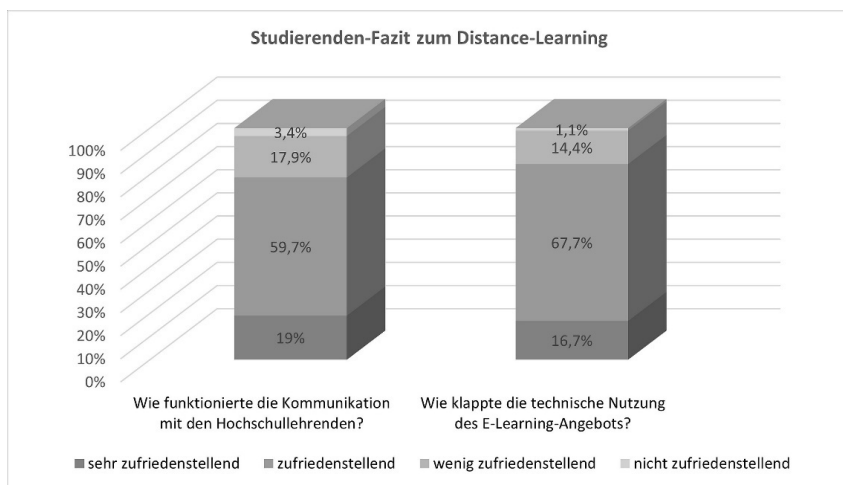


Trotz dieser positiven Entwicklungen äußerten 80,4 % der Hochschullehrenden, dass ein fachlicher bzw. persönlicher Austausch in den Lehrveranstaltungen fehlt. Des Weiteren gaben 85 % an, dass das Schulpraktikum (die sog. *Schulpraktischen Studien* müssen von allen Studierenden ab dem ersten Semester mit 100 % Anwesenheitspflicht absolviert werden), welches ausschließlich online stattfand, in Präsenz fehlte.

Unter den befragten Studierenden empfanden 21,3 % die Kommunikation mit den Lehrenden als wenig bis nicht zufriedenstellend. Zusätzlich berichteten 15,5 % der Studierenden von Schwierigkeiten bei der technischen Nutzung des E-Learning-Angebots, welches als wenig bis nicht zufriedenstellend empfunden

wurde. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass trotz der gesteigerten Zufriedenheit mit dem E-Learning einige Aspekte, wie der persönliche Austausch in Lehrveranstaltungen und das Fehlen von Präsenzaktivitäten, weiterhin als problematisch wahrgenommen werden.

Abbildung 4 Studierenden-Fazit zum Distance Learning (eigene Darstellung)



4 Zusammenfassung und Ausblick

Die kurzfristige Umstellung der Lehre an der Pädagogischen Hochschule Wien, beginnend mit Frühjahr 2020, wird von den Lehrenden als überwiegend gelungen bewertet – ein Befund, der sich weitgehend mit der Studie des Stifterverbandes (Winde et al. 2020) zu den entsprechenden Entwicklungen an den deutschen Hochschulen deckt. Die Ergebnisse zur Zufriedenheit der Lehrenden mit dem E-Learning im Rahmen der zweiten Erhebung im Wintersemester 2020 zeigen, dass sich die krisenbedingt kurzfristige Umstellung dann in Folgesemester noch weiter konsolidiert, ein neues *Normal* sich zu entwickeln beginnt. Möglicherweise auch aufgrund der nicht unerheblichen Bemühungen der Pädagogischen Hochschule Wien, die Lehrenden bei der Umstellung durch Schulungen und Service-Angebote zu unterstützen, geht aus den Ergebnissen der Erhebungen hervor, dass sich die Kompetenzen der Hochschullehrenden in digitalen Settings erheblich weiterentwickelt haben.

Unabhängig davon wird allerdings die seit dem Frühjahr 2020 fast ausschließlich auf elektronischer Basis stattfindende Kommunikation mit den

Studierenden, stärker aber noch mit den Kolleg*innen (an der Pädagogischen Hochschule Wien, aber ebenfalls mit Kolleg*innen anderer Institutionen), als kontinuierliche Herausforderung beschrieben – auch wenn hier gleichfalls eine Verbesserung gegenüber dem ersten Erhebungszeitpunkt festzustellen ist.

Überraschenderweise führte der wahrgenommene Mangel an direkter Kommunikation in Präsenz aber nicht dazu, dass im Wintersemester 21/22 der größte Teil der Veranstaltungen wieder in Präsenz durchgeführt wurde. Die Hypothese, dass Lehrende aufgrund ihrer tendenziell kritischen Einschätzung der Kommunikationssituation in Distance Learning Settings stark zurück in die Präsenzlehre drängen, konnte somit nicht belegt werden. Eine weitergehende Untersuchung der Beweggründe für die andauernd starke Inanspruchnahme der Möglichkeit, Lehrveranstaltungen im Distance Learning Modus abzuhalten, wäre notwendig, um die Ursachen hierfür zu klären. Möglicherweise hängt dies mit der Furcht vor gesundheitlichen Risiken zusammen. Auch die durch die unklare Gesamtsituation nachvollziehbare Perspektive, dass die Pandemie eine Rückkehr ins Distance Learning ohnehin notwendig machen könnte und dadurch bestehende Konzepte erneut adaptiert werden müssten, wäre ein möglicher Erklärungsansatz hierfür.

Für die folgenden Studienjahre entwickelten sich vermehrt Wahlmöglichkeiten für die Lehrenden zwischen Lehre in Präsenz und im digital-synchronen Setting. Dabei waren sowohl Lehrveranstaltungen, die komplett digital synchron abgehalten wurden, als auch Lehrveranstaltungen in hybrider Form feststellbar. Bei einer begleitenden Evaluierung im Studienjahr 22/23 stellte sich heraus, dass Nichtvorlesungen im Online-Format generell besser als Vorlesungen bewertet werden. Generell war kein signifikanter Unterschied zwischen digital-synchronen und hybriden Lehrveranstaltungsformen in der Bewertung der Studierenden feststellbar. Hybrid durchgeführte Lehrveranstaltungen erreichten eine hohe Zustimmung. Im darauffolgenden Studienjahr (23/24) wurde diese Wahlmöglichkeit erneut angeboten.

Vor dem Hintergrund der notwendigen raschen Weiterentwicklung der E-Didaktik beauftragte das zuständige Bildungsministerium die Pädagogischen Hochschulen, eine Digitalisierungsstrategie zu entwickeln, die nicht zuletzt auf weitere Verbesserungen in der Passung von Lehre und Lernen abzielt. Diese Notwendigkeit bringt Beat Döbeli Honegger sehr deutlich zum Ausdruck, wenn er erzwungene Phasen des Distance Learning als *Notfallunterricht* bezeichnet, die keinesfalls mit einer geplanten, strukturierten Einführung von Distance Learning in der hochschulischen Lehre verwechselt werden sollte (Döbeli Honegger 2020).

Für eine Weiterentwicklung des Distance Learning stellen die Ergebnisse der beiden Erhebungen jedenfalls eine wertvolle Datenquelle dar, die als Grundlage insbesondere für die anstehende Curriculumsentwicklung sowie für wei-

tere Fragestellungen mit dem Fokus auf *Qualität der Lehre in Präsenzlehre und im Distance Learning* Anwendung finden kann.

Literatur

- BMBWF (o.D.): Pädagogische Hochschulen. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph.html> [Zugriff: 24.01.2024].
- BMBWF (2020): Der Universitäts- und Hochschulbetrieb ab 17.11.2020. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:3218c0a4-631f> [Zugriff: 18.01.2024].
- BMBWF (2021): Empfehlungen der Hochschulkonferenz Digitales Lehren, Lernen und Prüfen an Hochschulen Weiterentwicklung der Qualität des hochschulischen Lehrens, Lernens und Prüfens. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgremien/HSK.html> [Zugriff: 24.01.2024].
- Breitenbach, Andrea (2021): Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen. <https://doi.org/10.25656/01:21274>
- Döbeli Honegger, Beat (2020): Warum sich der Covid-19-Notfallfernunterricht nicht als Diskussionsgrundlage für zeitgemässe Bildung in einer Kultur der Digitalität eignet. <https://beat.doebe.li/publications/2020-beat-doebeli-honegger-warum-sich-der-notfallfernunterricht-nicht-als-diskussionsgrundlage-eignet.pdf> [Zugriff: 24.01.2024].
- Fede, Manfred/Roszner, Sybille/Süss-Stepancik, Evelyn (Hrsg.) (2024): Personbezogene überfachliche Kompetenzen. Impulse für Bildungs-Lern- und entwicklungsprozesse in der Lehrer*innen-Bildung. Weinheim – Basel: Beltz Juventa.
- Gold, Johanna/Kaiser, Sabine/Hartmann, Ulrich/Wittbrock, Albert (2020): „Wir mussten uns erst einmal eingrooven.“ Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Lehrkräften der Laborschule Bielefeld zum Umgang mit Distance Learning und Homeschooling. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2(6), S. 123–138. <https://doi.org/10.4119/pflb-3939>
- Krämer, Katharina/Pfizenmayer, Annette (2020): Interne Kommunikation in Zeiten von Covid-19. Wie die Pandemie die interne Kommunikation verändert hat – eine qualitative Studie. Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. (Working Papers in Applied Linguistics 19). <https://doi.org/10.21256/zhaw-2393>
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim. Beltz.
- Pausits, Attila/Oppl, Stefan/Schön, Sandra/Fellner, Magdalena/Campbell, David/Dobiasch, Martin (2021): *Distance Learning an österreichischen Universitäten und Hochschulen im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21*: Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

- Reinmann, Gabi (2020): Digitalisierung in der universitären Lehre JETZT. Herausforderungen 2020 und die Suche nach pragmatischen Schritten. <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/25983> [Zugriff: 24.01.2024].
- Reiter, Julia/Spiel, Christiane (2021): „Ich bin ein anderer Mensch“: Schule nach drei Lockdowns. In: Schulverwaltung aktuell (Österreich) 09, S. 134–138.
- Schilling, Gert (Hrsg.) (2021): 80 Spiele fürs Online-Training. Von der Aktivierung bis zur Interaktion mit Tiefgang: Lebendige, sofort umsetzbare Übungen für virtuelle Lernformate. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Schober, Barbara/Lüftenegger, Marko/Spiel, Christiane (2021): Lernen unter COVID-19 – Bedingungen. Wie geht es Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Schulleiter*innen nach einem Jahr Lernen unter Covid-19? https://lernencovid19.uni-vie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_5_final_Update_09_07.pdf [Zugriff: 24.01.2024].
- Winde, Mathias/Werner, Said D./Gumbmann, Barbara/Hieronimus, Solveigh (2020): Future Skills – Diskussionspapier 4. Hochschulen, Corona und jetzt? Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Oktober 2020. <https://www.stifterverband.org/medien/hochschulen-corona-und-jetzt> [Zugriff: 24.01.2024].
- Winkler, Georg/Birke, Barbara/Petersen, Jürgen (2022): Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Pandemie. Lessons Learned. Bericht gemäß §28 HS-QSG zum Stand 2021. Wien: Facultas.

Gelingensfaktoren einer erfolgreichen Anpassung an digitale Lehr-/Lernbedingungen

Kernaussagen

- Empirische Untersuchungen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg deuten darauf hin, dass interindividuelle Unterschiede im Belastungserleben Lehrender und Studierender während der COVID-19-Pandemie nicht hinreichend über einen allgemeinen (breiten) Resilienzzugang erklärt werden können.
- Zur Beschreibung der Anpassungsfähigkeit an digitale Lehr-/Lernbedingungen wird die Individual Digital Readiness (IDR) als Bereichsspezifität von Resilienz vorgeschlagen.
- Die IDR wurde über die Dimensionen Lösungsorientierung, digitale Sozialität, Reflexivität, Lernbereitschaft, Selbstorganisation, Zukunftsorientierung, Technikaffinität und digitale Partizipation konzeptualisiert und operationalisiert.
- Die Messung der IDR (im Verständnis einer Bewältigungserwartung) erlaubt es, die individuelle Ausprägung der IDR in ihren unterschiedlichen Facetten zu erfassen, Handlungsempfehlungen abzuleiten und Ansatzpunkte zur Intervention aufzuzeigen.
- Die Anpassungsfähigkeit an digitale Lehr-/Lernbedingungen bleibt über die COVID-19-Pandemie hinaus relevant, nicht nur im Hinblick auf die Bewältigung zukünftiger Katastrophen, sondern auch im Hinblick auf sich verändernde Lehr- und Lernkulturen im Allgemeinen.

1 Einleitung

Während der COVID-19-Pandemie zeigten sich große interindividuelle Unterschiede im Belastungserleben Lehrender und Studierender. Die Anpassungsfähigkeit an widrige Lebensumstände wird unter dem Begriff der Resilienz diskutiert. Erste Untersuchungen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg deuten darauf hin, dass die beobachteten Unterschiede nicht hinreichend mit

Resilienz in einem allgemeinen (breiten) Verständnis erklärt werden können. Zur Beschreibung der Anpassungsfähigkeit an digitale Lehr-/Lernbedingungen wird die IDR als Bereichsspezifität von Resilienz vorgeschlagen. Konzeptuell liegen nach derzeitigem Forschungsstand acht Facetten (Lösungsorientierung, Digitale Sozialität, Reflexivität, Lernbereitschaft, Selbstorganisation, Zukunftsorientierung, Technikaffinität, Digitale Partizipation) vor, die in dem Beitrag empirisch begründet vorgestellt werden sollen. Hinsichtlich der Operationalisierung der IDR sei auf Steinbacher (2024) verwiesen. Im Fokus zukünftiger Forschungsarbeiten sollte die Übertragung des Konzepts auf den Kontext Schule sowie die Überprüfung der Wirksamkeit von Präventions- und Interventionsmaßnahmen stehen.

2 Resilienz im Kontext von Emergency Remote Teaching (ERT)

Die pandemiebedingte Umstellung auf *Emergency Remote Teaching (ERT)* stellte Lehrende und Studierende vor nie da gewesene Herausforderungen, die es neben vielen weiteren psychosozialen Belastungserfahrungen (z. B. Infektion und Krankheit, Isolation, Tod) zu bewältigen galt. Ausgehend von ersten Hinweisen auf interindividuelle Unterschiede in der Reaktion auf *ERT* an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Sommersemester 2020 wurde im Wintersemester 2020/21 eine Resilienzstudie durchgeführt. In der wissenschaftlichen Literatur „beschreibt Resilienz [...] die Bildung einer individuellen Widerstandskraft und eine Form von Anpassungsfähigkeit bzw. Stressresistenz, wie sie Menschen vor allem in Krisenzeiten ausbilden“ (Steinmaurer 2019: 31).

Die Untersuchungen im Wintersemester 2020/21 an $N = 49$ Lehrenden und $N = 254$ Studierenden ergaben, dass beide Stichproben mit Mittelwerten von 5,83 (Lehrende) und 5,33 (Studierende) eine hohe Ausprägung auf der eingesetzten 7-stufigen Resilienzskala (RS-11) (Schumacher et al. 2005) aufweisen. Durch komplementäre qualitative Untersuchungen konnten Ängste, Sorgen und Unsicherheiten in Zusammenhang mit der digitalen Lehre identifiziert werden. Diese betreffen nicht nur die sozialen Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden, der Studierenden untereinander oder den Kompetenzerwerb, sondern auch Hemmungen zur aktiven Teilnahme sowie die erhöhte Eigenverantwortung und Selbstorganisation der Studierenden (Steinbacher 2022).

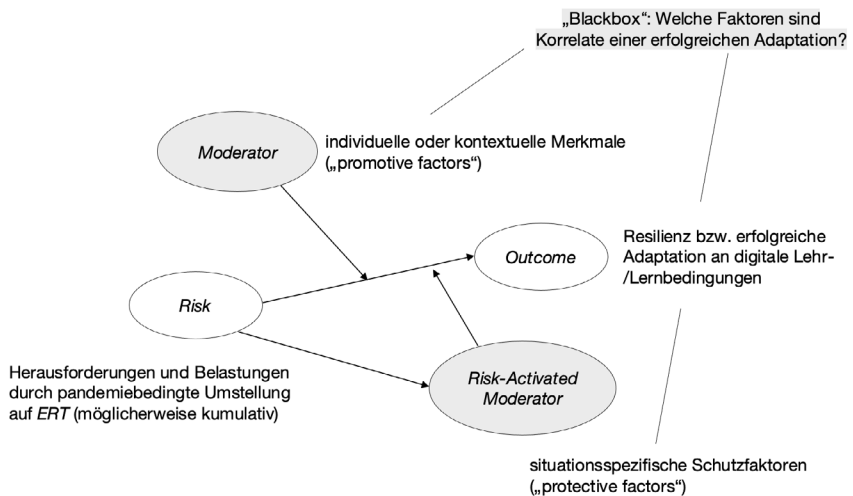
Den quantitativen Befunden nach können Lehrende und Studierende der Pädagogischen Hochschule Heidelberg als resilient eingeordnet werden. Es wird jedoch angenommen, dass spezifische Aspekte, die mit digitalen Lehr-/Lernbedingungen in Verbindung stehen, nicht durch die RS-11, die einem eher allgemeinen, breiten Resilienzverständnis unterliegt, abgebildet werden und somit

keine gültigen Schlüsse aus den Messungen gezogen werden können. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen: Wodurch zeichnen sich adaptive (resiliente) Verhaltensreaktionen auf *ERT* aus (und wie unterscheiden sich diese von nicht-adaptiven Verhaltensreaktionen)? Wie lässt sich adaptives und nicht-adaptives Verhalten (unter der Annahme einer vergleichbaren Risikoexposition) über ein Messinstrument abbilden? Wie kann die Anpassung an digitale Lehr-/Lernbedingungen unterstützt werden?

3 IDR als Bereichsspezifität von Resilienz

Zur Beschreibung der Anpassungsfähigkeit an digitale Lehr-/Lernbedingungen wird die IDR als Bereichsspezifität von Resilienz vorgeschlagen (vgl. z. B. Ben-El-Mechaieq/Lyssenkov 2012 oder Masten/Obradovic 2008 zu Resilienz als „conceptual umbrella“). Der „umbrella“-Terminus impliziert, dass es nicht *die eine* Resilienz gibt, sondern dass aufgrund der theoretischen Breite des Konstrukts von zahlreichen bereichsspezifischen Resilienzen ausgegangen werden muss, so z. B. auch im Kontext des *ERT*.

Abbildung 1 Interaktionsmodell (eigene Darstellung und Ergänzung nach Masten 2001 und Masten et al. 2023)



Mögliche Korrelate oder Prädiktoren einer erfolgreichen Adaptation an digitale Lehr-/Lernbedingungen waren bislang unbekannt. Um interindividuelle Unterschiede in der Adaptation an digitale Lehr-/Lernbedingungen erklären und letztlich Unterstützungsmöglichkeiten aufzeigen zu können, sollten zunächst adaptive (resiliente) Individuen durch einen personenfokussierten Resilienzansatz identifiziert werden. Der klassische personenfokussierte Ansatz vergleicht zwei Gruppen, die einem ähnlichen Risiko ausgesetzt sind, aber unterschiedliche Outcomes aufweisen, d. h. adaptive (resiliente) und nicht-adaptive Outcomes (Masten 2001; Masten et al. 2023).

Risiko wird in diesem Zusammenhang als erhöhte Wahrscheinlichkeit eines unerwünschten Outcomes definiert (Masten et al. 2023) – konkret wird das Risiko einer Psychopathologie oder Fehlanpassung fokussiert (z. B. Garmezy et al. 1984; Masten et al. 1990; Masten 2001; Masten et al. 2023). Demgegenüber wird Resilienz als positiver Pol interindividueller Unterschiede in der Reaktion auf Stress und Widrigkeiten betrachtet (Rutter 1990). Diesem Dualismus folgend werden Resilienz und Psychopathologie häufig mit adaptivem und nicht-adaptivem Verhalten gleichgesetzt, wobei Individuen sowohl bei hoher als auch bei geringer Risikoexposition adaptives Verhalten zeigen können, von Resilienz jedoch grundsätzlich nur bei hoher Risikoexposition gesprochen wird (Cicchetti 1989; Garmezy et al. 1984; Luthar et al. 2000; Masten et al. 1990; Masten 2001; Masten et al. 2023; Rutter 1990). Indikatoren einer erfolgreichen Adaptation im Kontext digitaler Lehr-/Lernbedingungen könnten z. B. gleichbleibende Lehrqualität beziehungsweise gleichbleibende Studienleistungen im Verständnis einer Aufrechterhaltung der Funktionsfähigkeit sein (vgl. Masten et al. 1990 zu drei unterschiedlichen Resilienzphänomenen).

4 Wie lässt sich die IDR definieren?

Die Untersuchungen zur Anpassungsfähigkeit an digitale Lehr-/Lernbedingungen folgten der Forschungslogik eines explorativ-sequenziellen Mixed-Methods-Designs, wonach die Ergebnisse der ersten (qualitativen) Teilstudie genutzt wurden, um das zweite (quantitativ-statistische) Teilprojekt umzusetzen (Abbildung 2). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Darstellung der Ergebnisse der ersten Teilstudie, in der die IDR durch empirisch-qualitative Exploration untersucht wurde.

Abbildung 2 Explorativ-sequenzielles Mixed-Methods-Design (Creswell/Plano Clark 2011)



Zur Identifikation möglicher Konstruktfacetten einer IDR wurde qualitatives Textmaterial ($N = 930$ Analyseeinheiten) aus Befragungen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21, d. h. aus den ersten beiden Digitalsemestern nach Beginn der COVID-19-Pandemie, inhaltsanalytisch ausgewertet.

Als Auswertungsmethode wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) gewählt. Ausschlaggebend für das Verfahren nach Kuckartz war die Bedeutung der Kategorienbildung am Material. Durch induktive Kategorienbildung sollten Hinweise auf Adaptationsprozesse als Kategorien iterativ aus den Daten herausgearbeitet und damit empirisch induzierte theoretische Konzepte entwickelt werden.

Die Auswahleinheiten (*Sampling Units*) wurden iterativ aus der Grundgesamtheit, d. h. der Gesamtheit qualitativer Daten aus dem Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21, ausgewählt. Die Samplingstrategie orientierte sich am theoretischen Sampling nach Glaser/Strauss (1967); der Einschluss von Items in die Studie erfolgte nach inhaltlichen Kriterien, nach ihrer Relevanz hinsichtlich der zu entwickelnden Theorie (Flick 2021). Die Analyseeinheiten (*Units of Analysis*) entsprachen jeweils der (Gesamt-)Anzahl der Antworten auf die in die Untersuchung eingeschlossenen Items.

Ausgangspunkt für die Kategorienbildung am Material war die Frage nach der Definition der IDR. Konkret sollte mit folgender Frage an das Material herangetreten werden: Wodurch zeichnen sich adaptive (resiliente) Verhaltensreaktionen auf ERT aus (und wie unterscheiden sich diese von nicht-adaptiven Verhaltensreaktionen)?

Das Kategoriensystem wurde kontinuierlich an die empirischen Daten angepasst und durch inhaltliche Zusammenfassung, aber auch Ausdifferenzierung von Kategorien in mehreren Iterationsschleifen verfeinert.

5 Die acht Komponenten der IDR

Insgesamt konnten acht Hauptkategorien identifiziert werden, die im Folgenden in Konzeptspezifikationen (Nominaldefinitionen) zusammengefasst sind. Beispiele aus dem Material sollen Hinweise auf adaptive und nicht-adaptive Verhaltensreaktionen veranschaulichen. Es sei darauf hingewiesen, dass die Definitionen der einzelnen Konstruktfacetten eng am Material erfolgten, sodass diese unter Umständen keine Rückschlüsse auf beide Zielgruppen (Lehrende und Studierende) erlauben (z. B. „Lernbereitschaft“). Bei der Operationalisierung im zweiten Teilprojekt wurden die Hinweise zum Teil abstrahiert und es wurde somit keine weitere Differenzierung zwischen den Zielgruppen vorgenommen (vgl. Steinbacher 2024).

1. Lösungsorientierung

Lösungsorientierung beschreibt die Entwicklung konkreter Ideen zur Verbesserung digitaler Lehr-/Lernbedingungen, die unterstützend, nicht jedoch restriktiv wirken. Lösungsorientierung zeichnet sich durch Handlungsorientierung aus.

„Deutlich bessere Ausstattung der Bibliothek mit digitaler Literatur oder noch besser: Verhandlungen mit der Universität, Lehrenden Zugang zu den online-Publikationen im Bestand der Universität zu ermöglichen.“ (SoSe 2020, Lehrende t1) [adaptiv]

„Verwaltungsnetz und FuL³ zusammenführen“ (SoSe 2020, Lehrende t2) [adaptiv]

„[...] Die Möglichkeit synchronen Veranstaltungen auch asynchron zu folgen, wenn die Internetverbindung nicht gut ist.“ (WiSe 2020/21, Studierende) [adaptiv]

„Eine genaue Übersicht der Dozierenden, wann was wie stattfindet, um so Strukturen zu schaffen!“ (WiSe 2020/21, Studierende) [adaptiv]

3 FuL = Forschung und Lehre

2. Digitale Sozialität

Digitale Sozialität zeichnet sich durch digitale Kommunikation und Kollaboration aus (Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, Lernen in digitalen Lerngruppen, ...). Digitale Sozialität umfasst auch die Bereitschaft, neue (digitale) Möglichkeiten des Kennenlernens und des (fachlichen) Austauschs zu initiieren.

„Erfahrungsaustausch in Videokonferenzen über Fächergrenzen hinweg, d. h. nicht nur Online-Formate zwischen Lehrenden und Studierenden sondern auch der Lehrenden untereinander bzw. mit der Fakultäts- bzw. Hochschulleitung“ (SoSe 2020, Lehrende t1) [adaptiv]

„Der Austausch mit Kommilitonen, sowohl über studiumsbezogene Themen (die sonst zwischen den einzelnen Veranstaltungen stattfinden würden) als auch privater Austausch. Außerdem fühlt man sich gut aufgehoben, da man die Dozierenden leicht kontaktieren kann und auch schnell eine Rückmeldung bekommt.“ (WiSe 2020/21, Studierende) [adaptiv]

„Homeoffice ist zwar machbar, aber die sozialen Kontakte zu den Kolleginnen und Kollegen und den Studierenden, sowie der fachliche Austausch zwischen den Veranstaltungen und hinsichtlich der Verbesserung von Qualität in der Lehre kommen viel zu kurz. Es wird alles formaler und anonym und schriftlicher.“ (SoSe 2020, Lehrende t1) [nicht-adaptiv]

„Die starke Digitalisierung führt meiner Meinung nach zu einer Art Ent-Menschlichung. Die Zwischenmenschlichkeit kann vor dem Bildschirm nur in einer Illusion stattfinden. Echte Zwischenmenschlichkeit geht verloren.“ (WiSe 2020/21, Studierende) [nicht-adaptiv]

3. Reflexivität

Reflexivität beschreibt die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der digitalen Lehre, die Reflexion von Chancen und Grenzen. Digitale Lehre wird nicht per se abgelehnt; vielmehr werden (kritische) Fragen aufgeworfen, die den Diskurs über Bildungsprozesse in den unterschiedlichen Fachkulturen und damit über Gelingensbedingungen hochschulischer Bildung mitgestalten.

„[...] Ich bemühe mich, die digitale Lehre so motivierend wie möglich zu gestalten. Dennoch gehen einige Studierende durch den Schwerpunkt auf schriftlichen Formaten verloren. Das bereitet mir Sorge. Ich frage mich, wie ich diese Studierenden erreichen kann und wie digitale Lehre ‚laufen‘ kann, damit auch leistungsschwächere Studierende erfolgreich lernen können.“ (SoSe 2020, Lehrende t1) [adaptiv]

„Im Digitalen muss auch Begegnung stattfinden zwischen den Studierenden (durch Gruppenarbeiten, etc., ...). Das ist fast das Wichtigste. Lehramt auf Fernstudium zu studieren, funktioniert nicht. Jemand im Odenwald muss die Chance haben in Onlineveranstaltungen andere kennenzulernen, z. B. aus Speyer, in Austausch kommen, diskutieren, ... Ein Studium ist nicht nur Fachexpertise, sondern auch der Aufbau von Sozialkompetenz. Und dann eben nicht: Laptop zu, das war es für heute.“ (WiSe 2020/21, Studierende) [adaptiv]

4. Lernbereitschaft

Lernbereitschaft beschreibt das Bestreben, Methodik und Didaktik an digitale Lehr-/Lernsettings anzupassen. Häufig äußert sich dies in dem Wunsch nach Möglichkeiten zu Fort-/Weiterbildung. Lernbereitschaft zeichnet sich durch Offenheit, Veränderungsbereitschaft und Neugier aus.

„Am liebsten gäbe es systematische, evtl. auch begleitende Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte (freiwillige Angebote über spezifische Software-Möglichkeiten sind zu niedrigschwellig; wie konzipiert man Online-Lehre? Was für pädagogische Überlegungen sollen dahinter stecken? [...])“ (SoSe 2020, Lehrende t1) [adaptiv]

„Fortbildungen für Tools, zur Hochschuldidaktik mit Blick auf ‚Fernlehre‘/Digitalisierung“ (SoSe 2020, Lehrende t2) [adaptiv]

5. Selbstorganisation

Selbstorganisation zeigt sich in der Fähigkeit, den eigenen Arbeits-/Studienalltag strukturieren zu können (Organisationsfähigkeit, Zeitmanagement, ...). Selbstorganisation zeigt sich darüber hinaus in Eigenständigkeit beziehungsweise Eigenverantwortlichkeit.

„Struktur: früh aufstehen und mit den Aufgaben beginnen, To-Do-Listen, klare Pausen, klares Ende usw.“ (WiSe 2020/21, Studierende) [adaptiv]

„[...] ausführliches Nacharbeiten + ggf. Recherche“ (WiSe 2020/21, Studierende) [adaptiv]

„Angst den Überblick zu verlieren und dann von der unglaublichen Menge an Texten und abzugebenden Aufgaben überrollt zu werden. Die Sorgen wichtige Dinge nicht mitzubekommen und vor allem nicht nachfragen zu können.“ (WiSe 2020/21, Studierende) [nicht-adaptiv]

„Die Fächer, die keine verpflichtenden Hausaufgaben bereitstellen, kommen zu kurz. Ich schaffe es nicht zuhause meinen (Arbeits-) Tag zeitlich und insgesamt zu strukturieren. [...]“ (WiSe 2020/21, Studierende) [nicht-adaptiv]

6. Zukunftsorientierung

Zukunftsorientierung beschreibt die reflexive Auseinandersetzung mit der digitalen Hochschulbildung in post-pandemischen Zeiten. Zukunftsorientierung äußert sich in dem Wunsch nach digitalen Lehr-/Lernformaten in der Zukunft und ist dementsprechend auf die Chancen digitaler Lehre beziehungsweise auf Transformationsprozesse ausgerichtet. Dabei wird auch auf qualitätssichernde Aspekte Wert gelegt.

„Ich bin sehr beeindruckt davon, wie alles sehr kurzfristig funktioniert hat und wie die Infrastruktur, Software und Tutorials in sehr kurzer Zeit entwickelt wurden. Als eine Reihe von Sofortmaßnahmen hat es sehr gut funktioniert und die beteiligten Mitarbeiter verdienen viel Lob. Ich bin jetzt besorgt darüber, wie die Hochschule vom Notfallmodus zu einer nachhaltigen, pädagogisch fundierten Online- (oder anderweitig entfernungsbasierten) Lehre übergehen wird. [...]“ (SoSe 2020, Lehrende t1) [adaptiv]

„Dringend ein Forum schaffen für Diskurse über Pädagogik, Bildung und damit zusammenhängende Didaktik für Erarbeitung von Kriterien für gute digitale Lehre und gutes digitales (Selbst-) Studium bzw. auch über die Zukunft des Kerns von Universitäten

oder der studentischen Identität; Vorteile asynchroner Lehre weiter nutzen können“ (SoSe 2020, Lehrende t2) [adaptiv]

7. Technikaffinität

Technikaffinität beschreibt einen sicheren beziehungsweise versierten Umgang mit technischen Systemen (z. B. digitalen Geräten, Apps und anderen Software-Anwendungen) und zeigt sich in einer positiven Einstellung zu und Vertrauen in Technik.

„Auch kenne ich mich jetzt (weitestgehend) mit der Technik aus, sodass hier ein Stressor wegfällt.“ (WiSe 2020/21, Lehrende) [adaptiv]

„Mein Umgang mit Technik“ (WiSe 2020/21, Studierende) [adaptiv]

„Wollen hoffen, dass der Rechner nicht versagt“ (SoSe 2020, Lehrende t1) [nicht-adaptiv]

„Angst vor keinem Internet.“ (WiSe 2020/21, Studierende) [nicht-adaptiv]

8. Digitale Partizipation

Digitale Partizipation beschreibt den Wunsch nach Mitgestaltung und Teilhabe in der digitalen Lehre, aber auch aktive Teilnahme, die mit Sichtbarkeit beziehungsweise „Präsenz“ im digitalen Lernraum einhergeht.

„Mehr Austausch mit den Studierenden. Das soll heißen: die Studierenden können mehr bei der Auswahl der Themen mitsprechen, die Form der Lehre mitgestalten und vor allem den gesamten Stundenplan mitgestalten [...]“ (WiSe 2020/21, Studierende) [adaptiv]

„Auch bei Dozierenden, die man vorher noch nicht kannte, ist die Hemmschwelle in einem Online-Seminar etwas zu sagen für mich noch höher – auch weil man nie weiß, ob die eigene Internetverbindung gut genug ist, so dass alle einen ohne Probleme verstehen etc.“ (WiSe 2020/21, Studierende) [nicht-adaptiv]

Subkategorien sollten Aufschluss über die Gründe ausgeschalteter Kameras geben:

„weil es mir unangenehm ist und ich mich beobachtet fühle“ (SoSe 2020, Studierende)

„keiner macht das“ (SoSe 2020, Studierende)

„Wenn man sich nicht zeigen muss und es auch kein anderer tut, mache ich es auch nicht“ (SoSe 2020, Studierende)

„Ich sehe bei diesen Meetings meist ziemlich schlimm aus (verschlafen, ungeschminkt, nicht richtig angezogen...)“ (SoSe 2020, Studierende)

„Wenn der Dozent während einer Zoom-Sitzung für ein Seminar nur reine Monologe ohne wichtige Inhalte hält, gehe ich anderen Tätigkeiten nach wie Kochen, Haushaltstätigkeiten, etc., denn dadurch gewinne ich Zeit für spätere Nachbereitungen von Veranstaltungen.“ (SoSe 2020, Studierende)

6 Diskussion und Fazit

Ausgehend von einem Resilienzverständnis, das von bereichsspezifischen Adaptationsprozessen ausgeht, wurde mit der IDR ein theoriegeleitetes und evidenzbasiertes Konzept vorgeschlagen, um interindividuelle Unterschiede in der Anpassungsfähigkeit an digitale Lehr-/Lernbedingungen erklären zu können. Die IDR wurde über die genannten acht Dimensionen Lösungsorientierung, digitale Sozialität, Reflexivität, Lernbereitschaft, Selbstorganisation, Zukunftsorientierung, Technikaffinität und digitale Partizipation konzeptualisiert und operationalisiert. Eine Dimensionalitätsüberprüfung mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse konnte die zuvor postulierte achtfaktorielle Struktur der IDR bestätigen. Auch die strukturelle Invarianz konnte bestätigt werden (Steinbacher 2024).

Eine bereichsspezifische Betrachtung von Resilienz impliziert auch die Notwendigkeit einer bereichsspezifischen Operationalisierung des Risikos und erfolgreicher Adaptation: Resilienz ist grundsätzlich an eine (hohe) Risikoexposition geknüpft. Im vorliegenden Kontext (und nach einem konservativen Resilienzverständnis) muss daher davon ausgegangen werden, dass die Her-

ausforderungen und Belastungen, die in Zusammenhang mit digitalen Lehr-/Lernbedingungen auftreten, einen normativen Entwicklungsverlauf potenziell behindern (Masten 2001). Unklar bleibt: Welche pathogenen Folgen wären zu erwarten, wenn Schutzfaktoren nicht vorhanden sind oder nicht wirksam werden? Indikatoren einer erfolgreichen Adaptation könnten z. B. gleichbleibende Lehrqualität beziehungsweise gleichbleibende Studienleistungen im Verständnis einer Aufrechterhaltung der Funktionsfähigkeit sein. Unklar bleibt hier: Kann von Resilienz gesprochen werden, wenn einer Untersuchungsperson anhand beobachtbarer (externaler) Kriterien Adaptation attestiert wird, diese aber an internalen Symptomen leidet (vgl. Masten et al. 2023)?

Die Resilienzforschung beruht nunmehr auf der Annahme einer grundsätzlichen Veränderbarkeit, individueller und gruppenspezifischer „Spielräume“ im Umgang mit Widrigkeiten (Fookan 2016). Für den Bildungsbereich bedeutet das: Wie lässt sich die IDR fördern? Wie und unter welchen Bedingungen kann die Funktionsfähigkeit in digitalen Lehr-/Lernsituationen aufrechterhalten bzw. wiederhergestellt werden? Die Messung der IDR (im Verständnis einer Bewältigungserwartung) erlaubt es, die individuelle Ausprägung der IDR in ihren unterschiedlichen Facetten zu erfassen, Handlungsempfehlungen abzuleiten und Ansatzpunkte zur Intervention aufzuzeigen. Konkrete Möglichkeiten einer IDR-Förderung werden in Steinbacher (2024) vorgestellt.

Literatur

- Bengel, Jürgen/Lyssenko, Lisa (2012): Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter – Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Cicchetti, Dante (1989): Developmental psychopathology: Some thoughts on its evolution. In: *Development and Psychopathology* 1, 1, S. 1-4.
- Creswell, John W./Plano Clark, Vicki L. (2011): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (2. Auflage). Thousand Oaks: Sage.
- Flick, Uwe (2021): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. (10. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Fookan, Insa (2016): Psychologische Perspektiven der Resilienzforschung. In: Wink, Rüdiger (Hrsg.): *Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 13-45. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09623-6_2

- Garnezy, Norman/Masten, Ann S./Tellegen, Auke (1984): The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. In: *Child Development* 55, 1, S. 97-111.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: AldineTransaction.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Luthar, Suniya S./Cicchetti, Dante/Becker, Bronwyn (2000): The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. In: *Child Development* 71, 3, S. 543-562.
- Masten, Ann S. (2001): Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. In: *American Psychologist* 56, 3, S. 227-238. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.227>
- Masten, Ann S./Best, Karin M./Garnezy, Norman (1990): Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. In: *Development and Psychopathology* 2, 4, S. 425-444.
- Masten, Ann S./Narayan, Angela J./O'Dougherty Wright, Margaret (2023): Resilience Processes in Development: Multisystem Integration Emerging from Four Waves of Research. In: Goldstein, Sam/Brooks, Robert B. (Hrsg.): *Handbook of Resilience in Children*. Cham: Springer, S. 19-46. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14728-9_2
- Masten, Ann S./Obradovic, Jelena (2008): Disaster Preparation and Recovery: Lessons from Research on Resilience in Human Development. In: *Ecology and Society* 13, 1, 9.
- Rutter, Michael (1990): Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: Rolf, Jon/Masten, Ann S./Cicchetti, Dante/Nüchterlein, Keith H./Weintraub, Sheldon (Hrsg.): *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 181-214. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752872.013>
- Schumacher, Jörg/Leppert, Karen/Gunzelmann, Thomas/Strauß, Bernhard/Brähler, Elmar (2005): Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie* 53, 1, S. 16-39.
- Steinbacher, Jana (2022): Digitale Hochschule und Resilienz. Ergebnisse empirischer Untersuchungen im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. In: Dammer, Karl-Heinz/Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Hochschule in der Pandemie: Erfahrungen aus Lehre, Studium, Forschung und Selbstverwaltung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*. Diskurs Bildung. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Band 65. Heidelberg: Mattes, S. 93-122.

- Steinbacher, Jana (2024): Individual Digital Readiness (IDR) als Gelingensbedingung für digitale Bildung in einer (post-)pandemischen Welt (Dissertationsschrift). Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg. <https://doi.org/10.60497/opus-1674>
- Steinmaurer, Thomas (2019): Digitale Resilienz im Zeitalter der Datafication. In: Litschka, Michael/Krainer, Larissa (Hrsg.): Der Mensch im digitalen Zeitalter. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-47.

Teil B: Wandel der Interaktionsformen

Partizipation in Lehrveranstaltungen: Effekte der Pandemie auf die aktive Teilnahme von Studierenden

Kernaussagen

- Daten der Lehrevaluation weisen für die aktive Teilnahme an Lehrveranstaltungen während und nach der Pandemie relativ konstant positive Werte aus.
- Diese Werte sind in erster Linie durch den Input der Dozierenden und in zweiter Linie durch die wahrgenommene Praxisrelevanz der Veranstaltungen zu erklären.
- In den Interviews mit Studierenden ist erkennbar, dass sie ihre Partizipation während der Pandemie als abwechslungsreicher erlebt haben als den „Normalbetrieb“ auf dem Campus.
- Hinsichtlich hoch ausgeprägter Mittelwerte bei der Mitarbeit in Sitzungen äußern sich Studierende in Interviews skeptisch, weil das nicht ihren Erfahrungen entspreche.
- In Interviews mit Lehrenden wird mehrfach thematisiert, dass es während der Pandemie sehr schwierig gewesen sei, Studierende zu aktiver Mitarbeit in Online-Sitzungen zu bewegen.
- Diese Klage wird allerdings von den Lehrenden nicht einhellig geführt; mit Blick auf die Zukunft steht dem Primat lokaler Präsenz auf dem Campus das Primat des Lernens durch Interaktion gegenüber, das ebenso vor Ort wie auch virtuell stattfinden kann.

Der vorliegende Beitrag untersucht, wie sich die studentische Partizipation in Lehrveranstaltungen im Kontext der Pandemie verändert hat. Als theoretischer Bezugspunkt dient dabei das Konzept des *Student Engagement* (Kahu 2013; Kahu/Nelson 2018; Müller/Braun 2018; Pike/Kuh 2005; Trowler 2010). Die Analyse erstreckt sich zum einen auf die quantitativen Daten der Lehrevaluation an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), zum anderen wird eine Triangulation anhand von qualitativen Daten vorgenommen, die aus einer Interviewserie mit Studierenden und Lehrenden

hervorgegangen sind; neben unterschiedlichen Datentypen kommen somit bei dieser Triangulation auch unterschiedliche Akteursperspektiven ins Spiel (Denzin 1978; 2015; Flick 2008). Da zunächst die quantitativen Daten erhoben wurden und diese später ausschnittsweise als Impuls für die Erzeugung qualitativer Daten dienten, handelt es sich um ein explorativ-sequenzielles Erhebungsdesign (Creswell/Plano Clark 2011).

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Der erste Abschnitt stellt Ausgangslage und Hintergrund der Untersuchung dar, der zweite den theoretischen Zugang und der dritte den Forschungsstand. Nach der Darstellung des Untersuchungsdesigns im vierten Abschnitt folgt im fünften die Darstellung der quantitativen Befunde und im sechsten die Triangulation anhand der qualitativen Befunde. Nach der Diskussion der Befunde schließt der Beitrag mit einem kurzen Fazit.

1 Ausgangslage und Hintergrund

Studentische Partizipation in Lehrveranstaltungen kann verschiedene Formen annehmen und von den Akteur*innen unterschiedlich wahrgenommen werden. Die Lehrevaluation der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz ermöglicht es, die *aktive Teilnahme an Lehrveranstaltungen* während und nach der Pandemie in einer längsschnittlichen Perspektive anhand des Feedbacks von Studierenden zu modellieren. Es handelt sich hier um ein Fragebogenitem, das sowohl auf Veranstaltungen passt, die lokal auf dem Campus stattfinden, wie auch auf Veranstaltungen im virtuellen Raum; zudem kann diese Teilnahme neben synchronen Aktivitäten auch asynchrone Aktivitäten umfassen. Mithin ermöglichen diese quantitativen Daten Aussagen in einer generellen, allerdings ergänzungsbedürftigen Perspektive: Zum einen ist offen, auf welche individuellen oder kollaborativen Beiträge sich diese aktive Teilnahme erstreckt. Zum anderen ist offen, wie sich die Sicht der Studierenden zur Sicht der Lehrenden verhält. Diese klärungsbedürftigen Punkte werden hier in qualitativer Form durch Interviews mit Studierenden und Lehrenden aufgegriffen, die neben der aktiven Teilnahme an Lehrveranstaltungen in einem allgemeineren Sinn auch spezifisch die Wahrnehmungen zur *aktiven Mitarbeit in Sitzungen* zum Gegenstand hatten.

Mit der Frage nach aktiver Mitarbeit in Sitzungen greifen die Interviews eine frühere Formulierung aus dem Fragebogen der Lehrevaluation auf: Vor der Pandemie konzentrierte sich die Lehrevaluation auf diesen Sachverhalt, weil sie auf die lokale und synchrone Präsenz auf dem Campus als Normalfall bezogen war. Mit dem Lockdown ergab sich die Notwendigkeit, die Formulierung zu verändern (ohne den Bogen zu verlängern). Das verhindert einen längsschnittlichen Vergleich mit Daten aus dem Zeitraum vor der Pandemie. Zwar kann die Tri-

angulation mit Interviewdaten das nicht kompensieren, sie ermöglicht es aber, unterschiedliche Facetten studentischer Partizipation zu beleuchten und sie im Blickwinkel biographischer Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden einzuordnen.

2 Theoretischer Zugang

Studentische Partizipation in Lehrveranstaltungen wird in diesem Beitrag als Facette von *Student Engagement* (SE) behandelt. Wie bei vielen anderen sozialwissenschaftlichen Konzepten gibt es für SE eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen (vgl. etwa Heilporn et al. 2024; Kahu/Nelson 2018; Lester 2013; Mandernach 2015; NSSE 2013; Pike/Kuh 2005; Trowler 2010), wobei die folgenden Punkte eine Schnittmenge darstellen, die für die Frage nach Mitarbeit und Teilnahme einen sinnvollen Rahmen bietet:

- Bei SE geht es um die Investition von Zeit und geistigen Ressourcen in eigene Lernprozesse, wobei zu erwarten ist, dass ein größerer Aufwand zu besseren Resultaten führt.
- Der effektive Einsatz geistiger Ressourcen wird durch Commitment und Fokussierung begünstigt, wobei das Commitment beim SE darin besteht, dass Studierende sich nachdrücklich auf die Bearbeitung von Studienthematen verpflichten, während die Fokussierung beinhaltet, das eigene Verhalten stark auf das Erreichen von Studienzielen auszurichten.
- Es ist für das SE vorteilhaft, wenn Studierende rezeptive Elemente des Aneignens von vorgegebenen Inhalten und Methoden mit selbstbestimmten und schöpferischen Elementen des Lernens verbinden können.
- Das SE entwickelt sich positiv, wenn das Studium Formen innerer und äußerer Beteiligung verknüpft, d. h. individuelle geistige Arbeit sich mit Interaktionen verbindet, bei denen zum einen die Lehrenden und zum anderen die Peers wichtig sind.
- Es wirkt sich positiv auf das SE aus, wenn Studierende gewonnene Einsichten in praktischen Versuchen oder Feldstudien erproben können.
- Anspruchsvolle Aufgaben sind per se nicht für SE abträglich, sondern können stimulierend wirken. Anders verhält es sich, wenn Anforderungen des Studiums anhaltend als strapaziös wahrgenommen werden.

Der Diskurs über SE wird sowohl von lernpsychologischen wie auch von hochschuldidaktischen Intentionen geleitet; erstere zielen stärker auf klinische Präzision von Diagnosen, letztere stärker auf praktische Beiträge zum Studienerfolg ab. Es ergibt sich ein Bedeutungsspektrum studentischer Aktivitäten, das von

intrinsisch motiviertem Streben nach Erkenntnis bis hin zu extrinsisch motiviertem Einsatz für Karriereziele reicht (Bowden et al. 2019; Hardy/Bryson 2010; Hu/Kuh 2002; Picton et al. 2018). Durchweg geht es bei diesen Aktivitäten um sozial erwünschtes Verhalten, weshalb bei Untersuchungen zu SE, die auf Selbstauskünften von Studierenden beruhen, ein positiver Bias auftreten kann – sei es, weil Befragte einer Selbsttäuschung unterliegen, sei es aus Gründen der Selbstinszenierung (Miller 2012).

3 **Forschungsstand**

Reviews zur Forschung heben die Heterogenität der Definitionen und Operationalisierungen von SE hervor, deuten aber auch darauf hin, dass viele Studien einen gemeinsamen Nenner darin aufweisen, dass für erfolgreiches Lernen und Studienzufriedenheit sowohl kognitive als auch affektive Komponenten wichtig sind. Zudem kommen verhaltensspezifische Komponenten ins Spiel, bei denen die Kommunikation mit Lehrenden und Peers von besonderer Wichtigkeit ist (Lester 2013; Mandernach 2015; O'Regan et al. 2023; Tight 2020; Trowler 2010; Vonarx et al. 2020). Meta-Analysen belegen einen positiven Zusammenhang zwischen SE und erfolgreichen Abschlüssen, wobei der ermittelte kausale Effekt uneinheitlich ausfällt (Chang et al. 2016; Lei et al. 2018; Li/Xue 2023). Verschiedene Studien zeigen, dass stärkere Ausprägungen von SE die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs verringern (Ketonen et al. 2016; Müller/Braun 2018; Tight 2020), wobei stärkere Ausprägungen von SE nicht automatisch zu einem Lernzuwachs führen (Pope et al. 2018). Allerdings lässt sich zeigen, dass die Qualität der Interaktionen im Rahmen akademischer Lehrveranstaltungen einen solchen Zuwachs stark beeinflusst (Crabtree et al. 2021; Fassett/BrckaLorenz 2013; Maloshonok/Shcheglova 2021; Müller/Braun 2018; Witkowski/Cornell 2015; Wu 2019). Zudem stellt der wahrgenommene Praxisbezug des akademischen Curriculums eine wesentliche Ressource für SE dar (Miller et al. 2011; O'Neill/Short 2023).

Bereits vor der Corona-Pandemie ist eine Vielzahl von Studien durchgeführt worden, die sich mit der Frage befassen, wie sich SE im Kontext digitaler Settings entwickelt (Gray/DiLoreto 2016; Hu/Li 2017; Paulsen/McCormick 2020) – mit oftmals ernüchternden Befunden, die darauf hindeuten, dass die lokale Präsenz auf dem Campus einen wichtigen Stimulus für SE bildet. Erhebungen nach dem Ausbruch der Corona-Pandemie bezeugen, dass der Lockdown zu Einbußen beim Engagement der Studierenden geführt hat, wobei die Beeinträchtigung des formellen und informellen Austausches mit Lehrenden und Peers das Hauptproblem war (Hendrick et al. 2023; Holden 2023; Hollister et al. 2022; NSSE 2021a;

Schmidt/Mindt 2021; Yang et al. 2023). Insgesamt ergibt sich für SE während der Pandemie ein Bild mit positiven und negativen Aspekten (CCCSE 2023; Thornton et al. 2023; Yin 2023), wobei es nicht an Indizien fehlt, dass Lehrende durch sachkundiges, konzentriertes und publikumsgerechtes Agieren einen substanziellen Beitrag zur Stabilisierung von SE während der Krise leisten konnten (Colclasure et al. 2021; Hari Rajan et al. 2023; Li et al. 2023; NSSE 2021b). Auch für die Lehrer*innenbildung während der Pandemie weisen verschiedene Studien darauf hin, dass die Motivation und das Arbeitsverhalten der Studierenden durch formellen und informellen Austausch positiv beeinflusst wurden und dass das erkennbare Commitment der Lehrenden, sich auch unter widrigen Umständen für das Wohl und den Lernerfolg der Studierenden zu interessieren, eine wichtige Ressource darstellte (Hopwood et al. 2023; Krammer et al. 2020; Nussli et al. 2024; Zellweger/Kocher 2021; Zwanch/Cribbs 2021).

Obgleich eine Vielzahl von Studien zu SE die Auswirkungen der Corona-Pandemie zum Gegenstand haben, ist das daraus entstehende Bild in vielen Punkten noch recht diffus, was unter anderem damit zusammenhängt, dass der Austausch mit Lehrenden und Peers sowohl in einem lokalen Kontext wie auch im virtuellen Raum sehr unterschiedliche Formen annehmen kann. Hinzu kommt, dass Eingangsvoraussetzungen und Anforderungen von Studiengängen sich oft sehr stark unterscheiden, was die Generalisierbarkeit von Aussagen über Fachgebiete, Hochschultypen und Bildungssysteme hinweg beeinträchtigt. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, anhand von Daten der Lehrevaluation den Forschungsstand zur Lehrer*innenbildung in der Pandemie zu ergänzen und anhand einer Fallstudie genauer zu beleuchten, wie sich die studentische Partizipation im Kontext von Lehrveranstaltungen in der Selbstwahrnehmung der Studierenden und in der Fremdwahrnehmung von Lehrenden entwickelt hat.

4 Erhebungsdesign

Grundlage der Untersuchung sind die Daten der obligatorischen Lehrevaluation an der PH der Nordwestschweiz, die alle drei Semester stattfindet. „Obligatorisch“ bedeutet, dass alle Lehrveranstaltungen mit mindestens fünf Studierenden evaluiert werden, die nicht als Blockveranstaltungen – wie zum Beispiel Praktika in den Berufspraktischen Studien – stattfinden. Das Augenmerk konzentriert sich auf die Erhebung im Frühjahrssemester 2021 (FS 2021), das stark durch die Restriktionen der Pandemie geprägt war, sowie auf das Herbstsemester 2022/23 (HS 2022), das weitgehend von diesen Restriktionen entlastet war und insofern eine Rückkehr zur Normalität darstellt. In beiden Fällen wurde nach *aktiver Teilnahme in den Veranstaltungen* gefragt, sodass diese Daten längs-

schnittlich modelliert werden können. Anders verhält es sich bei der obligatorischen Lehrevaluation vor der Pandemie: So wurde – wie oben bereits angedeutet – im Herbstsemester 2019 nach *aktiver Mitarbeit in Sitzungen* gefragt. Aufgrund dieser Differenz verbietet sich bei diesem Item die längsschnittliche Modellierung mit Daten, die während und nach der Pandemie gewonnen wurden – jedoch kann diese Differenz zum Gegenstand von Interviews mit Studierenden und Lehrenden gemacht werden.

Die Datenbasis der obligatorischen Lehrevaluation erstreckt sich für das FS 2021 auf $N = 9385$ von den Studierenden zurückgesendeten Fragebögen und für das HS 2022 auf $N = 12747$ Fragebögen. Das Sample wird dabei nicht durch die Anzahl der Personen, sondern durch die Anzahl der abgegebenen Feedbacks bestimmt.

Das Ziel dieser obligatorischen Lehrevaluationen besteht primär darin, Lehrenden darüber Aufschluss zu geben, wie gut die Durchführung der Lehrveranstaltungen gelingt und in welchen Punkten möglicherweise Verbesserungsbedarf besteht. In zweiter Hinsicht dienen die aggregierten Daten für die Studiengänge dazu, der Hochschule Informationen für die Qualitätssicherung und -entwicklung zu geben. Mithin umfasst der Blickwinkel dieser Lehrevaluation hochschuldidaktische und organisationale Gesichtspunkte, ist aber nicht geeignet, alle Aspekte von SE abzudecken. Ebenso ist zu betonen, dass das Konstrukt der Mitarbeit nur einen Teilaspekt der Datenerhebung abdeckt und nicht in allen Facetten operationalisiert werden kann. Gleichwohl verhält es sich so, dass die standardisierten Items dieser Lehrevaluation Informationen enthalten, deren Auswertung es ermöglicht, konstruktive Impulse für die Diskussion über SE und studentische Mitarbeit an Pädagogischen Hochschulen zu geben.

Im Hinblick auf die oben dargestellte Schnittmenge theoretischer Bezugspunkte für SE können neben dem Item zur studentischen Mitarbeit folgende Items des Fragebogens der obligatorischen Lehrevaluation der PH der Nordwestschweiz in die Modellierung einbezogen werden: *Der Einfluss der Lehrenden* wird anhand von Items modelliert, bei denen es um deren Inputs im Rahmen der Lehrveranstaltung geht. *Die Praxisrelevanz der akademischen Lehre* wird anhand von Items modelliert, bei denen es um die Verknüpfung von Veranstaltungsthemen mit dem schulischen Kontext geht. Und schließlich werden *Anforderungen des Studiums* anhand von Items modelliert, bei denen es darum geht, wie stark die Studierenden sich durch die Veranstaltung beansprucht fühlen. Die Items zu diesen Aspekten sind in einem Zwischenschritt der Analyse durch eine explorative Faktorenanalyse und Reliabilitätstests als Kurzskalen aufbereitet worden. Dabei prüft die explorative Faktorenanalyse, ob die Antwortmuster verschiedener Items auf erklärungskräftige Hintergrundvariablen hindeuten, während anhand von *Cronbachs Alpha* getestet wird, ob die anhand dieser Hintergrund-

variablen gebildeten Skalen die erforderliche interne Konsistenz aufweisen. Im gewählten Erhebungsdesign handelt es sich um Zwischenschritte auf dem Weg zu einer konfirmatorischen Faktorenanalyse, die ermittelt, wie gut die erhobenen Daten zu einem hypothetischen Messmodell passen.

Die konfirmatorische Faktorenanalyse wurde mit IBM SPSS AMOS 28 durchgeführt. Fehlende Werte im Datensatz sind mithilfe von AMOS imputiert worden. Zur Imputation kam die Methode der *Regression Imputation* zum Einsatz. Hierbei wurden die fehlenden Werte singular anhand von Regressionsmodellen geschätzt, die aus den vorhandenen Variablen abgeleitet wurden. Diese Vorgehensweise ermöglichte eine Schätzung der fehlenden Daten auf Basis der vorhandenen Beziehungen innerhalb des Datensatzes.

Zum Zwecke der Triangulation sind ausgewählte Befunde der obligatorischen Lehrevaluation der Semester HS 2019, FS 2021 und HS 2022 zum Gegenstand von leitfadengestützten Interviews gemacht worden. Dabei wurde den Interviewten eine Grafik mit Profillinien zu den Kernitems (vgl. die Darstellung im Beitrag von Hirsch et al. in diesem Band, S. 197ff.) vorgelegt und hervorgehoben, dass beim Item zur studentischen Mitarbeit der Fragetext verändert worden ist, um den Bedingungen der Pandemie besser gerecht zu werden. Dies wurde zum Anlass genommen, Studierende und Lehrende nach ihren Erfahrungen mit studentischer Mitarbeit vor, während und ausgangs der Pandemie zu fragen.

Den semistrukturierten Interviews lagen Leitfragen zugrunde, die je nach Rolle der Befragten auf das „eigene Studium“ oder die „eigene Lehre“ bezogen waren. Bei den Interviews mit den Studierenden stand die Frage am Anfang, wie sie das eigene Studium während der Pandemie erlebt haben, gefolgt von Fragen zu den Befunden der obligatorischen Lehrevaluation. Den Abschluss des Interviews mit den Studierenden bildete das Thema, welche Veränderungen aus der Zeit der Pandemie die PH in der akademischen Lehre beibehalten sollte, in welchen Punkten eine Rückkehr zur Praxis vor der Pandemie vorzuziehen sei und in welchen Punkten nach neuen Lösungen gesucht werden sollte. In den Interviews mit den Lehrenden stand analog die Frage am Anfang, wie sie die eigene Praxis der Lehre während der Pandemie erlebt haben, gefolgt von Fragen zur Kommentierung der Evaluationsergebnisse. Auch bei den Lehrenden bildete das Thema des Beibehaltens von pandemiebedingten Veränderungen, der Option der Rückkehr zum Status quo ante und der möglichen Suche nach neuen Lösungen für die akademische Lehre an der eigenen PH den Abschluss des Gesprächs.

Das Sampling für die Interviews bezog sich auf folgende Studiengänge der PH der Nordwestschweiz: Der Bachelorstudiengang *Kindergarten und Unterstufe* (KU) erstreckt sich auf den zweijährigen Kindergarten, der in der Schweiz mit zur obligatorischen Schule gehört, sowie auf die ersten drei Jahre der Pri-

marstufe. Der Bachelorstudiengang *Primarstufe* überschneidet sich damit teilweise, hat aber alle sechs Klassenstufen der Primarschule zum Gegenstand und bezieht sich damit auf Kinder im Alter von sechs bis etwa zwölf Jahren. Für die dreijährige *Sekundarstufe I* erstreckt sich das Studium auf eine Bachelor- und Masterphase, für die *Sekundarstufe II* handelt es sich um einen reinen Masterstudiengang. Hinzu kommt ein Bachelorstudiengang für *Logopädie* und ein Masterstudiengang für *Sonderpädagogik*. Bei den Interviews wurde nicht der Anspruch erhoben, sämtliche Studiengänge abzudecken, es sollten aber die Perspektiven unterschiedlicher Studiengänge und akademischer Disziplinen zur Sprache kommen.

Auf der Ebene der Lehrenden bedeutete das, dass insgesamt sieben Interviews geführt wurden (Tabelle 1). In einem Fall verfügte die Gesprächspartnerin zum Zeitpunkt des Interviews über rund drei Jahre Lehrerfahrung an der PH der Nordwestschweiz, alle anderen befragten Lehrenden waren zu diesem Zeitpunkt seit mehr als fünf Jahren als Dozentin oder Dozent an dieser PH tätig. In vier Fällen verhält es sich so, dass die Lehrenden parallel in mehreren Studiengängen aktiv waren. Aus Gründen der Anonymität werden die vertretenen Fachdidaktiken nicht namentlich benannt.

Die Rekrutierung der Lehrenden für die Interviews basierte bei vier Personen auf informellen Gesprächen zur Lehrqualität und Lehrevaluation an der PH; drei weitere Personen wurden gezielt ausgewählt, um das Spektrum der Studiengänge und Fachgebiete möglichst breit abzudecken.

Tabelle 1 Sample der Interviews mit Lehrenden

Lehrende	Studiengänge	Fachgebiete
Doz_1	Kindergarten & Unterstufe (KU)	Fachdidaktik A
Doz_2	KU	Erziehungswissenschaften
Doz_3	KU, Primarstufe	Fachdidaktik B
Doz_4	Primarstufe	Fachdidaktik C
Doz_5	Primarstufe, Sekundarstufe I	Fachdidaktik D
Doz_6	Sekundarstufe I, II	Fachdidaktik E
Doz_7	Sekundarstufe I, II	Erziehungswissenschaften

Auf Ebene der Studierenden wurden drei Interviews geführt, wobei die Befragten über die studentische Fachschaft rekrutiert wurden und jeweils einen bestimmten Studiengang repräsentierten, und zwar für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und für Sonderpädagogik. Eine Studentin hatte während der Pandemie mit dem Bachelor-Studium begonnen, die beiden anderen waren für

Masterstudiengänge eingeschrieben, wobei sie aufgrund ihrer vorherigen Einschreibung für einen Bachelor auf Studienerfahrung vor der Pandemie zurückblicken konnten (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2 Sample der Interviews mit Studierenden

Studierende	Studiengang	Angestrebter Abschluss	Studienbeginn
Stud_1	Primarstufe	BA	2021
Stud_2	Sekundarstufe I	MA	2019 (BA) 2021 (MA)
Stud_3	Sonderpädagogik	MA	2018 (BA) 2021 (MA)

Die Interviews dauerten ca. 30 Minuten und wurden mehrheitlich online über ein Videokonferenztool geführt und zeitgleich automatisch transkribiert. Ein Interview fand vor Ort auf dem Campus statt, wobei die Audio-Aufzeichnung in diesem Fall nachträglich automatisch transkribiert wurde.

Die Transkripte wurden entlang von Stichworten aus den Leitfragen deduktiv einer thematischen Codierung in MAXQDA unterzogen. Diese Codierung wurde hernach induktiv anhand von Stichworten aus der Forschungsliteratur zu SE ergänzt. Ausgewählte Zitate aus den Interviews und zusammenfassende Aussagen wurden in einer Präsentation zusammengestellt und den Interviewten mit der Einladung zugesendet, diese Zusammenstellung im Hinblick auf mögliche Unklarheiten oder Ergänzungsbedarf zu kommentieren. Während die Studierenden es bei der Kenntnisnahme der Präsentation beließen, setzten Lehrende teilweise noch Kommentare als zusätzliche Erläuterung hinzu. Einwände gegen die Darstellung des Zwischenstands wurden nicht erhoben.

5 Quantitative Befunde

Die deskriptiven Kennwerte zu den Items der Lehrevaluation, die für die Modellierung in einer längsschnittlichen Perspektive verwendeten wurden, werden in Tabelle 3 zusammengefasst. Die Mittelwerte liegen in der Regel oberhalb des Skalenspunkts 4, der eine tendenzielle Bejahung der Aussage markiert. Eine Ausnahme stellen die Items zu den Anforderungen dar, bei denen es nicht um Bejahung oder Verneinung geht: Hier drückt der Skalensmittelpunkt 3 angemessene Anforderungen aus, wobei Werte unterhalb von 3 geringe Anforderungen und Werte oberhalb von 3 hohe Anforderungen signalisieren. Die gemessenen Durchschnittswerte von 3.3 bis 3.6 zeigen somit, dass die durchschnittlichen Anforderungen in der Wahrnehmung der Studierenden leicht über dem Niveau liegen, das sie als angemessen erachten.

Die Werte für die Schiefe der Verteilung drücken leichte Abweichungen von der Normalverteilung aus, aber keine radikale Verletzung der Normalverteilungsannahme. Der Anteil fehlender Werte liegt bei den für die Modellierung verwendeten Items in der Regel unter 5 Prozent. Eine Ausnahme stellen höhere Werte bei der Unterstützung durch die Dozierenden dar, die darauf zurückgeführt werden können, dass eine solche Unterstützung nicht in Anspruch genommen wurde.

Tabelle 3 Deskriptive Statistik der verwendeten Items der Lehrevaluation

Item	Welle	Gültige Fälle	Fehlende Werte	M	SD	Schiefe
Input_Doiz (1=trifft gar nicht zu/5=trifft voll und ganz zu)						
Der/die Dozierende vermittelt die Inhalte verständlich.	FS21	9182	2.2 %	4.1	1.0	-1.0
	HS22	12584	1.3 %	4.2	1.0	-1.1
... gestaltet die Lehrveranstaltung engagiert.	FS21	9195	2.0 %	4.3	0.9	-1.5
	HS22	12566	1.4 %	4.4	0.9	-1.6
... hat mich gut unterstützt.	FS21	8776	6.5 %	4.1	1.0	-1.0
	HS22	12079	5.2 %	4.1	1.0	-1.1
... regt mich zur kritischen Auseinandersetzung mit den Inhalten an.	FS21	9049	3.6 %	4.0	1.0	-0.9
	HS22	12410	2.6 %	4.1	1.0	-1.0
Praxisrelevanz (1=trifft gar nicht zu/5=trifft voll und ganz zu)						
In der Lehrveranstaltung werden Praxisbezüge hergestellt.	FS21	9264	1.3 %	4.2	1.0	-1.2
	HS22	12530	1.7 %	4.1	1.0	-1.1
Die Veranstaltung ist für meine spätere berufliche Praxis wichtig.	FS21	9252	1.4 %	4.1	1.1	-1.2
	HS22	12445	2.4 %	4.1	1.1	-1.1
Anforderungen (1=zu gering/5=zu hoch)						
Der Schwierigkeitsgrad der Lehrveranstaltung ist...	FS21	9247	1.5 %	3.3	0.6	1.0

Item	Welle	Gültige Fälle	Fehlende Werte	M	SD	Schiefe
	HS22	12491	2.0 %	3.3	0.6	0.7
Der Stoffumfang der Lehrveranstaltung ist...	FS21	9303	0.9 %	3.5	0.7	0.8
	HS22	12549	1.6 %	3.4	0.7	0.8
Der Aufwand für die Lehrveranstaltung ist...	FS21	9302	0.9 %	3.6	0.7	0.7
	HS22	12587	1.3 %	3.5	0.7	0.8
Stud_Dial (1=trifft gar nicht zu/5=trifft voll und ganz zu)						
... Austauschmöglichkeiten mit den Mitstudierenden sind angemessen.	FS21	9177	2.2 %	4.0	1.0	-1.0
	HS22	12466	2.2 %	4.2	0.9	-1.2
Aktive Teilnahme (1=trifft gar nicht zu/5=trifft voll und ganz zu)						
Ich habe aktiv an der Lehrveranstaltung teilgenommen.	FS21	9132	2.7 %	4.2	0.8	-1.0
	HS22	12433	2.5 %	4.2	0.9	-1.0

Der Reliabilitätstest zeigt für die verwendeten Kurzskalen, dass diese sich durch eine solide Eignung auszeichnen und über die beiden Wellen hinweg keine beträchtlichen Schwankungen zu verzeichnen sind (vgl. Tabelle 4).

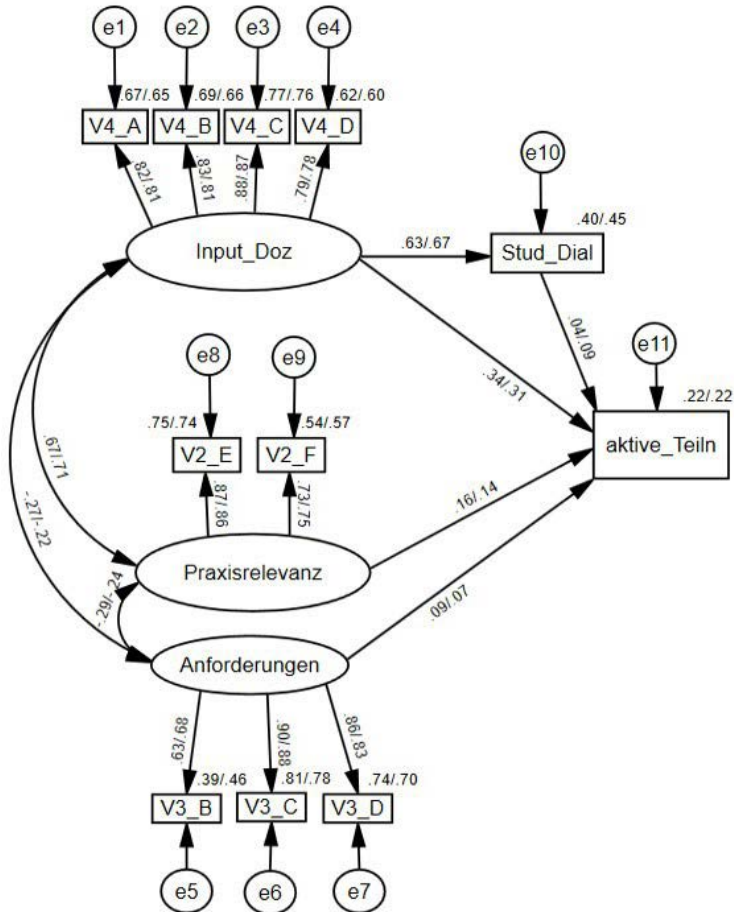
Tabelle 4 Reliabilität der Kurzskalen

Kurzskala	Beispielitem	Cronbachs Alpha	
		FS 2021	HS 2022
Input_DoZ	Die/Der Dozierende vermittelt die Inhalte verständlich.	.90 (Nmin=8519)	.89 (Nmin=11850)
Praxisrelevanz	Die Veranstaltung ist für meine spätere berufliche Praxis wichtig.	.77 (Nmin=9188)	.78 (Nmin=12328)
Anforderungen	Der Schwierigkeitsgrad der Lehrveranstaltung ist angemessen.	.83 (Nmin=9215)	.84 (Nmin=12426)

Im Strukturgleichungsmodell sind die zwei Wellen des FS 2021 und des HS 2022 gemeinsam abgebildet. Die Modellierung der beiden Wellen musste aber getrennt erfolgen, da kein Paneldesign vorliegt, d. h. Messungen in beiden Wellen nicht anhand einer Identifikationsvariable der Studierenden verknüpft wer-

den können. Ein echter Längsschnitt ist zudem deshalb kein sinnvolles Design, weil Studierende die einzelnen Lehrveranstaltungen in der Regel genau einmal absolvieren.

Abbildung 1 Strukturgleichungsmodell zu Bedingungsfaktoren aktiver studentischer Teilnahme an Lehrveranstaltungen im FS 2021 und HS 2022 (eigene Darstellung)



In Abbildung 1 werden die standardisierten Regressionskoeffizienten der beiden Wellen dargestellt. Vor dem Schrägstrich befindet sich jeweils der standardisierte Koeffizient des FS 2021, hinter dem Schrägstrich der Koeffizient der HS

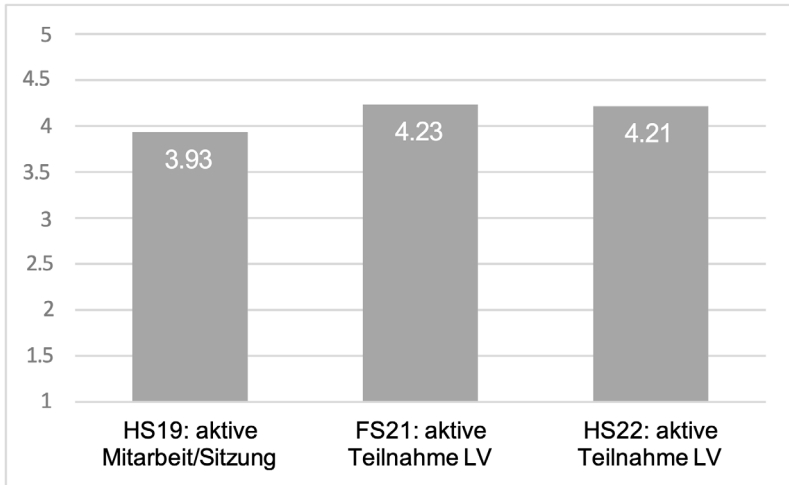
2022. Obwohl die Anzahl der Befragten im HS 2022 deutlich über dem des FS 2021 liegt, zeigt sich eine hohe Stabilität der Befunde über die Zeit: So sind die Pfadkoeffizienten, die den Effekt der drei latenten Konstrukte *Input Dozierende*, *Praxisrelevanz* und *Anforderungen* auf die Zielvariable *aktive Teilnahme* zum Ausdruck bringen, für die beiden Erhebungswellen jeweils ähnlich ausgeprägt. Dabei gehen vom Input der Lehrenden mit .34 (FS 2021) und mit .31 (HS 2022) die stärksten Effekte aus, gefolgt von der Praxisrelevanz der Lehrveranstaltungen mit .16 (FS 2021) und mit .14 (HS 2022) sowie den Anforderungen mit .09 (FS 2021) und mit .07 (HS 2022). Die Mediatorvariable *Stud_Dial*, die die Austauschmöglichkeiten mit den Peers erfasst, wird vom Input der Lehrenden mit einem Effekt von .63 (FS 2021) und mit .67 (HS 2022) beeinflusst, wobei diese Variable dann mit einem Effekt von .04 (FS 2021) bzw. .09 (HS 2022) die aktive Teilnahme beeinflusst. Die latenten Konstrukte erklären für die aktive Teilnahme in beiden Wellen jeweils 22 % der Varianz, was nach Cohen (1992) als mittlerer Effekt zu werten ist. Der Modellfit ist in den beiden getrennt geschätzten Modellen als solide zu bezeichnen, basierend auf den CFI und RMSEA-Werten, die die Modellkomplexität und im Falle des RMSEA auch die Fallzahlen berücksichtigen. Die χ^2 -Werte fallen in beiden Wellen signifikant aus, was durch die für sozialwissenschaftliche Erhebungen recht hohen Fallzahlen begünstigt wird.

6 Qualitative Befunde

Im Rahmen der qualitativen Interviews wurde den Studierenden und Lehrenden ein visueller Prompt vorgelegt, der die Mittelwerte für die aktive Mitarbeit in den Sitzungen (HS 20219) und aktive Teilnahme an der Lehrveranstaltung veranschaulichte (FS 2021 und HS 2022; vgl. Abbildung 2).

Im Folgenden werden zunächst die Aussagen der Studierenden und daran anschließend die Aussagen der Lehrenden zu Aspekten der Mitarbeit in Sitzungen und Teilnahme an Lehrveranstaltungen dargestellt, wobei jeweils das Verständnis von studentischer Mitarbeit und Teilnahme am Anfang steht (a), gefolgt von Erfahrungen während der Pandemie (b) und aktuellen Erfahrungen nach der Pandemie (c).

Abbildung 2 Visueller Prompt zur aktiven Mitarbeit in Sitzungen und zur aktiven Teilnahme an Lehrveranstaltungen auf Basis der arithmetischen Mittelwerte, Antwortskala: 1=trifft gar nicht zu/5=trifft voll und ganz zu (eigene Darstellung)



Interviews mit Studierenden

a) Zum Verständnis von studentischer Mitarbeit und Teilnahme

Die aktive Mitarbeit an Sitzungen umfasse „in erster Linie natürlich die mündlichen Beiträge im Seminar“, (Stud_1), während bei der aktiven Teilnahme an Lehrveranstaltungen viele weitere Aktivitäten ins Spiel kommen, „so zum Beispiel auch das Führen eines Lernjournals“ (Stud_1). Diesen Hinweis auf Lernjournale ergänzt die Studentin mit der Differenzierung zwischen empfohlenen und angeordneten Aktivitäten, wobei sie den ersteren den Vorzug gibt:

„... es gibt sehr viele Dozierende, die das verlangen, wobei ich es schade finde, wenn da ein Zwang entsteht.“ (Stud_1)

Dass mündliche Beiträge bei der Mitarbeit in Sitzungen einen hohen Stellenwert haben, ist aus studentischer Sicht einerseits logisch, andererseits aber auch mit Problemen behaftet. Es könne eine Schieflage entstehen, weil die mündliche Beteiligung sich auf eine kleine Zahl von Akteur*innen beschränke:

„... also, da gab es zwei Personen, die haben sich vielleicht immer gemeldet und andere, die haben zugehört, ich selbst habe das kaum ausgehalten.“ (Stud_3)

Es könne aber auch sein, dass diese mündliche Beteiligung eher an der Oberfläche bleibe, wobei die Gesprächspartnerin die aktuelle Mitarbeit auf dem Campus mit dem Studium während der Pandemie kontrastiert:

„Mitarbeit‘ heißt auf dem Campus oft: Ich sitze da 90 Minuten und beantworte in der Zeit vielleicht zwei Fragen. Das ist eigentlich nicht so toll. Während der Pandemie gab es mehr Mitarbeit, einfach weil Aufträge selbständig erledigt werden mussten.“ (Stud_2)

Dass die Mittelwerte bei der aktiven Teilnahme an der Lehrveranstaltung höher ausfallen als bei der aktiven Mitarbeit in Sitzungen, ist aus Sicht der interviewten Studierenden nachvollziehbar. Gleichwohl melden sie Vorbehalte an, dass der Befund zu dieser Mitarbeit nicht ihren Erfahrungen entspreche und insofern als überhöht anzusehen sei:

„Ich habe den Eindruck, dass insgesamt die Werte bei der Mitarbeit zu hoch ausfallen. Eigentlich ist es in allen Lehrveranstaltungen so, dass maximal drei bis fünf Personen aktiv mitarbeiten.“ (Stud_1)

Als Erklärung für die vermutete positive Verzerrung des Mittelwerts wird die Selbstwahrnehmung der Studierenden ins Spiel gebracht: „Vielleicht hat man das Gefühl ..., man ist selbst immer die motivierte Person im Raum“ (Stud_3).

b) Erfahrungen während der Pandemie

Beim Rückblick auf die Pandemie ziehen die interviewten Studierenden insgesamt eine positive Bilanz, weil das Studium flexibler und die Selbständigkeit grösser gewesen sei:

„... man hat ... unter den Studierenden mehr selbständig Aufträge bearbeitet. Und man hat mehr in kleinen Gruppen zusammengearbeitet.“ (Stud_1)

„Man hat mehr am Material gearbeitet. Ein Vorteil war auch die Nutzung von verschiedenen Tools, weil so für Abwechslung gesorgt war.“ (Stud_2)

Allerdings werden hinsichtlich der Auswirkungen des Lockdowns auch Probleme bei der studentischen Mitarbeit und Teilnahme zur Sprache gebracht. Zum einen gilt das für die Kooperation mit anderen Studierenden:

„Die Zusammenarbeit mit anderen Studierenden während der Pandemie habe ich insgesamt sehr positiv in Erinnerung. Ich hatte den Eindruck, dass viele vom Lockdown profitiert haben. Allerdings gibt es bei der Zusammenarbeit immer solche und andere Fälle: Ich erinnere mich an eine Gruppenarbeit in der Pandemie, wo die Gruppe sich nicht richtig gefunden hat und wo es kaum Fortschritte gab. Insgesamt überwiegt aber die positive Erfahrung.“ (Stud_2)

„Während der Pandemie habe ich festgestellt, dass es schwierig war, Kontakt zu meinen zu meinen Studienkollegen oder Studienkolleginnen herzustellen, also einzuschätzen, was die gerade machen und wieviel die investieren zurzeit, das war eher schwer einzuschätzen.“ (Stud_3)

Zum anderen gilt das für das Feedback von Lehrenden zu studentischen Arbeiten, das teilweise gefehlt habe. Aktive Teilnahme ist in dieser Perspektive als ein Kreislauf zu verstehen, der von den Lehrenden in Gang gehalten werden müsse:

„Ja, also, was mich zum Beispiel während der Pandemie gestört hat, sind Aufträge, die von den Dozierenden nicht kommentiert wurden. Also, man hat Aufgaben gelöst, irgendwo ins Moodle gestellt, man hat sie aber nur gemacht, dass sie gemacht wurden, und darauf wurde kein Bezug genommen. Es ist doch wirklich sehr wichtig, dass die Beiträge, die man als Studierende leistet, wahrgenommen werden und darauf ein Feedback stattfindet, sonst eben hat man das Gefühl, ja, ich arbeite halt meine Aufträge ab, dass sie gemacht sind, aber was daraus passiert? Keine Ahnung.“ (Stud_3)

c) Aktuelle Erfahrungen nach der Pandemie

Die interviewten Studierenden zeigen sich darin einig, dass sich das Ende der Pandemie sehr positiv auf die sozialen Kontakte ausgewirkt habe:

„Ein Vorteil ist nun, dass man wieder Menschen direkt begegnet. Und insgesamt, dass die Sorgen und Ängste wegen der Pandemie

abgenommen haben. Ich find's schön, dass jetzt alles wieder etwas lockerer ist.“ (Stud_1)

„Ich denke schon, also, gerade als durch die Pandemie so ein Dämpfer stattfand und man sich nicht so gespürt hat ..., da hat man erst jetzt nachher, nach der Pandemie zu schätzen gelernt, persönlichen Kontakt mit den Studierenden herzustellen und vielleicht ist dort auch eine gewisse Motivation mehr zum Tragen gekommen.“ (Stud_3)

Zudem würde die studentische Mitarbeit und Teilnahme davon profitieren, dass es durch die Pandemie einen Fortschritt beim Einsatz digitaler Tools gegeben habe:

„Gerade auch, dass die Zusammenarbeit über digitale Tools organisiert wird. Das passt auch besser zu einem Arbeitsalltag, bei dem es immer mehr auf Kooperation und den Einsatz von Computern in der Klasse ankommt.“ (Stud_1)

Gleichwohl machen die interviewten Studierenden Abstriche im Hinblick auf die aktive Mitarbeit in Sitzungen und die aktive Teilnahme an Lehrveranstaltungen. Diese Abstriche beziehen sich darauf, dass das Potential virtueller und flexibler Formen des Lernens unter den Bedingungen des Studienalltags auf dem Campus nicht ausgeschöpft werde:

„Wenn man jeden Tag und jede Woche zur gleichen Zeit zum Studium kommt und dort eine dozierende Person vor mir steht, die Inhalte referiert, dann denk ich mir, ich könnte das doch auch vor dem Computer machen.“ (Stud_3)

„In der Pandemie war das Studium abwechslungsreicher und selbstbestimmter ... Man fällt irgendwie ohne Not in alte Muster zurück, habe ich das Gefühl.“ (Stud_2)

„Ich habe das Gefühl, die Aktivität ist gegenwärtig nicht so hoch wie in der Pandemie. Viele Dozierende sind wieder mehr zum Monolog zurückgekehrt.“ (Stud_1)

Vorbehalte der interviewten Studierenden beziehen sich insbesondere auf die Rückkehr zur Präsenzpflicht an ihrer Hochschule, die während des Lockdowns

durch eine Präsenzerwartung ersetzt worden war. Nun gilt wieder die Regel, dass die Studierenden ihre Anwesenheit für mindestens 80 % der Veranstaltungstermine nachweisen müssen. Diese Pflicht könne sich negativ auf die Motivation der Studierenden auswirken:

„Es ist vieles sehr starr in den alten Konstrukten. Ein Hauptproblem ist dabei die Präsenzpflcht. Davon müsste man wegkommen ...“ (Stud_2)

Für die Entwicklung nach der Pandemie ergibt sich für die Studierenden somit ein gemischtes Bild, wobei der erzwungene Digitalisierungsschub der akademischen Lehre positiv und die Rückkehr zum Status quo ante beim Vorlesungsbetrieb negativ erscheint.

Interviews mit Lehrenden

a) Zum Verständnis von studentischer Mitarbeit und Teilnahme

Auch für die Lehrenden ist es plausibel, dass die Mittelwerte bei der aktiven Teilnahme an der Lehrveranstaltung höher ausfallen als bei der aktiven Mitarbeit in Sitzungen. Aktive Mitarbeit erfordere mündliche Beiträge oder andere Formen der Expression, während bei aktiver Teilnahme die Möglichkeit bestehe, auch rezeptives Verhalten hinzuzurechnen:

„... ja, dann da hat man ja das Gefühl, wenn man jetzt diese Aufgaben, diesen Text gelesen hat, dann hat man das Gefühl, man war jetzt irgendwie aktiv.“ (Doz_5)

„... man hat die Texte gelesen, man ist generell im Thema drin.“ (Doz_7)

Während die Studierenden von sich aus die kritische Vermutung äußerten, dass der Mittelwert bei der studentischen Mitarbeit in Sitzungen zu hoch ausfalle, findet sich in den Interviews mit den Lehrenden dazu keine Entsprechung: Sie bringen somit keine Vermutungen dazu zur Sprache, ob das Antwortverhalten der Studierenden durch soziale Erwünschtheit oder individuelle Selbsttäuschung verzerrt sein könnte. Allerdings weisen auch sie darauf hin, dass die Zahl der Studierenden, die sich in Sitzungen mündlich beteiligen, überschaubar ist:

„... realistischerweise, egal was für ein Setting du machst, kommen vielleicht fünf bis sieben Leute wirklich so ein bisschen ausführlicher zu Wort, davon vielleicht noch mal die Hälfte, wo die Beiträge wirklich substanziell sind.“ (Doz_6)

Der Fokus der Dozierenden liegt indes nicht bei den Mittelwerten, sondern bei ihrer beruflichen Rolle und der Frage, wie gut die eigene Praxis den eigenen Ansprüchen gerecht wird. Dass es sich hier um eine anspruchsvolle Aufgabe handelt, ist in dem Statement erkennbar, dass studentische Partizipation sowohl in Form aktiver Mitarbeit in Sitzungen wie auch in Form aktiver Teilnahme an der Lehrveranstaltung eine „andauernde Herausforderung“ sei (Doz_5). Dabei sei eine Differenz zwischen akademischen Standards und praktischen Bedürfnissen der Studierenden zu bewältigen:

„... die Frage ist, woran liegt das eigentlich, dass die Studierenden partizipieren? Und ich glaube, die partizipieren vor allem dann, wenn der Lerngegenstand für sie einerseits in Reichweite liegt und sie andererseits den Sinn dieses Lerngegenstands sehen in Bezug auf ihre zukünftige Praxis.“ (Doz_5)

Es ergebe sich unweigerlich eine Spannung, weil der Bezug auf den Unterrichtsalltag sich sehr gut für die Aktivierung eigne, „und gleichzeitig will man aber den Forschungsstand berücksichtigen und will sich dann natürlich auch nicht verbiegen“ (Doz_5).

Grundsätzlich ist aus Sicht der Lehrenden davon auszugehen, dass die studentische Partizipation uneinheitlich ausfällt. Das werde von individuellen Dispositionen beeinflusst: „... es gibt natürlich Studierende, die sich selten von sich aus zu Wort melden, in einem Seminar“ (Doz_7). Das werde aber auch vom institutionellen Rahmen und den hochschuldidaktischen Settings der Lehrveranstaltungen beeinflusst:

„... die studentische Mitarbeit, würde ich sagen, die variiert sehr stark, und die variiert einerseits sehr stark zwischen Studiengängen ... und andererseits aber hängt das auch ganz stark von mir ab – also, je nachdem, was für Themen ich habe und welche Sozialformen ich in den Seminaren habe ... das hängt natürlich auch wieder immer ein bisschen mit dem Fach zusammen.“ (Doz_5)

Es gebe aber auch Mechanismen, die unabhängig von Fächern und Disziplinen auf die studentische Partizipation einwirken: Je mehr der individuelle Stunden-

plan sich durch „wechselnde Zusammensetzungen“ von Gruppen auszeichne und je grösser die Veranstaltungen seien, desto mehr könne die Anonymität die Studierenden dazu verleiten, „sich in der Masse zu verstecken“ (Doz_3).

b) Erfahrungen während der Pandemie

Im Hinblick auf die studentische Partizipation in der Pandemie berichten die Lehrenden unterschiedliche Erfahrungen. Ein Dozent mit einem Schwerpunkt in Medienpädagogik, der bereits vor der Pandemie sehr intensiv mit digitalen Tools gearbeitet hat, nimmt im Rückblick auf die Zäsur des Lockdowns keine bedeutenden Unterschiede wahr:

„Die Studierenden waren motiviert, selbstbestimmt unterwegs, vorher wie nachher.“ (Doz_2)

Dem steht die Erfahrung gegenüber, dass es unter Bedingungen der Pandemie schwieriger gewesen sei, auf die Aktivität der Studierenden Einfluss zu nehmen:

„... da hatte ich natürlich wenig Kontrolle darüber, was die jetzt wirklich gemacht haben ... Das war so ein Drittel, das aktiv dabei war, ein Drittel, das sich so punktuell eingeschaltet hat und ein Drittel, das ich irgendwie gar nicht gespürt habe.“ (Doz_7)

Neben der Uneinheitlichkeit der Partizipation wird zudem als Problem vermerkt, dass mit der Dauer des Lockdowns eine Ermüdung bei Studierenden eingetreten sei: Im Laufe der Zeit „hat die Mitarbeit abgenommen, und ich kann mich eigentlich nur erinnern, das war manchmal unheimlich zähflüssig, also grad, was Diskussion anbelangt“ (Doz_1). Dem korrespondiert der Eindruck, dass virtuelle Sitzungen in der Pandemie für Lehrende mit erhöhtem Stress verbunden waren:

„Lehre im Netz bedeutet mehr Stress für Lehrende, weil die Distanz es den Studierenden leichter macht, auf Fragen nicht zu reagieren ... Der soziale Druck, hier quasi auf eine Frage auch Reaktionen zu bekommen, der war viel schwächer ... ‚Online-synchron in der Pandemie‘, das konnte doch bedeuten, dass man als Dozent noch mehr reden musste als sowieso schon.“ (Doz_6)

Zudem wird die virtuelle Distanz als möglicher Grund dafür ins Spiel gebracht, dass tendenziell das Niveau bei Leistungsnachweisen während der Pandemie gesunken sei, weil Studierenden ein „sozialer Rahmen“ (Doz_5) für die Bearbei-

tung von Aufgaben gefehlt habe; „da könnte ich mir vorstellen, dass diese Anonymität auch dazu geführt hat, dass man vielleicht weniger daran gearbeitet hat“ (Doz_5). Das betreffe sowohl die Beziehungen zu den Lehrenden, aber auch die Beziehungen zu anderen Studierenden: Auf dem Campus „orientiert man sich leichter an den Peers, man sieht und hört mehr, man fühlt das besser“ (Doz_4). Bei virtueller Lehre sei die Gefahr der Desorientierung für Studierende deutlich grösser:

„Meine These ist, je weniger Kontakt sie untereinander haben, desto mehr müssen sie aufpassen, dass sie nicht auf ein Abstellgleis kommen, dass sie bei den Inhalten nicht den Anschluss verlieren.“ (Doz_4)

c) Aktuelle Erfahrungen nach der Pandemie

Im Hinblick auf die studentische Partizipation nach der Pandemie sei ein erster Eindruck gewesen, die Studierenden „freuen sich riesig, wenn sie jetzt zurückkommen“ (Doz_2), jedoch sei dieser Effekt nicht nachhaltig gewesen. Das sei vor allem durch die Rückkehr zu eher starren Stundenplänen und zur Präsenzpflicht zu erklären, die den Studienalltag recht stark reglementieren, aber nicht garantieren können, dass die Studierenden sich auf intendierte Aktivitäten konzentrieren:

„Was bringt es, wenn Studierende zwar anwesend sind, sich aber nicht beteiligen und sich nachweislich mit anderen Dingen beschäftigen?“ (Doz_1)

Gleichwohl sei auch die Steuerung über eine Präsenzerwartung nicht unproblematisch, weil dann der Studienerfolg stärker durch Leistungsnachweise und Prüfungen kontrolliert werden müsse, was „einen heimlichen Zwang zum Erscheinen“ (Doz_1) auslösen könne oder aber zu einer Kultur führe, in der das Gespräch mit den Studierenden an Bedeutung verliere:

„...diese Kultur würde ich nicht sonderlich schätzen, wenn man sie [= die Studierenden] nicht mehr über mehrere Jahre begleiten kann in ihrem Prozess, und so auch Fortschritte sichtbar machen kann.“ (Doz_7)

„Der Vorteil bei der Präsenzerwartung wäre aber natürlich, dass ich bei denen, die da sind, wirklich auf Interesse rechnen kann. Wenn ich dann aber sicherstellen will, dass *alle* etwas gelernt

haben, dann müsste ich schon Prüfungen oder so etwas in Erwägung ziehen.“ (Doz_6)

Idealerweise sollte die akademische Lehre auf dem Prinzip der freiwilligen Teilnahme basieren, wichtig sei dafür aber auch ein „Commitment von beiden Seiten“ (Doz_7), und es sei fraglich, wie breit und intensiv dieses Commitment auf Seiten der Studierenden geteilt werde.

Begünstigt werde die studentische Partizipation nach der Pandemie dadurch, dass bei Lehrenden wie bei Studierenden die digitale Kompetenz gewachsen sei. Demnach hat sich im Lockdown die Koordination im eigenen Team intensiviert, obwohl man sich nicht vor Ort treffen konnte:

„Man war zwar online unterwegs, es hat aber viel mehr Absprache gegeben.“ (Doz_3)

Aufgrund der „größeren Transparenz“ (Doz_3) sei es nun leichter, Veranstaltungen zu koordinieren und kollegiale Impulse für die Förderung der studentischen Partizipation aufzugreifen. Diese Partizipation werde auch dadurch erleichtert, dass die gewachsene digitale Kompetenz der Studierenden es ermögliche, sich bei der Nutzung von Software auf didaktische Fragen zu konzentrieren:

„Die Studierenden beherrschen die Software schon oder arbeiten sich schnell selbständig in die Handhabung ein. Und es geht dann in der Lehrveranstaltung wirklich um [das Fach] und nicht um die digitale Technik.“ (Doz_3)

Die stärkere Nutzung von digitalen Tools hat aus der Sicht von Lehrenden indes nicht nur positive Seiten: Einerseits bieten sich demnach mit diesen Tools größere Möglichkeiten, die Studierenden produktiv in die Veranstaltung einzubeziehen, andererseits könne das Herstellen von digitalen Erzeugnissen aber auch einen höheren Arbeitsaufwand auslösen. In der Pandemie habe es sich bewährt, die Studierenden am Computer „vermehrt Produkte wie Texte oder Schaubilder“ (Doz_6) erstellen zu lassen, und weil die Ergebnisse „recht gut“ (Doz_6) waren, sei diese Praxis auch nach dem Ende der Pandemie beibehalten worden. Nun gebe es aber „anekdotische Erkenntnisse“ (Doz_6) innerhalb des Teams, dass Studierende sich stärker als früher beansprucht fühlen, was möglicherweise mit den veränderten Arbeitsaufträgen zusammenhänge:

„Das könnte dann auch die Klage über zu viel Workload, die häufiger auftaucht, erklären.“ (Doz_6)

Bei der Frage, welche Settings im Hinblick auf die studentische Partizipation für die Zukunft zu favorisieren seien, treten in den Interviews mit Lehrenden unterschiedliche Auffassungen zutage. Auf der einen Seite steht hier das nachdrückliche Plädoyer, so stark wie möglich die lokale Präsenz auf dem Campus zu nutzen, da sie virtuellen Formaten qualitativ überlegen sei:

„Wir machen gar keine Online-Sitzungen mehr, vielleicht mit Ausnahme, wenn ich auf einer Tagung bin, also eher zur Not ... Also, es gibt kaum einen, oder ich würde jetzt sagen, *keinen* Inhalt, der sich besser eignet, um ihn in einem Online-Setting zu machen.“ (Doz_3)

„Der Flow ist einfach besser, ich kann die besser motivieren, ich kann die besser mitziehen.“ (Doz_1)

Auf der anderen Seite steht das Plädoyer, bei der Gestaltung akademischer Lehre der Gestaltung von Interaktionen den Vorrang einzuräumen und dabei von der Prämisse auszugehen, dass diese Interaktionen unter virtuellen Bedingungen ebenso gut gelingen können wie bei lokaler Präsenz auf dem Campus:

„Also: Interaktionen strukturieren ist wichtig, Orte festlegen nicht. Für mich jetzt.“ (Doz_2)

Damit deutet sich eine Kontroverse für die Weiterentwicklung der akademischen Lehre an, wobei sich die Positionen allerdings nicht diametral gegenüberstehen: Keiner der interviewten Lehrenden vertritt die These, dass virtuelle Formate im Hinblick auf studentische Partizipation grundsätzlich der lokalen Präsenz überlegen seien.

7 Diskussion

Die Analyse der quantitativen Daten zur Lehrevaluation im FS 2021 und im HS 2022 zeigt, dass der Input der Dozierenden für die aktive studentische Teilnahme an Lehrveranstaltungen von zentraler Bedeutung ist. Dieser Befund stärkt die Auffassung, dass die Lehrenden bei der Kultivierung von SE eine Schlüsselrolle innehaben (Bowden et al. 2019; Li/Xue 2023; Mandernach 2015; O'Regan et al. 2023). Hingegen ist der Einfluss der Kommunikation mit Peers im Lichte des hier präsentierten Strukturgleichungsmodells weit weniger wichtig, was dadurch erklärt werden könnte, dass die Fragestellung der Lehrevaluation sich auf bereitgestellte Austauschmöglichkeiten und nicht auf die erlebte Praxis dieses Austausches bezieht.

Dass die wahrgenommenen Anforderungen der Lehrveranstaltungen keinen starken Einfluss auf die aktive Teilnahme haben, ist mit Studien vereinbar, in denen sich gezeigt hat, dass Leistungsnachweise und Prüfungen sich sowohl positiv wie auch negativ auf SE auswirken können (Li/Xue 2023); ausschlaggebend ist demnach weniger das Niveau der gestellten Anforderungen, sondern deren Transparenz. Für die wahrgenommene Praxisrelevanz von Lehrveranstaltungen deuten die quantitativen Befunde im Einklang mit anderen Studien (Miller et al. 2011; O'Neill/Short 2023) darauf hin, dass diese Relevanz sich stimulierend auf SE auswirken kann. Im vorliegenden Fall ist dieser Effekt nicht sehr stark, aber doch so bedeutsam, dass er im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Lehre Beachtung verdient.

Der Zeitvergleich der quantitativen Befunde offenbart eine beträchtliche Kontinuität bei der aktiven Teilnahme an Lehrveranstaltungen während und nach der Corona-Pandemie, was zu Beobachtungen passt, wonach viele Studierende in der Krise zwar unter erhöhtem psychischem Stress gestanden haben, ihr Lernverhalten nach eigenen Eindrücken aber nicht nachhaltig beeinträchtigt worden ist (CCCSE 2023; Hopwood et al. 2023; NSSE 2021b; Thornton et al. 2023; Yin 2023). Im Licht der qualitativen Befunde der Interviewserie sind hier allerdings verschiedene Abstriche zu machen. So ist es aus Sicht der interviewten Studierenden bedauerlich, dass die größere Flexibilität der virtuellen Settings während des Lockdowns nach dem Ende der Pandemie wieder einer stärkeren Reglementierung und der Rückkehr zum Vorlesungsstil gewichen sei. Demgegenüber berichten mehrere der interviewten Lehrenden davon, dass es während der Pandemie weit schwieriger gewesen sei, mündliche Beiträge von Studierenden zu erhalten, deren Partizipation aber auch nach der Pandemie heterogen und teilweise unbefriedigend sei. Allerdings ist das nicht einhellige Meinung der Lehrenden: In den Interviews deutet sich eine Kontroverse an, bei der sich die Positionen *Digitalisierung als Notlösung* und *Digitalisierung aus Überzeugung* gegenüberstehen.

Die in den studentischen Interviews artikulierte Skepsis hinsichtlich hoher Mittelwerte für aktive Mitarbeit in Sitzungen passt zu dem in der Forschungsliteratur formulierten Monitum, dass bei Selbstauskünften zu sozial erwünschten Aktivitäten mit einem Bias zu rechnen ist (Miller 2012). Die Lehrenden artikulieren diese Skepsis nicht, jedoch verweisen sie auf die Heterogenität der studentischen Partizipation und bestätigen damit die Mahnung, dass es verfehlt wäre, die Grundgesamtheit der Studierenden auf genau einen Normalfall von SE – den vermeintlich „typischen“ Studierenden – zu reduzieren (Bowden et al. 2019; Kahu 2013; NSSE 2013). Zudem wird in den Interviews deutlich, dass die Aktivierung der Studierenden keine Selbstverständlichkeit ist, sondern eine fortwährende anspruchsvolle Aufgabe, bei der Lehrende auch mit Enttäuschungen rechnen

müssen (Crabtree et al. 2021; Nussli et al. 2022; Pope et al. 2018).

Bei der Interpretation der hier vorgelegten Studie sind verschiedene Limitierungen in Rechnung zu stellen. Wie schon angedeutet, eignet sich die Lehrevaluation nicht dazu, alle Facetten von SE zu operationalisieren: Es handelt sich um einen bescheidenen Versuch, die Facetten der aktiven Teilnahme an Lehrveranstaltungen und der aktiven Mitarbeit in Sitzung anhand quantitativer und qualitativer Daten zu beleuchten. Hinsichtlich der quantitativen Daten ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass die pandemiebedingte Veränderung des Erhebungsinstruments die Möglichkeiten der längsschnittlichen Modellierung stark einschränkt. Hinzu kommt, dass mit diesen Daten kein echter Längsschnitt möglich ist, der die biographische Entwicklung von Studierenden sichtbar macht. Und nicht zuletzt wird die Aussagekraft der Ergebnisse dadurch beeinträchtigt, dass die Fallzahlen der Lehrevaluation zwar beträchtlich sind, aber keine Differenzierung nach Studienfächern und Veranstaltungsthemen erlauben. Hinsichtlich der qualitativen Daten ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass die Rekrutierung von Studierenden für Interviews sich auf die Fachschaft als gewählte Interessenvertretung konzentrierte, was dazu führen kann, dass die Stellungnahmen einen „hochschulpolitischen“ Akzent erhalten. Bei den Interviews mit Lehrenden ist der Versuch gemacht worden, der Vielfalt von Studiengängen und Fachgebieten Rechnung zu tragen, jedoch ist Zahl an Interviews zu gering, um deren Komplexität abzubilden. Sowohl bei den Studierenden wie auch bei den Lehrenden könnte es für ähnlich ausgerichtete zukünftig Untersuchungen ratsam sein, Gruppendiskussionen in das Design einzubauen.

8 Fazit

Angelegt als Re-Analyse zu Lehrevaluationen im FS 2021 und im HS 2022 an der PH der Nordwestschweiz, weist der vorliegende Beitrag für die aktive Teilnahme an Lehrveranstaltungen während und nach der Pandemie relativ konstant hohe Werte nach, die in erster Linie durch den Input der Dozierenden und in zweiter Linie durch die wahrgenommene Praxisrelevanz erklärt werden können. Die Triangulation anhand von Interviews mit Studierenden und Lehrenden legt verschiedene Differenzierungen nahe: So ist in den Interviews mit Studierenden erkennbar, dass sie das Studium während der Pandemie als abwechslungsreicher erlebt haben als den „Normalbetrieb“ auf dem Campus, während in den Interviews mit Lehrenden mehrfach thematisiert wird, dass es während der Pandemie schwierig gewesen sei, die Studierenden zur aktiven Mitarbeit in Online-Sitzungen zu bewegen. Diese Auffassung wird allerdings unter den Lehrenden nicht einhellig geteilt: Eine nachdrückliche Präferenz für lokale Präsenz auf dem

Campus kontrastiert mit der Auffassung, dass es in Zukunft vor allem um die hochschuldidaktische Strukturierung von Interaktionen gehe und die Frage der Örtlichkeit dabei sekundär sei.

Literatur

- Bowden, Jana L./Tickle, Leonie/Naumann, Kay (2019): The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach. In: *Studies in Higher Education* 46, 6, S. 1207-1224. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672647>
- CCCSE (2023): The online student: Impact of course modality on engagement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED629498.pdf> [Zugriff: 05.06.2024].
- Chang, Dian-Fu/Chien, Wei-Cheng/Chou, Wen-Ching (2016): Meta-analysis approach to detect the effect of student engagement on academic achievement. In: *ICIC Express Letters* 10, 10, S. 2441-46. <http://www.icicel.org/ell/contents/2016/10/el-10-10-21.pdf> [Zugriff: 05.06.2024].
- Cohen J. (1992): A power primer. In: *Psychological Bulletin* 112, 1, S. 155-159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.15>
- Colclasure, Blake C./Marlier, AnnMarie/Durham, Mary F./Brooks, Tessa Durham/Kerr, Mekenzie (2021): Identified Challenges from Faculty Teaching at Predominantly Undergraduate Institutions after Abrupt Transition to Emergency Remote Teaching during the COVID-19 Pandemic. In: *Education Sciences* 11, 9: 556. <https://doi.org/10.3390/educsci11090556>
- Crabtree, Ruth/Briggs, Pam/Woratschek, Herbert (2021): Student engagement and barriers to implementation. The view of professional and academic staff. In: *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education* 25, 4, S. 144-150. <https://doi.org/10.1080/13603108.2021.1946446>
- Creswell, John W./Plano Clark, Vicki L. (2011): *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd edition): Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Denzin, Norman K. (1978): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Fassett, Kyle T./BrckaLorenz, Allison (2021): Linking Faculty Involvement in High-Impact Practices to First-Year Student Participation. *National Resource Center Research Brief 2*, S. 1-4. https://sc.edu/nrc/system/pub_files/1614103370_0.pdf [Zugriff: 05.06.2024].
- Flick, Uwe (2008): *Triangulation. Eine Einführung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gray, Julie A./DiLoreto, Melanie (2016): The Effects of Student Engagement, Student Satisfaction, and Perceived Learning in Online Learning Environments. In: *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation* 11, 1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103654.pdf> [Zugriff: 05.06.2024].
- Hardy, Christine/Bryson, Colin (2010): Student engagement: paradigm change or political expediency? In: *Networks* 9, Spring, S. 19-24. <https://core.ac.uk/download/pdf/30643302.pdf> [Zugriff: 05.06.2024].
- Hari Rajan, Manisha/Herbert, Cristan/Polly, Patsie (2023): Disrupted student engagement and motivation: observations from online and face-to-face university learning environments. In: *Frontiers in Education* 8: 1320822. doi: 10.3389/educ.2023.1320822.
- Heilporn, Géraldine/Raynault, Audrey/Frenette, Éric (2024): Student engagement in a higher education course: A multidimensional scale for different course modalities. In: *Social Sciences & Humanities Open* 9, 100794. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100794>
- Hendrick, Laura/Opdenakker, Marie-Christine/Van der Vaart, Wander (2023): Students' Academic Engagement during COVID-19 Times: A Mixed-Methods Study into Relatedness and Loneliness during the Pandemic. In: *Frontiers in Psychology* 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1221003>
- Herrmann, Kim J. (2013): The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. In: *Active Learning in Higher Education* 14, 3, S. 175-187. <https://doi.org/10.1177/1469787413498035>
- Holden, Charlotte (2023): UK Engagement Survey 2022. In: *Advance HE*. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/uk-engagement-survey-2022> [Zugriff 05.06.2024].
- Hollister, Brooke/Nair, Pravee/Hill-Lindsay, Sloan/Chukoskie, Leanne (2022): Engagement in Online Learning: Student Attitudes and Behavior During COVID-19. In: *Frontiers in Education* 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.851019> [Zugriff: 05.06.2024].
- Hopwood, Belinda/Dyment, Janet/Downing, Jillian/Stone, Cathy/Muir, Tracey/Freeman, Elizabeth/Milthorpe, Naomi (2023): Keeping the Party in Full Swing: Findings on Online Student Engagement with Teacher Education Students. In: *The Journal of Continuing Higher Education*, 71 1, S. 40-58. <https://doi.org/10.1080/07377363.2021.1966922>
- Hu, Shouping/Kuh, George D. (2002): Being (Dis)Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics. In: *Research in Higher Education* 43, S. 555-575. <https://doi.org/10.1023/A:1020114231387>

- Hu, Min/Li, Hao (2017): Student Engagement in Online Learning: A Review. In: 2017 International Symposium on Educational Technology (ISET), S. 39-43. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8005384> [Zugriff: 05.06.2024].
- Kahu, Ella R. (2013): Framing student engagement in higher education. In: *Studies in Higher Education* 38, 5, S. 758-73. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kahu, Ella R./Nelson, Karen (2013): Student Engagement in the Educational Interface: Understanding the Mechanisms of Student Success. In: *Higher Education Research & Development* 37, 1, S. 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Ketonen, Elina E./Malmberg, Lars-Erik/Salmela-Aro, Katariina/Muukkonen, Hanni/Tuominen, Heta/Lonka, Kirsti (2019): The role of study engagement in university students' daily experiences: A multilevel test of moderation. In: *Learning and Individual Differences* 69, S. 196-205. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.001>
- Krammer, Georg/Pflanzl, Barbara/Matschek-Jauk, Marlies (2020): Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden. Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 10, 3, S. 337-375. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00283-2>
- Lei, Hao/Cui, Yunhuo/Zhou, Wenye (2018): Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. In: *Social Behavior and Personality: An International Journal* 46, 3, S. 517-528. <https://www.sbp-journal.com/index.php/sbp/article/view/7054> [Zugriff: 05.06.2024].
- Lester, Derek (2013): A Review of the Student Engagement Literature. In: *Focus on Colleges, Universities and Schools* 7, 1, S. 1-13. <https://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lester,%20Derek%20A%20Review%20of%20the%20Student%20Engagement%20Literature%20FOCUS%20V7%20N1%202013.pdf> [Zugriff: 05.06.2024].
- Li, Jian/Xue, Eryong (2023): Dynamic Interaction between Student Learning Behaviour and Learning Environment: Meta-Analysis of Student Engagement and Its Influencing Factors. In: *Behavioral Sciences* 13, 1: 59. <https://doi.org/10.3390/bs13010059>
- Li, Lin/Zhang, Renwen/Piper, Anne Marie (2023): Predictors of Student Engagement and Perceived Learning in Emergency Online Education amidst COVID-19: A Community of Inquiry Perspective. In: *Computers in Human Behavior Reports* 12. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100326>

- Maloshonok, Natalia/Shcheglova, Irina (2021): Do the Effects of Student Engagement on the Development of Generic Skills Differ across Nations? In: *European Journal of Higher Education* 13, 1, S. 80-101. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1992641>
- Mandernach, B. Jean (2015): Assessment of Student Engagement in Higher Education: A Synthesis of Literature and Assessment Tools. In: *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 12, 1. <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/367> [Zugriff: 05.06.2024].
- Miller, Angie L. (2012): Investigating Social Desirability Bias in Student Self-Report Surveys. In: *Educational Research Quarterly* 36, 1, S. 30-47. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1061958> [Zugriff: 05.06.2024].
- Miller, Richard/Rycek, Robert/Fritson, Krista (2011): The effects of high impact learning experiences on student engagement. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 15, S. 53–59. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.050>
- Müller, Lars/Braun, Edith (2018): Student Engagement. Ein Konzept für ein evidenz-basiertes Qualitätsmanagement an Hochschulen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, 3, S. 649-70. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0799-2>
- NSSE (2013): National Survey of Student Engagement: NSSE's Conceptual Framework. <https://nsse.indiana.edu/nsse/about-nsse/conceptual-framework/index.html> [Zugriff: 05.06.2024].
- NSSE (2021a): The COVID Pivot and Quality of the Undergraduate Experience. NSSE Pulse Project Report. Bloomington, IN: Indiana University School of Education. <https://nsse.indiana.edu/nsse/survey-instruments/pulse/index.html> [Zugriff: 05.06.2024].
- NSSE (2021b): Engagement Insights. National Survey of Student Engagement: Annual Results 2021. Bloomington, IN: Indiana University School of Education. https://nsse.indiana.edu/research/annual-results/2021/2021_annual_results_booklet.pdf [Zugriff: 05.06.2024].
- Nussli, Natalie/Oh, Kevin/Davis, Jason P. (2024): Capturing the successes and failures during pandemic teaching: An investigation of university students' perceptions of their faculty's emergency remote teaching approaches. In: *E-Learning and Digital Media* 21, 1, S. 42–69. <https://doi.org/10.1177/20427530221147112>
- O'Neill, G./Short, A. (2023): Relevant, practical and connected to the real world: what higher education students say engages them in the curriculum. In: *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2221663>

- O'Regan, Connie/Walsh, Natalie/Hall, Tony/Mannion, Grace/Millar, Michelle. (2023): Conceptualising Student Engagement as a Theoretical Framework for Innovative Higher Education Practices : A Literature Review. In: All Ireland Journal of Higher Education 15, 2. <https://ojS.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/743> [Zugriff: 05.06.2024].
- Paulsen, Justin/McCormick, Alexander C. (2020): Reassessing Disparities in Online Learner Student Engagement in Higher Education. In: Educational Researcher, 49 1, S. 20-29. <https://doi.org/10.3102/0013189X19898690>
- Picton, Catherine/Kahu, Ella R./Nelson, Karen (2018): ‚Hardworking, determined and happy‘: First-year students’ understanding and experience of success. In: Higher Education Research & Development 37, 6, S. 1260–1273. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1478803>
- Pike, Gary R./Kuh, George D. (2005): A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. In: Research in Higher Education 46, 2, S. 185–209. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-1599-0>
- Pope, Nolan/Patterson, Richard/Petronijevic, Uros/Oreopopous, Philip (2018): The disappointing impact of encouraging students to study more. Paris – London: Centre for Economic Policy Research (CEPR). <https://cepr.org/voxeu/columns/disappointing-impact-encouraging-students-study-more> [Zugriff: 05.06.2024].
- Schmidt, Rebekka/Mindt, Ilka (2021): Student Engagement in digitalen Lehr-Lern-Szenarien: Zwei Fachdisziplinen berichten. In Neiske, Iris/Osthushenrich, Judith/Schaper, Niclas/Trier, Ulrike/Vöing, Nerea (Hrsg.), Hochschule auf Abstand: Ein multiperspektivischer Zugang zur digitalen Lehre. Bielefeld: transcript Verlag, S. 117-140. <https://doi.org/10.1515/9783839456903-009>
- Thornton, Claire/Peart, Daniel/Hicks, Kirsty/McCullogh, Nicola/Allen, Georgia (2023): ‘If lecturers are at home, they can’t tell their kids to shut up’: university student engagement with blended learning during Covid-19: a mixed methods study. In: Journal of Further and Higher Education 47, 4, S. 540-550. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2175649>
- Tight, Malcolm (2020): Student retention and engagement in higher education. In: Journal of Further and Higher Education 44, 5, S. 689-704. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Trowler, Vicki (2010): Student Engagement Literature Review. York: The Higher Education Academy. <https://pure.hud.ac.uk/en/publications/student-engagement-literature-review> [Zugriff: 05.06.2024].

- Vonarx, Anne-Cathrin/Buntins, Katja/Kerres, Michael/Stöter, Joachim/Zawacki-Richter, Olaf/Bedenlier, Svenja/Bond, Melissa (2020): Student Engagement und digitales Lernen. Kontextuelle Validierung eines Systematic Review mit E-Learning-Akteuren an Hochschulen. In: Müller Werder, Claude/Erleermann, Jennifer (Hrsg.), *Seamless Learning lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen*. Münster – New York: Waxmann 2020, S. 15-25.
- Witkowski, Paula/Cornell, Thomas (2015): An Investigation into Student Engagement in Higher Education Classrooms. In: *InSight: A Journal of Scholarly Teaching* 10, S. 56-67. <https://doi.org/10.46504/10201505wi>
- Wu, Zebing (2019): Academic Motivation, Engagement, and Achievement among College Students. In: *College Student Journal* 53, 1, S. 99-112.
- Yang, Dong/Wang, Huanhuan/Metwally, Ahmed Hosny Saleh/Huang, Ronghuai (2023): Student engagement during emergency remote teaching: A scoping review. In: *Smart Learning Environments* 10, 1: 24. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00240-2>
- Yin, Hongbiao (2023): Seeking Pedagogical Opportunities to Engage University Students in Emergency Online Learning: The Role of Online Course Experiences. In: *Future in Educational Research* 1, 1, S. 50–62. <https://doi.org/10.1002/fer3.6>
- Zellweger, Franziska/Kocher, Mirjam (2021): Das Engagement von Lehramtsstudierenden im Distance Learning im Frühling 2020. In: *MedienPädagogik* 40, S. 367–391. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.24.X>
- Zwanch, Karen/Cribbs, Jennifer (2021): A Study of Motivation and Engagement in Teacher Education: Students' Perceptions of Moving to Online Instruction in Response to a Pandemic. In: *Journal of Technology and Teacher Education* 29, 1, S. 91-119. <https://www.learntechlib.org/primary/p/218604/> [Zugriff: 05.06.2024].

Gelingensbedingungen für curriculare Veränderungsprozesse. Lessons learned von Dozierenden im Distance Learning als Impuls

Kernaussagen

- Gesellschaftliche Veränderungen wie beispielsweise New Work führen zur Forderung nach Hochschulentwicklung und New Curricula mit Fokus auf Future Skills und Flexibilisierung, die eine hohe Anpassungsleistung von Dozierenden bedingen.
- Erkenntnisse in zwei verschiedenen Projekten (Online Coaching, Distance Learning) verweisen auf die zentrale Bedeutung der Reflexion von Rollen und Identitäten der Dozierenden in Veränderungsprozessen.
- Am Beispiel der Weiterentwicklung der Kohärenz eines Studiengangs zum Quereinstieg wurde deutlich, dass eine geteilte Vision und ein gemeinsames Bildungsverständnis zentrale Ressourcen für den curricularen Aushandlungs- und Veränderungsprozess darstellen.
- Boundary Objects im Sinne von Artefakten wie beispielsweise Visualisierungen (maps) und Professional Communities können die Kooperation in Veränderungsprozessen unterstützen.

1 Einleitung und Fragestellung

Gesellschaftliche Entwicklungen wie die Veränderungen der Arbeitswelt (*New Work*), die mit neuen Anforderungen wie z. B. Flexibilisierung und „Future Skills“ verbunden sind, stellen die Hochschulen vor Herausforderungen (Ehlers 2020: 17). Die Pädagogischen Hochschulen sollen sich als Lernort für (zukünftige) Lehrpersonen ganz besonders mit Fragen zu den professionellen Fähigkeiten, zur Ausgestaltung von Lernprozessen und dem Lehr-/Lernverständnis auseinandersetzen. Das zunehmende Bedürfnis nach flexiblem Arbeiten und Studieren erfordert auch das Nachdenken über *New Curricula*. Dies wird etwa durch die Förderung von Kompetenzen in einer digitalen Welt oder den Lehrpersonenmangel verstärkt.

Veränderungen an Hochschulen ergeben sich durch interne und externe Impulse; durch Reformen, Forschungs- und Entwicklungsprojekte, Innovationen in den Fächern und Entwicklungen auf Studiengangebene (Bajada/Kandlbinder/Trayler 2019: 466). Sie bieten die Chance, die eigene Haltung, Normen und Werte sowie das professionelle Handeln zu reflektieren, lösen jedoch auch Veränderungsängste und Widerstände aus. Während der Covid-19-Pandemie wurde dies besonders deutlich: Dozierende waren – wie alle Lehrkräfte – gefordert, Online-Lehr-/Lernsettings zu entwickeln. Diese Anpassungsleistung war mit Rollenveränderungen verbunden (Darling-Hammond/Hyler 2020: 461). Steinbacher (in diesem Band S. 52ff.), welche die Gelingensbedingungen für die Anpassungsfähigkeit an digitale Lehr- und Lernbedingungen untersucht hat, rekurriert auf den Begriff der Resilienz, der als dynamischer Prozess der positiven Anpassung im Kontext von Widrigkeiten verstanden wird (Luthar/Cicchetti/Becker 2000: 545; Masten 2018: 12). Die Anpassungsfähigkeit im Zusammenhang mit curricularen Veränderungsprozessen ist in der Lehrer*innenbildung bis anhin selten beleuchtet worden. Auch die Diskussion um die Kohärenz, d. h. die Verknüpfung zwischen verschiedenen curricularen Elementen (Cramer 2020: 270; Hellmann et al. 2019: 15), scheint mit Ausnahmen (z. B. Scheidig 2020: 99) noch wenig verbunden mit der Rolle und Haltung von Dozierenden in curricularen Veränderungsprozessen. Hier knüpfen wir an: Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, vor dem Hintergrund von zwei Projekten zum *Online Coaching* und *Distance Learning* sowie Erfahrungen aus der laufenden Curriculum-Entwicklung am Beispiel des berufsintegrierten Studiengangs zum Quereinstieg der Pädagogischen Hochschule Zürich (PH Zürich) Impulse für die Zukunft zu gewinnen.

2 Theoretischer Rahmen

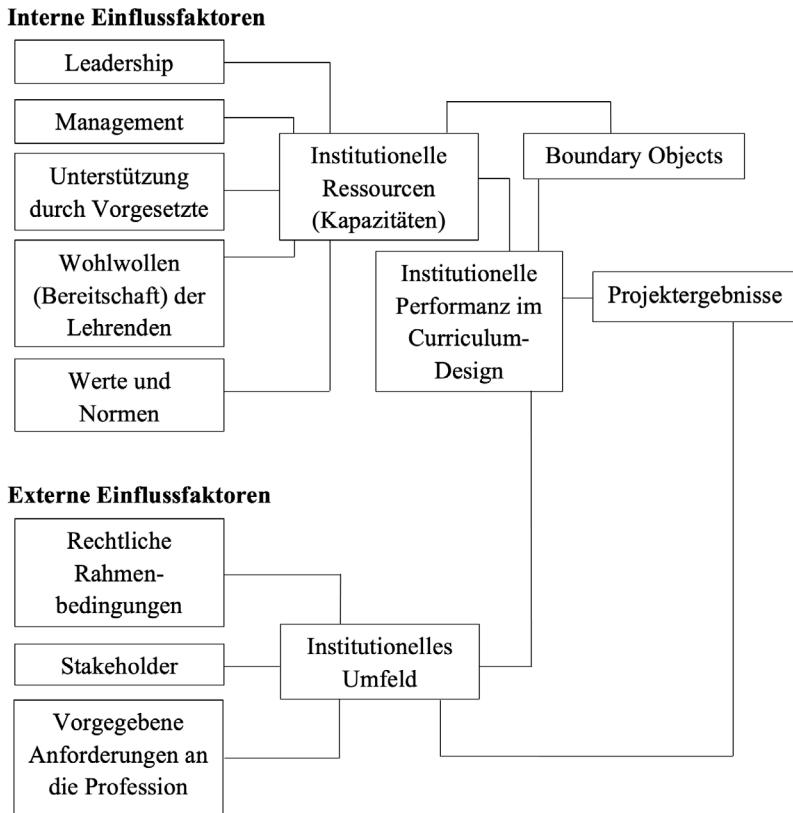
2.1 Veränderungen an (Pädagogischen) Hochschulen

Institutionelle Seite der Hochschulentwicklung: Rahmenmodell für Curriculum-Design

Veränderungsprozesse an Hochschulen sind anspruchsvoll, weil diese Organisationen sowohl hierarchische Strukturen aufweisen als auch aus verschiedenen nicht-hierarchischen Netzwerken von Fachpersonen bestehen. Die fachwissenschaftlich orientierten Expert*innen arbeiten in Forschung und Lehre teilweise eng, aber häufig auch lose zusammen. Sie sind in Prozesse involviert, die sie selbst fachlich mitverantworten und solche, die „top down“ gesteuert sind. Letztere können zu Widerstand führen, weil sie als bedrohlich für die Autonomie als Expert*in wahrgenommen werden (Bajada/Kandlbinder/Trayler 2019: 472). Das *Curricu-*

lum-Design-Modell (ebd.: 473) knüpft hier an (Abbildung 1): Es beinhaltet verschiedene interne und externe Einflussfaktoren für Veränderungsprozesse auf der curricularen Ebene: Leadership/Management, Unterstützung durch Vorgesetzte, Wohlwollen (Bereitschaft) der Lehrenden sowie Werte und Normen zählen zu den internen Einflussfaktoren.

Abbildung 1 *Curriculum-Design-Modell*: interne und externe Faktoren beeinflussen curriculare Veränderungen (nach Bajada/Kandlbinder/Trayler 2019: 473).



Als externe Einflussfaktoren nehmen rechtliche Rahmenbedingungen, Stakeholder und vorgegebene Anforderungen an die Profession (z. B. Standards) einen wesentlichen Einfluss auf die Hochschulentwicklungen. Die internen und externen Einflussfaktoren werden durch institutionelle Ressourcen (Kapazitäten)

und das Umfeld mediiert und führen über die Performanz im Curriculum-Design zu den Projektergebnissen. Die Ressourcen und Performanz sind mit dem Element der *Boundary Objects* verbunden. Es handelt sich dabei um „Artefakte, Dokumente, Begriffe, Konzepte und andere Formen der Vergegenständlichung“, die Communities of Practice für ihre Arbeit nutzen (Wenger 1998: 105). Boundary Objects erleichtern das Lernen zwischen Teilnehmenden in Projekten, insbesondere wenn sie einen unterschiedlichen fachlichen Hintergrund mitbringen oder wenn Uneinigigkeiten bzw. Barrieren im Prozessverlauf auftauchen. Die Bereitschaft der Dozierenden für curriculare Veränderungen ist für das Gelingen von curricularen Projekten zentral und muss entsprechend unterstützt werden (Bajada/Kandlbinder/Trayler 2019: 475).

Individuelle Seite der Hochschulentwicklung: Lernerfahrungen von Dozierenden

Die Dozierenden sind zentrale Akteur*innen in Veränderungsprozessen, weil sie ein bestimmtes Lehr-/Lernverständnis vorleben und die Kultur der Curricula prägen. Sie sind gefordert, auf die Ansprüche der Bildungspolitik, der Hochschulleitung und der Studierenden zu reagieren. Ihre Erfahrungen und Überzeugungen führen zu einem unterschiedlichen Umgang mit neuen Lehr- Lernformen. Ihr Rollenverständnis wird gestärkt oder auch irritiert. Wie erleben Dozierende neue Formen von Lehren und Lernen? Was folgern sie daraus für die curricularen Weiterentwicklungen? Ein Ansatz, der die Lernerfahrungen der Dozierenden und das Zusammenspiel zwischen individuellen Ressourcen und Kontextfaktoren, also die individuelle *und* strukturelle Seite der Hochschulentwicklung, in den Blick nimmt, ist derjenige von Annala et al. (2021: 1310), die curriculare Veränderungsprozesse mit *Agency* verbinden. Agency bezieht sich auf das Handeln, d. h. auf 1) den *Prozess*, der sich durch Denk- und Handlungsmuster ergibt, 2) die *Vorstellung (Imagination)* möglicher zukünftiger Handlungsstränge und 3) die *Evaluation* derselben. Handelnde verfügen über die Fähigkeit, praktische und normative Entscheidungen zwischen Handlungsalternativen im Hinblick auf Bedürfnisse, Dilemmata und Ambiguitäten in spezifischen Situationen zu treffen. Agency meint dynamisches Handeln und Engagement in sozialen Interaktionen, d. h. das, was eine Person in Kooperation mit anderen konkret tut (Priestley/Biesta/Robinson 2015: 135). Annala et al. (2021: 1320) eruieren sechs *Agency-Formen* basierend auf den Erfahrungen in Curriculum-Entwicklungen: progressiv, widerständig, territorial, brückenbauend, anpassend und machtlos. Daraus entwickeln sie ein Modell mit Faktoren, die Agency ermöglichen oder verhindern:

- *Institutionelle Ebene*: Design, Management-Praktiken, Ressourcen
- *Community Ebene*: Fächerkulturen, pädagogische Kulturen, soziale Kulturen, Beziehungen
- *Individuelle Ebene*: Position, Identität, Engagement.

Förderlich bzw. hinderlich wirken insbesondere die individuellen Voraussetzungen der Akteur*innen, Zusammenbeitskultur und institutionelle Strukturen auf Hochschulebene. Soziale Kulturen, Beziehungen und der Aspekt der akademischen Freiheit spielen für die Ausprägung der genannten Faktoren eine wichtige Rolle. Das Argument der akademischen Freiheit wird auf vielfache Art und Weise eingesetzt, um in curricularen Veränderungen zu „manövrieren“ (ebd.). In Anlehnung an Pinar (2004: 185), der die Genese des Curriculums (Curriculum Theory) als interaktiven Prozess mit verschiedenen Ideen, Intentionen, Interessen, und Dynamiken in einer „complicated conversation“ beschreibt, werden curriculare Veränderungen als *Aushandlungsprozess* aufgefasst. Der Aushandlungsprozess hängt mit vielfältigen personellen, institutionellen und gesellschaftlichen Zielen sowie mit Machtverhältnissen zusammen, die den historischen Kontext widerspiegeln. Da Curricula nicht auf einem gemeinsamen Verständnis in den akademischen Communities beruhen, stellt sich die Frage, wie curriculare Veränderungsprozesse verstanden und implementiert werden können, damit sie nicht als Identitätsbedrohung wahrgenommen werden. Das Bewusstsein für beobachtbare und versteckte Intentionen und Dynamiken in solchen Prozessen trägt dazu bei, dass die Dozierenden der unterschiedlichen Disziplinen ihre Rollen als sinnstiftend erleben (Annala et al. 2021: 1324). Zugänge, die das Bewusstsein für das Prozesshafte schärfen und zu einer gemeinsamen Vision beitragen wie beispielsweise Visualisierungen („maps“) (Annala et al. 2021: 1320; Fay/Newton/Budge 2021: 23), können dabei wegweisend sein.

Perspektiven der curricularen Weiterentwicklung: Kohärenz und Professional Development 3.0

Als weitere Perspektiven dienen zwei in der Lehrer*innenbildung diskutierte Konzepte, die für die curricularen Veränderungsprozesse relevant sind: *Kohärenz* und *Professional Development 3.0*. Beide rücken die Bezüge zwischen verschiedenen Studienelementen und die Theorie-Praxis-Relationierung in den Fokus. Ziel der Kohärenzherstellung ist die bessere Verzahnung und Relationierung zwischen und innerhalb verschiedener Elemente im Studium. Kohärenz bezieht sich auf die 1) *individuelle Ebene* der professionellen Entwicklung, 2) *Studiengangebene* im Hinblick auf die bessere Studierbarkeit (z. B. Verbindungen zwischen Elementen, Praxis-Theorie-Relation, Vermeidung von Redundanzen, Workload etc.) und

3) *Governance-Ebene*, auf der die Bemühungen sichtbar gemacht werden. Ein wesentliches Ziel besteht darin, die Kohärenzwahrnehmung der Studierenden durch die verbesserte Angebotsseite zu unterstützen (Cramer 2020: 269; Hellmann et al. 2019: 15).

Korthagen (2017: 389) schlägt mit *Professional Development 3.0* einen Zugang vor, der durch die Erfahrungen mit alternativen Studienprogrammen (Quereinstieg) geprägt ist und das *Workplace Learning*, d. h. das Zusammenspiel von Kompetenzerwerb an verschiedenen Lernorten (Dochy et al. 2022: 2), in den Mittelpunkt rückt. Berufsintegrierte Studiengänge sollen nach Prinzipien der Erwachsenenbildung (Selbstregulation, individualisierte Lernbegleitung) und bezüglich Theorie-Praxis-Relation kohärent konzipiert werden. Dies führt zu anspruchsvollen Aushandlungsprozessen und veränderten Rollenwahrnehmungen von Expert*innen.

2.2 Digitales Lernen: Online Coaching und Distance Learning

Zugänge zur Digitalisierung für den Lehrberuf und die Lehrer*innenbildung wurden in den letzten beiden Jahrzehnten vor allem unter der integrativen Perspektive diskutiert (Rothland/Herrlinger 2020: 8). Dies bedeutet, dass die Digitalität konsequent in die Curricula integriert wird. Die damit verbundene Veränderung von Rollen und beruflichen Identitäten muss entsprechend reflektiert werden (Kerres 2020: 17-22).

In den letzten Jahrzehnten hat die Bedeutung von (*Online-)*Coaching auch in der Lehrer*innenbildung zugenommen (Kraft/Blazar/Hogan 2018: 548). (*Online-)*Coaching gilt als Aufbau und Aufrechterhaltung einer Arbeitsbeziehung, die emotionale und kognitive Unterstützung, Zielverfolgung und ko-kreatives Problemlösen in einem Entwicklungsprozess beinhaltet (Greif et al. 2022: 3). Coaching kann stärker instruierend-unterstützend (instruktional, stärker auf den Inhalt bezogen) versus kooperativ und emotional unterstützend ausgerichtet sein (Kraft/Blazar/Hogan 2018: 551). Online Coaching beinhaltet Technologie-basierte Kommunikation (Face-to-Face), verschiedene Zugänge wie Visualisierungen zur Darstellung von komplexen Systemen oder Metaphern und linguistische Elemente wie (a-)synchrones, reflexives Schreiben mit Unterstützung von spezifischen IT-Systemen wie etwa die professionelle Coaching-Plattform CAI® World (Berninger-Schaefer 2018: 28-38).

Im deutschsprachigen Raum war Distance Learning in Form von reinen Online-Programmen in der Zeit vor der Covid-19-Pandemie wenig verbreitet (Kmiotek-Meier/Bredendiek/Hoffmann 2022: 16). Distance Learning beinhaltet verschiedene Merkmale bzw. Modalitäten (voll online, blended, Web-unter-

stützt) und Kommunikationsaspekte (nur synchron, nur asynchron, hybrid). Im Gegensatz zum Emergency Remote Teaching während der Covid-19-Pandemie ist Distance Learning in einem größeren Lehr-/Lernsetting geplant und eingebettet (ebd.). Das Wegfallen von sozialen Beziehungen und Feedback, die in der Regel Belastung abfedern, hatten jedoch auch einen negativen Effekt auf das Wohlbefinden von Hochschuldozierenden. Die Anpassung auf die digitale Lehre bedarf der Unterstützung einer starken Kooperations- und Feedbackkultur unter den Dozierenden (Haase/Zander 2022: 515).

3 Projekte: Kontext, Teilnehmende und Analysen

Das erste Projekt zum *Online Coaching* (OC) zielt auf die Transferunterstützung für berufseinsteigende Lehrpersonen nach einem Selbstmanagement-Training (SMT) an der PH Zürich (Keck Frei et al. 2020: 49-51). Das SMT wurde als innovativer Beitrag zum Curriculum in der Weiterbildung unter Mitwirkung von drei Dozierenden mit Beratungsausbildung entwickelt, die auch als Coaches fungierten. Insgesamt 14 Coaches (Dozierende mit Beratungsausbildung) begleiteten rund 60 Teilnehmende über mehrere Monate und nutzten dabei die professionelle Online Coaching-Software CAI® World¹. Für den vorliegenden Beitrag stützen wir uns auf die inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviews mit den Coaches im Juni 2018 und 2021. Zum zweiten Befragungszeitpunkt (gegen Ende der Pandemie) verfügten sie über viel Erfahrung: OC war zum Normalfall geworden. Das zweite Projekt zum *Distance Learning* (DL) gründet in einer Evaluation zu den curricularen Entwicklungen in der Abteilung Sekundarstufe I der PH Zürich. Die Dozierenden wurden anfangs 2022 zu ihren Erfahrungen im DL (Zeitraum 2020/2021) befragt. Die offenen Antworten von 52 Dozierenden wurden inhaltsanalytisch (MAXQDA) zu Kategorien zusammengefasst. Zudem stellten wir Fragen mit Antwortskalen von 1 („trifft nicht zu“) bis 5 („trifft völlig zu“).

4 Ergebnisse

4.1 Online-Coaching

Die Dozierenden (Coaches) erlebten das Online Coaching (OC) bei der Projektimplementierung als innovatives Element, drückten jedoch auch ihre Skepsis

1 Online unter: <https://www.cai-world.ch/> [Zugriff: 31.10.2023].

aus – auch im Hinblick auf zukünftige Weiterentwicklungen. Die professionelle Coaching-Plattform CAI® World ermöglichte neue Zugänge, insbesondere Visualisierungen über Video, Whiteboard und Chat-Funktion zur Nutzung beraterischer Methoden wie z. B. Systemdarstellungen. Einige Beratende betonten ihre Freude am spielerischen Umgang mit den Methoden, die sich ihrer Meinung nach positiv auf die Kooperation auswirkten. Andere zeigten hingegen Anpassungsschwierigkeiten und vermissten den physisch geteilten Raum. Die Distanz führte zu überraschenden Effekten wie zum Beispiel einer als grösser wahrgenommenen Objektivität und ein erhöhtes Sprachbewusstsein.

In der zweiten Phase (vgl. Tabelle 1) verfügten die Coaches bereits über eine dreijährige Erfahrung. Sie hatten adaptive OC-Settings entwickelt, um noch stärker auf die Bedürfnisse und Anliegen der Coachees zu reagieren. Die Mehrheit teilte die Ansicht, die Grenzen zwischen Face-to-Face und OC hätten sich verwischt. Die Coaches schätzten die Möglichkeit, Coachings in verschiedenen Räumen durchzuführen. Sie mussten sich aber auch von standardisierten, ritualhaften Beratungssettings, Methoden und persönlichen Vorlieben im physischen Beratungsraum verabschieden (z. B. gemeinsames Kaffeetrinken, systemische Aufstellungen im Raum zur Visualisierung von Zusammenhängen).

Tabelle 1 Kategorien, Definitionen und Beispiele der Erfahrungen der Coaches

Kategorie	Definition	Beispiel
Reflexion Rollen- veränderung	Die Coaches reflektierten ihre Rollenveränderung bezüglich Ko-Kreation.	Es wurde mir immer mehr bewusst, dass das OC ko-kreativ ist. [...] Wir brauchen Vertrauen, dass beim Gegenüber etwas passiert.
Anpassung/ Einstellungs- veränderung	Die Erfahrung der vertrauensvollen Arbeitsbeziehung führte zur Einstellungsveränderung.	Ich war skeptisch, aber über die Erfahrung hatte ich mehr Vertrauen. [...] Meine Haltung hat sich geändert, weil ich vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen aufbauen konnte.
Veränderte Prozesswahr- nehmung	Der Fokus weg von standardisierten Settings hin zu Flexibilität, Dokumentation etc. veränderte die Prozesswahrnehmung.	Die standardisierte Orchestrierung im Raum mit Tisch und Blumenvase fiel weg. [...] es war flexibel, individuell, dokumentiert, [...] es veränderte den Prozess.
Zukunft von OC	Neue Coachingformen erfordern neue Konzepte und Kooperation.	Die Zukunft ist hybrid. [...] Wir müssen die Konzepte gemeinsam anpassen.

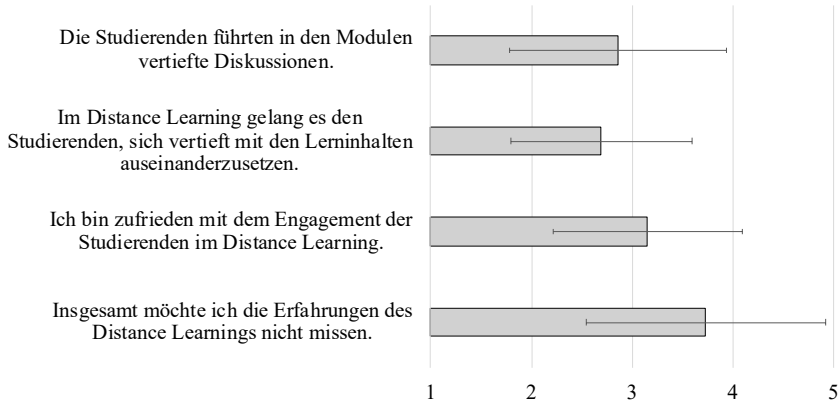
Im Vergleich zur ersten Befragung nahmen sie die Ko-Kreation stärker wahr. Einige Beratende hinterfragten ihre Rolle als Coach und den Wert ihres Coachingangebots infolge der hohen Selbststeuerung der Coachees über die Platt-

form. Andere betonten, sie hätten gelernt zu vertrauen, dass die Coachees auch in ihrer physischen Abwesenheit einen Lernprozess durchlaufen würden. Die Coaches hatten zu Beginn befürchtet, dass ein virtuelles Coaching ohne Ko-Präsenz im physischen Raum als Voraussetzung für eine tragfähige Arbeitsbeziehung nicht möglich sei. Die Erfahrung, dass es trotz dieser Hürde gelang, eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung aufzubauen und über längere Zeit aufrechtzuerhalten, führte zu einer positiveren Haltung gegenüber OC als bei der Erstbefragung. Auch wenn sich einige nach dem alten Setting sehnten, zeigten die Coaches eine erhöhte Veränderungsbereitschaft, um neue, hybride Konzepte für die Zukunft zu entwickeln. Gleichzeitig betonten sie die hohe Bedeutung der Community of Practice für das gemeinsame Lernen und die Weiterentwicklung.

4.2 Distance Learning

Im Gegensatz zum ersten Projekt wurde das Distance Learning (DL) nicht antizipiert, sondern durch den externen Faktor der Pandemie ausgelöst. Die Dozierenden hatten in kurzer Zeit eine Anpassungsleistung vollbracht. Sie bevorzugten das Präsenzsetting für Austausch, Diskussionen und praktische Anwendungen, während sie theoretische Wissensvermittlung im Onlineformat als zielführend erlebten. Die Hälfte der Dozierenden präferierte die Kombination von Online- und Präsenzlehre als beste Lösung (z. B. Flipped Classroom) und betonte die Chancen einer hybriden Lehre. Mehr als ein Drittel der Befragten bevorzugte die Präsenzlehre im Allgemeinen. Die meisten konnten sich verschiedene Online-Settings vorstellen oder schätzten diese als ‚add-on‘, vertraten jedoch die Ansicht, die Lernqualität sei im Präsenzsetting am höchsten. Auf die offene Frage nach den Erfahrungen mit der Nicht-Präsenzpflicht zeigte sich: Insgesamt überwogen negative (ca. 35 %) und gemischte (30 %) Erfahrungen. Rund 40 % der Befragten beschrieb die hohe Lernbereitschaft und Anwesenheit der Studierenden, etwa 20 % erklärten, sie hätten die Präsenz unverändert erlebt, aber einzelne Studierende ‚verloren‘. Einige erwähnten Studierende mit geringer Selbstdisziplin und hoher Arbeitsbelastung, die weniger präsent gewesen seien. Dies führte teilweise zu einer verstärkten Kontrolle der Studierenden (z. B. über Leistungsnachweise). Insgesamt stimmten die Dozierenden der Aussage, die „Erfahrungen des DL nicht missen zu wollen“, in mittlerem Masse zu. Sie waren mehr oder weniger zufrieden mit dem Engagement der Studierenden, schätzten aber ihre Auseinandersetzung mit Lerninhalten als relativ gering ein (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2 Mittelwerte und Standardabweichungen der Erfahrungen des Distance Learnings. Hinweise: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“ (eigene Darstellung)



4.3 Zwischenfazit

Auch wenn sich die beiden Projekte unterscheiden (interner Faktor Forschungsprojekt vs. externer Faktor Pandemie) verweisen sie auf eine hohe Anpassungsleistung, aber auch auf ambivalente Erfahrungen und Rollenunsicherheiten bei den Dozierenden, die auch in anderen Studien deutlich wurden (Burgsteiner/Krammer 2022: 5; Haase/Zander 2022: 515). Die Dozierenden sehen eine Chance, Online-Settings mit Kontakt-Veranstaltungen zu kombinieren, hegen jedoch Zweifel bezüglich des vertieften Lernens. Im OC-Projekt erlebten sie eine starke Ko-Kreation und Selbststeuerung der Coachees. Damit verbunden ist die Frage nach der Rolle, die auch im Distance Learning zur Sprache kam: Die Dozierenden sind unsicher, ob ihr Angebot genügend wertvoll sei, und befürchten einen Qualitätsverlust. Beide Projekte verweisen auf die hohe Bedeutung der sozialen Interaktion und die Reflexion der eigenen Identität (vgl. Annala et al. 2021: 1310) für die Weiterentwicklungen über die Projekt- und Krisenphase hinaus. Das *Curriculum-Design-Modell* (Bajada/Kandlbinder/Trayler 2019: 473) legt nahe, die Verunsicherung aufzugreifen und die Veränderungsbereitschaft gezielt zu unterstützen.

5 Curriculum-Entwicklung als komplexe Gestaltungsaufgabe

Die curriculare Weiterentwicklung von Studiengängen entspricht einer komplexen, gemeinsamen Gestaltungsaufgabe (Scheidig 2020: 91). Herausforderungen auf gesellschaftlicher, bildungspolitischer und individueller Ebene erfordern von (Pädagogischen) Hochschulen einen aufmerksamen Blick und Agilität bezüglich Anpassungen in den Studiengängen. Eine aktuelle Herausforderung ist das Bedürfnis nach individualisierten und zeit-/ortsunabhängigen Studienangeboten. Die Erfahrungen der Dozierenden in den beiden Projekten liefern dazu wertvolle Impulse: Eine fundierte Reflexion der eigenen Rolle und Identität, die soziale Interaktion in der *Learning Community* sowie die Unterstützung der Anpassung und die Veränderungsbereitschaft sind für die Curriculum-Entwicklung sehr relevant.

5.1 Der Studiengang zum Quereinstieg: curriculare Weiterentwicklung

Das *berufintegrierte Studiengangmodell* zum Quereinstieg der Sekundarstufe I der PH Zürich umfasst eine erste Phase mit Vollzeitstudium an der Hochschule und berufspraktischen Anteilen sowie eine zweite Phase mit Unterrichtstätigkeit (35 %–50 %) und Weiterstudium während eineinhalb Tagen pro Woche. Selbstgesteuerte Lernprozesse sind von zentraler Bedeutung, da die Studierenden einen beachtlichen Teil ihrer Ausbildung im Workplace Learning absolvieren. Workplace Learning bezieht sich auf das Lernen am Arbeitsort und weist Überschneidungen mit dem erwachsenenbildnerischen Lernen auf. Es beinhaltet sowohl individuelles wie auch kooperatives Lernen in unterschiedlichen Formen: 1) *Formales Lernen*, das zu einer Qualifikation führt, 2) *informelles Lernen*, das eher unstrukturiert und zufällig erfolgt und 3) *nicht-formales Lernen*, das zielorientiert ist und durch Peerlernen, Mentoring und Coaching unterstützt wird (Billett 2013: 60–69).

Die Studierenden werden an ihrer Arbeitsstelle von Dozierenden sowie einer Mentorin/einem Mentor begleitet. Formate sind Vor-Ort-Begleitungen, Unterrichtsbesuche und -reflexionen, verschiedene Coachingformate, Fallbesprechungen, Onlineberatungen sowie Intervisionen. Die Begleitung erfolgt auf individueller und auf Peer-Ebene. Ziel ist es, die Lernerfahrungen vor dem Hintergrund theoretischer Ansätze mit Expert*innen zu reflektieren. Die systematische Reflexion wird dabei als unverzichtbares Element professionellen Lernens verstanden, denn je stärker der curriculare Fokus auf die Praxis ausgerichtet ist, desto stärker ist auch der Sozialisierungseffekt durch die schulische Praxis (Korthagen 2017: 388). Da der Lernprozess stark durch die bisherige Berufs-, Lebens-

und Lernbiografie geprägt ist, sind die Dozierenden gefordert, den Transfer der bereits erworbenen Kompetenzen in die neue Berufssituation zu unterstützen (Keck Frei/Kocher/Bieri Buschor 2021: 355).

5.1.1 Curriculare Weiterentwicklungen

Die curricularen Weiterentwicklungen an der PH Zürich werden durch eine Begleitevaluation reflektiert, die u. a. Fokusgruppeninterviews mit Studierenden, Dozierenden, Mentor*innen und Personen aus der Berufspraxis beinhaltet. Die Partizipation der verschiedenen Akteursgruppen ist von hoher Bedeutung (bewusstes Involvierem verschiedener Akteur*innen), da die Gruppen unterschiedliche Blickwinkel auf das Curriculum einnehmen. Im Dialog soll das Bewusstsein geschärft werden, was den Studiengang als Ganzes ausmacht und welchen Teil die einzelne Person dazu beitragen kann. Ziel der curricularen Weiterentwicklung ist es, die Kohärenz zu erhöhen und die Lernangebote in der berufsintegrierten Phase noch stärker auf den individuellen Lernprozess im *Workplace Learning* auszurichten.

5.2 Professional Learning Communities als Element der Curriculum-Entwicklung

5.2.1 Involvement: „Quest Konferenzen“

Dozierende an Pädagogischen Hochschulen verfügen über ein ausgeprägtes Expert*innenwissen, das die curriculare Entwicklungsarbeit prägt. In Entwicklungsprozessen, die das Curriculum als Ganzes in den Blick nehmen, reagieren Dozierende in diversen Agency-Formen (Annala et al. 2021: 1320). Der Community-Ebene von Agency kommt eine tragende Rolle zu, da die Curriculum-Entwicklung eine gemeinsame Querschnittsaufgabe darstellt. Dazu wurde ab 2021 die „Quest-Konferenz“ geschaffen, die die fächerübergreifende Zusammenarbeit im Sinne einer *Professional Learning Community* (PLC) (Wenger 1998: 11-12) stärkt. Die Beteiligten erleben die Curriculum-Entwicklung dadurch als Teil ihres professionellen Handelns. Als Methode diente das *Story Telling* bzw. *Story Harvesting*. Die Geschichten sind persönlich und enthalten sowohl positive als auch negative Aspekte. Mit Hilfe von Reflexionsfragen werden Muster und Bedürfnisse herauskristallisiert. Je zwei Dozierende und die Fachbereichsleitenden eines Fachs nehmen an den Konferenzen teil. Die Dozierenden übernehmen damit Verantwortung als „agents“, in dem sie ihr Wissen wieder in den Fachbereich zurückspeigeln. Die PLC ist damit breit abgestützt: Partizipation wird zur Teilhabe und gleichzeitig zur Übernahme von Verantwortung.

5.2.2 Fokus: Austausch zu Coaching

Für die Arbeit an den aktuellen Themen Coaching und Feedbackkultur als fachbereichsübergreifende Handlungsfelder werden zur Stärkung der Handlungsfähigkeit kleinere Gruppen gebildet. Die Analyse der bisherigen Konferenzen zeigt: 1) Die Dozierenden messen den Coaching-orientierten Lernangeboten, der Ko-Kreation sowie der Transferorientierung einen hohen Stellenwert bei, 2) das situierte und personalisierte Lernen wird als Zielvorstellung genannt, 3) die Varianz der Coaching-Formate ist hoch (offen bis stark geführt), was eine Chance für die Weiterentwicklung darstellt. Insgesamt zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen der Chance, die Coaching-Angebote für personalisiertes Lernen mit sich bringen, und der Herausforderung, dies auch zuzulassen. Das Vertrauen in einen stärker selbstgesteuerten Lernprozess der Studierenden konfligiert oft mit dem eigenen Professionsanspruch und Verantwortungserleben. Der „Verlust“ wichtiger fachlicher Inhalte ist ein mehrfach genanntes Moment.

5.2.3 Zusammenarbeitskultur: „Shared Vision“

Die Quest-Konferenzen stärken die Zusammenarbeitskultur, die im Agency-Modell als zentraler Faktor auf institutioneller Ebene genannt wird (Annala et al. 2021: 1320). Da die Dozierenden unterschiedliche professionelle Hintergründe mitbringen – beispielsweise die Ausbildung und/oder Erfahrung als Coach – stellt der Austausch über verschiedene Coaching-Formate, Handlungsweisen und blinde Flecken einen wichtigen Teil des Prozesses dar. Ziel ist die Entwicklung einer *Shared Vision*, die sich im Austausch, aber auch durch klare institutionelle Rahmenbedingungen, explizit kommunizierte Bildungsanliegen sowie den Einbezug spezifischer Expertise und Weiterbildungsangebote etabliert. Den Studiengangleitenden kommt dabei eine neue Bedeutung zu: Da die Curriculum-Entwicklung als gemeinsame Aufgabe wahrgenommen wird, steht die strategische Steuerungs- und Entwicklungsaufgabe auf Hochschulebene und nicht die operative Leitung im Zentrum.

6 Fazit: Was lässt sich für die Zukunft lernen?

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Lernerfahrungen von Dozierenden im Distanz-Lernen zu analysieren und Impulse daraus aufzugreifen im Hinblick auf die curricularen Entwicklungen im berufsintegrierten Studiengangmodell zum Quereinstieg. Die Ergebnisse der Projekte *Online Coaching* und *Distance Learning* verweisen auf eine stärker individualisierte, flexibilisierte Lehr-Lernkul-

tur und die hohe Bedeutung der Reflexion der Rolle und Identität von Dozierenden in curricularen Veränderungsprozessen. Wenn Dozierende jedoch nicht kontinuierlich in der Entwicklung einer integrierten Kultur der Digitalität (Kerres 2020: 17) unterstützt werden, besteht die Gefahr, dass innovative Elemente wenig wirksam werden, die Veränderungsbereitschaft abnimmt und Handlungs-routinen wieder Einzug halten.

Der vorliegende Artikel leistet einen Beitrag zur Frage nach den Gelingensbedingungen für die Anpassungsfähigkeit im Kontext von curricularen Veränderungsprozessen. Auch wenn das Curriculum-Entwicklungsvorhaben nicht durch einen externen Krisenfaktor wie die Pandemie ausgelöst wurde, sind damit Unsicherheiten verbunden, die als „Widrigkeiten“ durch Bedrohung der Autonomie als Expert*in wahrgenommen werden können (Bajada/Kandlbinder/Trayler 2019: 472) und Resilienz erfordern. Letztere bezieht sich auf die „Fähigkeit eines Systems, sich erfolgreich bedeutsamen Herausforderungen anzupassen, die seine Funktionen, Lebensfähigkeit oder Entwicklung behindern“ (Masten 2018: 12). Auch für curriculare Veränderungen sind diese Ressourcen zentral. Mit Blick auf das *Curriculum-Design-Modell* von Bajada/Kandlbinder/Trayler (2019: 473) (vgl. Kap. 2.1) wird deutlich, dass es bei den institutionellen Ressourcen nicht ausschließlich und in erster Linie um zeitliche Ressourcen geht, sondern insbesondere um eine geteilte Vision, die auf gemeinsamen Werten und Normen basiert. Diese sind verbunden mit dem Bildungsverständnis, dem ein Bildungsanliegen zugrunde liegt. Leadership in Form von Unterstützung durch die Vorgesetzten sowie das Wohlwollen der Mitarbeitenden gegenüber Veränderungsprozessen stehen dabei in wechselseitiger Wirkung.

In Expertenorganisationen wie (Pädagogischen) Hochschulen kann die Bereitschaft der Mitarbeitenden für übergeordnete Veränderungsprozesse durch das Einbringen der eigenen Expertise gestärkt werden, etwa durch die Etablierung einer gemeinsamen Sprache, die auf einem Aushandlungsprozess beruht. Artefakte im Sinne von *Boundary Objects* ermöglichen eine Kooperation, die durch die Vielfalt an Meinungen und Expertisen bereichert wird, sich jedoch an einem gemeinsamen „Bild“ orientiert. Visualisierungen von Studiengängen, sogenannte „maps“ (Annala et al. 2021: 1320; Fay/Newton/Budge 2021: 23), helfen, das Prozesshafte ins Bewusstsein zu bringen und in kreativer Art und Weise eine *Shared Vision* zu entwickeln. Die institutionelle Performanz im Curriculum-Design ist somit gleichzeitig Resultat und Treiber für das Projektergebnis (vgl. Abbildung 1). Dies ist einzubetten in die Diskussion um eine verstärkte Kohärenz des Curriculums. Die durch Transparenz und Plausibilität erreichte individuelle Kohärenzwahrnehmung der Studierenden ist ein zentrales, positives Projektergebnis der Curriculum-Entwicklung. Curriculare Kohärenz herzustellen ist mehr als das Sequenzieren von Kursen. Kohärenzentwicklung ent-

spricht einer Veränderung, die einen zielgerichteten Prozess erfordert und die Kultur fördert. Kollektive Gruppen, die von „change agents“ unterstützt werden, die sich selbst als wirksam erleben, tragen wesentlich zur Herstellung institutioneller Kohärenz bei (Fay/Newton/Budge 2021: 25).

In den Online/Distance Learning-Settings nahmen die Dozierenden veränderte Rollen ein. Die Lehr-/Lernform beeinflusste die innere Lehr-/Lernstrategie und führte entsprechend zu einer positiven Irritation des eigenen Rollenverständnisses. Solche Lernerfahrungen sind in curricularen Entwicklungsprozessen nicht als Nebeneffekt, sondern als Ressource zu sehen. Widerstand ist dabei nicht etwas, das es zu überwinden gilt. Widerstand kann ein Zeichen dafür sein, dass Individuen noch nicht bereit sind für die Veränderung. Er kann aber auch ein wertvoller Hinweis darauf sein, Entwicklungsschritte nochmals vertieft zu reflektieren. Wandel in Curriculum-Entwicklungen sollte als Möglichkeit für Ko-Kreation und nicht als eindimensionaler Prozess verstanden werden (ebd.: 26). Ziel ist ein gemeinsamer Aushandlungsprozess (Annala et al. 2021: 1324), der als „komplizierte Kommunikation“ (Pinar 2004: 185) auch Konflikte und Kontroversen beinhaltet.

Eine Hochschule, die über eine kollektive Performanz im Curriculum-Design verfügt, zeigt gleichzeitig ein starkes pädagogisches Selbstverständnis. Ein aktiver Diskurs ermöglicht eine engere Zusammenarbeit verschiedener Leistungsbereiche (z. B. der Hochschuldidaktik, Forschung und Entwicklung und Lehre). Es gibt somit einen diskursiven Raum, in dem Mitarbeitende partizipieren können und externe Expert*innen einen Anreiz haben, sich in diesen deliberativen Prozess einzuschalten. Diverse gesellschaftliche, bildungspolitische und fachspezifische Stakeholder prägen dieses institutionelle Umfeld. Die Curricula von (Pädagogischen) Hochschulen konstituieren sich nicht im administrativen Sinne „um ihrer selbst willen“, sondern bieten die Chance, sich über professionsspezifische Anforderungen und damit verbundene aktuelle und innovative Lehr-Lernräume zu verständigen. Der Ansatz *Professional Development 3.0* (Korthagen 2017: 396–399) setzt hier an und fokussiert auf den Menschen/die Studierenden und ihre Stärken sowie die Lernerfahrungen in verschiedenen Lernräumen als zentrales Moment für nachhaltige Lernprozesse.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderung der Arbeitswelt (*New Work, Future Skills*) bedürfen einer achtsamen, partizipativen und gleichzeitig vorwärtsgewandten Diskussion über die Ausrichtung der Schule von heute und morgen. Eng damit verbunden ist die Frage nach zeitgemäßen Formen der Ausbildung von Lehrpersonen („New Curricula“). Die Pädagogischen Hochschulen stehen dabei in einer besonderen Verantwortung.

Literatur

- Annala, Johanna/Lindén, Jyri/Mäkinen, Marita/Henriksson, Jonna (2021): Understanding academic agency in curriculum change in higher education. In: *Teaching in Higher Education* 28, 6, S. 1310-1327. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1881772>
- Bajada, Christopher/Kandlbinder, Peter/Trayler, Rowan (2019): A general framework for cultivating innovations in higher education curriculum. In: *Higher Education Research & Development* 38, 3, S. 465-478. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1572715>
- Berninger-Schaefer, Elke (2018): *Online-Coaching*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10128-2>
- Billett, Stephen (2013). Subjective, self and personal agency in learning through and for work. In: Malloch, Margaret/Cairns, Len/Evans, Karen/O'Connor, Bridget N. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Workplace Learning*. London: Sage, S. 60-72.
- Burgsteiner, Harald/Krammer, Georg (2022): Impacts of COVID-19 Pandemic's Distance Learning on Students and Teachers in Schools and in Higher Education – International Perspectives. Graz: Leykam. <https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0496-3>
- Cramer, Colin (2020): Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhart, S. 269-279.
- Darling-Hammond, Linda/Hyler, Maria E. (2020): Preparing educators for the time of COVID and beyond. In: *European Journal of Teacher Education* 43, 4, S. 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Dochy, Filip/Gijbels, David/Segers, Mien/van den Bossche, Piet (2022): *Theories of Workplace Learning in Changing Times*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003187790>
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020): *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Berlin: Springer.
- Fay, Jennifer. R./Newton, Camille/Budge, Steven T. (2021): Achieving Curricular Coherence in Complex Higher Educational Systems: Considering the Human Element in Transformational Change. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 33, 1, S. 23-33.
- Greif, Siegfried/Möller, Heidi/Scholl, Wolfgang/Passmore, Jonathan/Müller, Felix (2022): *International Handbook of Evidence-Based Coaching. Theory, Research and Practice*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81938-5>

- Haase, Jannika/Zander, Lysann (2022): Instructors' Stress, and Resources During Remote Teaching in the COVID-19 Pandemic: The Role of Gender and Professional Status. In: Burgsteiner, Harald/Krammer, Georg (Hrsg.): Impacts of COVID-19 Pandemic's Distance Learning on Students and Teachers in Schools and in Higher Education – International Perspectives. Graz: Leykam, S. 489-525. <https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0496-3>
- Hellmann, Katharina/Kreutz, Jessica/Schwichow, Martin/Zaki, Katja (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Keck Frei, Andrea/Berweger, Simone/Bührer, Zippora/Wolfgramm, Christine/Bieri Buschor, Christine (2020): Als Lehrperson zielgerichtet mit Belastungen umgehen: Ein Selbstmanagement-Training. In: Journal für LehrerInnenbildung 20, 4, S. 48-57. <https://doi.org/10.25656/01:21375>
- Keck Frei, Andrea/Kocher, Mirjam/Bieri Buschor, Christine (2021): Second-career teachers' workplace learning and learning at university. Journal of Workplace Learning 33, 5, S. 348-360. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2020-0121>
- Kerres, Michael. (2020): Bildung in der digitalen Welt. Eine Positionsbestimmung für die Lehrerbildung. In: Rothland, Martin/Herrlinger, Simone (Hrsg.): Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 17-34.
- Kmiotek-Meier, Emilia/Bredendiek, Meike/Hoffmann, Lena (2022): The Things We (Might) Lose. Content and Context of Online Learning in Times of COVID-19. In: Burgsteiner, Harald/Krammer, Georg (Hrsg.): Impacts of COVID-19 Pandemic's Distance Learning on Students and Teachers in Schools and in Higher Education – International Perspectives. Graz: Leykam, S. 15-37. <https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0496-3>
- Korthagen, Fred (2017): Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. In: Teachers and Teaching 23, 4, S. 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kraft, Matthew A./Blazar, David/Hogan, Dylan (2018): The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. In: Review of Educational Research 88, 4, S. 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Luthar, Suniya S./Cicchetti, Dante/Becker, Bronwyn (2000): The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. In: Child Development 71, 3, S. 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Masten, Ann S. (2018): Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. In: Journal of Family Theory & Review 10, 1, S. 12-31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>

- Pinar, William F. (2004): *What Is Curriculum Theory?* New York: Routledge.
- Priestley, Mark/Biesta, Gert/Robinson, Sarah (2015): *Teacher Agency: What Is It and Why Does It Matter?* In: Evers, Jelmer/Kneyber, René (Hrsg.): *Flip the System: Changing Education from the Ground Up*. London: Routledge, S. 134-148. <https://doi.org/10.4324/9781315678573>
- Rothland, Martin/Herrlinger, Simone (2020): *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Scheidig, Falk (2020): *Zur curricularen Einbettung von Praxisphasen. Kohärenz im Lehramtsstudium aus der Perspektive der Studiengangsentwicklung*. In: Rheinländer, Kathrin/Scholl, Daniel (Hrsg.): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89-105. <https://doi.org/10.25656/01:19032>
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Der Einfluss der Corona-Krise auf die Einführung digitaler Prüfungen im Hochschulkontext

Kernaussagen

- Die Einführung digitaler Prüfungen im Hochschulkontext erfordert eine sorgfältige Abwägung zwischen technischen Möglichkeiten, institutionellen Erwartungen und pädagogischen Zielen.
- Theoretische Rahmen wie die Neo-Institutionelle Theorie, das UTAUT-Modell und die Diffusions- und Innovationstheorie bieten einen umfassenden Ansatz, um die komplexen Faktoren zu verstehen, die die Akzeptanz und Implementierung digitaler Prüfungen in der Hochschulbildung beeinflussen.
- Die erfolgreiche Umsetzung digitaler Prüfungen in Hochschulen hängt nicht nur von der technologischen Bereitschaft ab, sondern erfordert auch eine Integration der Innovation in die bestehende pädagogische Praxis, um Bildungsqualität und -integrität zu gewährleisten.

1 Einleitung

Digitale Prüfungen¹ sind an Hochschulen, beschleunigt durch die COVID-19-Pandemie, zu einem wichtigen Bestandteil des Bildungsprozesses geworden, wie im Whitepaper des *Hochschulforums Digitalisierung* (Bandtel 2021) diskutiert. Die Pädagogische Hochschule Luzern (PH Luzern) reagierte auf die Pandemie durch die Etablierung digitaler schriftlicher Prüfungen im Fernmodus, die nun erweitert werden sollen, so dass eine Vor-Ort-Durchführung ermöglicht werden kann.

Die Einführung digitaler Prüfungen wird innerhalb der Hochschule aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, wobei die Gefahr besteht, dass technische und rechtliche Aspekte überbewertet werden, da diese leicht messbar sind. Dies

1 Der Begriff „digitale Prüfung“ wird häufig mit schriftlichen Antwort-Wahl-Verfahren assoziiert. In diesem Beitrag sind generell damit schriftliche, mündliche und praktische summative Prüfungen sowie Leistungsnachweise in digitaler Form zu verstehen.

kann dazu führen, dass pädagogische und didaktische Überlegungen, die für die Qualität der Bildung ebenso wichtig sind, möglicherweise weniger Beachtung finden. Dieser Beitrag untersucht, wie sich die Überlegungen zur Einführung digitaler Prüfungen durch die Corona-Krise verändert haben, und stützt sich dabei auf Modelle wie die Neo-institutionelle Theorie, das UTAUT-Modell sowie die Diffusions- und Innovationstheorie. Die Auswertung von Dokumenten, Evaluationsergebnissen und einer Bedarfsanalyse verdeutlicht, dass die Einführung digitaler Prüfungen von zahlreichen Faktoren abhängt und eine komplexe Herausforderung darstellt.

2 Theoretische Rahmung

Im Folgenden werden die eingangs genannten Theorien kurz umrissen und auf die Thematik der Einführung digitaler Prüfungen bezogen, um im nächsten Kapitel auf das Fallbeispiel Anwendung zu finden.

2.1 Neo-Institutionelle Theorie

Die Neo-Institutionelle Theorie bietet einen Rahmen für das Verständnis von Organisationen innerhalb ihres sozialen Kontextes. Sie untersucht, wie Organisationen, einschließlich Hochschulen, Strukturen und Praktiken nicht nur für interne Zwecke wie Effizienz entwickeln, sondern auch, um Erwartungen ihrer Umgebung zu entsprechen (Meyer & Rowan 1977: 341).

Klassische Werke wie Meyer/Rowan (1977) und DiMaggio/Powell (1983) betonen, dass Organisationen formale Strukturen weniger zur Effizienzsteigerung als zur Erreichung gesellschaftlicher Legitimität schaffen. Organisationen passen sich an gesellschaftliche Rationalitätserwartungen an, was jedoch häufig nur oberflächlich geschieht, da formale Strukturen und tatsächliche Aktivitäten in Organisationen oft nur lose verbunden sind. Meyer/Rowan (1977: 352) argumentieren, dass formale Strukturen in Organisationen hauptsächlich nach außen gerichtet sind, um gesellschaftliche Erwartungen zu erfüllen und das Überleben der Organisation zu sichern.

Unterschieden werden drei Mechanismen von Strukturangleichungsprozessen: Zwangsisomorphismus, mimetische Isomorphie und normative Isomorphie. Diese Mechanismen, obwohl analytisch getrennt, interagieren in der Praxis und führen zu unterschiedlichen organisatorischen Anpassungen. Zwangsisomorphismus resultiert aus politischem Druck und rechtlichen Anforderungen, mimetische Isomorphie entsteht als Reaktion auf Unsicherheit durch Nachahmung

erfolgreicher Praktiken, und normative Isomorphie ist mit der Professionalisierung und der damit verbundenen Etablierung von Standards und Normen verknüpft. Diese Typologie ist allerdings nicht immer klar abgrenzbar. Externe Einflüsse können Organisationen dazu veranlassen, sich anzupassen, sowohl durch Zwang als auch durch die Übernahme von Praktiken, die in ihrer professionellen Gemeinschaft als legitim angesehen werden. Mimetische Prozesse können die Antwort auf Umweltunsicherheiten sein und zur Übernahme von Praktiken führen, die als bewährte Lösungen gelten (Di-Maggio/Powell 1983: 150).

Im Kontext der Neo-institutionalistischen Theorie ist der Aspekt der Legitimation zentral. Organisationen streben nach Legitimität in ihrer gesellschaftlichen Umgebung, wobei Meyer & Rowan (1977) die Bedeutung der Eigendynamik kultureller Muster hervorheben. Dies weist auf die Wichtigkeit hin, nicht nur äußeren Druck zu betrachten, sondern auch die inneren Prozesse, die zur Anpassung und Veränderung beitragen.

Forschungen, die auf diesen Theorien basieren, haben gezeigt, wie Organisationen durch gesellschaftliche Erwartungen geprägt werden. Beispiele dafür sind die Rolle universitären Technologietransfers (Krücken 2003: 287) und die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge (Krücken 2007: 199), die durch staatliche Vorgaben, Nachahmung erfolgreicher Modelle und normativen Druck von Professionen beeinflusst wurden.

Für Pädagogische Hochschulen, die sich in einem Umfeld des Wandels und des Drucks befinden, bedeutet dies möglicherweise eine Tendenz zur Imitation vermeintlicher Erfolgsmodelle. Dieser mimetische Isomorphismus spiegelt die Teilnahme an einer Expert*innenkultur wider, die die Diffusion von Konzepten und Strategien begünstigt. Es ist daher wichtig, dass Hochschulen kritisch prüfen, inwieweit die Übernahme bestimmter Praktiken und Modelle nicht nur eine Reaktion auf externen Druck ist, sondern auch ihrer eigenen institutionellen Kultur und den Bedürfnissen ihrer Stakeholder entspricht.

Die Theorie verdeutlicht weiterhin, dass formale Strukturen und Praktiken in Organisationen Manifestationen der gesellschaftlichen Vorstellungen sind und dass Organisationen in einem dynamischen Verhältnis zu ihrer Umgebung stehen. Dies beeinflusst, wie sie sich entwickeln und an neue Herausforderungen anpassen (Walgenbach 2002: 320).

Im Kontext der Digitalisierung und der Einführung digitaler Prüfungen an Hochschulen sind externe Rahmenbedingungen wie staatliche Vorgaben, rechtliche Regelungen und gesellschaftliche Erwartungen entscheidend. Sie formen die Entscheidungen der Hochschulen, digitale Prüfungen zu implementieren, als Reaktion auf diese äußeren Anforderungen und den Druck, als moderne Bildungseinrichtungen wahrgenommen zu werden.

2.2 Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT)

Das Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) Modell ist eine Erweiterung und Vereinigung verschiedener Modelle zur Technologieakzeptanz. Die vier Schlüsselkonstrukte des Modells umfassen Leistungserwartung (Performance Expectancy), Aufwandserwartung (Effort Expectancy), sozialer Einfluss (Social Influence) und erleichternde Bedingungen (Facilitating Conditions). UTAUT zielt darauf ab, ein detaillierteres Verständnis darüber zu liefern, wie soziale und organisationale Faktoren die Akzeptanz von Technologie durch Individuen prägen.

Das Modell wird in akademischen und praktischen Anwendungen eingesetzt, um die Einführung von Technologien in Unternehmen, Bildungseinrichtungen und anderen Organisationen zu bewerten und zu fördern, indem es Einblick in die Gründe für die Technologieakzeptanz gibt und hilft, Hindernisse für die Einführung zu identifizieren und zu überwinden (Davis 1989: 320; Venkatesh et al. 2003: 453). In der Studie von Venkatesh et al. (2003: 449) wird darauf hingewiesen, dass Geschlecht, Alter, Erfahrung und die Freiwilligkeit zur Nutzung den Einfluss der vier Schlüsselkonstrukte auf die Nutzungsabsicht und das Verhalten modulieren.

Das UTAUT Modell ist relevant, um Entscheidungsprozesse in Hochschulen zu analysieren, wenn es um die Einführung digitaler Prüfungen geht. Dieses Modell betont, dass die Akzeptanz und Nutzung von Technologie nicht nur von individuellen Faktoren abhängen, sondern auch von sozialen Einflüssen und organisatorischen Faktoren. Entscheidungen zur Einführung digitaler Prüfungen sind oft das Ergebnis von kollektiven Überlegungen und institutionellen Vorgängen. Die Führungsebene, die Bildungspolitik und die organisatorische Kultur einer Hochschule können die Akzeptanz und Umsetzung von digitalen Prüfungen maßgeblich beeinflussen.

Die Anwendung von UTAUT auf die Entscheidungsprozesse in Hochschulen erfordert die Berücksichtigung der komplexen Wechselwirkungen zwischen individuellen Einstellungen, sozialen Einflüssen und organisatorischen Strukturen, die den Weg für die Einführung digitaler Prüfungen ebnen.

2.3 Diffusions- und Innovationsforschung

Die Diffusions- und Innovationsforschung, wie sie von Everett Rogers (2003) dargestellt wird, untersucht die Verbreitung von Innovationen in Organisationen und identifiziert verschiedene Kategorien von Innovatoren: Innovatoren, Frühadopter, frühe Mehrheit, späte Mehrheit und Nachzügler. Diese Kategorien sind

entscheidend für das Verständnis, warum manche Hochschulen schneller Innovationen umsetzen als andere (Rogers 2003: 247–250).

In der Innovations- und Diffusionsforschung wird auch die Rolle von Unsicherheit und dem Bedürfnis nach Orientierung in Organisationen betont. Dies führt oft zu Prozessen wechselseitiger Beobachtung und Imitation, wodurch sich Organisationen an erfolgreiche Modelle anpassen (Rogers 2003: 247 ff.).

Innovationsforschung untersucht auch die Faktoren, die die Entscheidungsfindung in Bezug auf die Einführung von Innovationen beeinflussen. Diese Faktoren können technologische, finanzielle, organisatorische und politische Aspekte umfassen. Für die vorliegende Thematik ist es wichtig zu berücksichtigen, wie verschiedene Interessengruppen wie Lehrkräfte, Studierende, Verwaltung und Bildungspolitik, die Entscheidungsprozesse beeinflussen können.

Darüber hinaus spielen Widerstände gegen Veränderungen eine entscheidende Rolle bei der Entscheidungsfindung in Organisationen. Die Überwindung von Widerständen und die Sicherstellung der Akzeptanz von Innovationen sind oft kritische Schritte im Innovationsprozess (Fullan 2007: 34).

In diesem Kontext ist es wichtig, dass Hochschulen die Einführung digitaler Prüfungen nicht nur als technologische, sondern auch als kulturelle und strukturelle Veränderung betrachten. Die Innovations- und Diffusionsforschung zeigt, dass die Einführung von Innovationen nicht nur von der Bereitschaft zur Veränderung, sondern auch von der Struktur und Kultur der Organisation abhängt (Rogers 2003: 247 ff.). Damit eine Innovation wie digitale Prüfungen von den Mitgliedern der Hochschule als wertvoll angesehen wird, muss sie einen klaren Mehrwert gegenüber den bestehenden Prüfungsverfahren bieten, beispielsweise in Form von gesteigerter Effizienz oder verbesserten Nutzungserlebnissen.

2.4 Zusammenfassung

Die Verwendung der Neo-institutionellen Theorie, des UTAUT-Modells und der Diffusions- und Innovationstheorie ermöglicht eine umfassende Analyse der Einführung digitaler Prüfungen am Fallbeispiel (PH Luzern), da diese Kombination von Theorien sowohl die institutionellen als auch die individuellen Perspektiven abdeckt und es so ermöglicht ein tiefgreifendes Verständnis der Technologieimplementierung an der Hochschule zu gewinnen. Während jede Theorie einzigartige Einsichten liefert, ergänzen sie sich gegenseitig durch die Betrachtung unterschiedlicher Ebenen – von individuellen Akzeptanzprozessen bis hin zu breiteren institutionellen und sozialen Dynamiken. Die Überschneidungen, wie die Rolle sozialer Normen und Einflüsse, bieten dabei zusätzliche Verbindungspunkte.

3 Fallstudie

Diese Fallstudie zielt darauf ab, die Entwicklungen und Überlegungen zur Einführung digitaler Prüfungen an der PH Luzern zu betrachten, sowohl vor als auch während der COVID-19-Pandemie sowie anschließend. Durch eine retrospektive Analyse wird untersucht, inwiefern vorbereitende Maßnahmen und Überlegungen zur Digitalisierung von Prüfungen existierten, wie diese durch die Pandemie beeinflusst und dadurch möglicherweise beschleunigt wurden. Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll vielmehr einen episodischen Einblick geben in einen spezifischen Fall. 'Episodisch' bezieht sich auf eine Serie von Ereignissen oder Erlebnissen, die zwar miteinander verbunden sind, aber nicht unbedingt eine lückenlose Abfolge darstellen.

3.1 Überlegungen an der PH Luzern zur Einführung digitaler Prüfungen vor 2020

Die Analyse der präpandemischen Phase konzentriert sich zunächst auf das Jahr 2015, beginnend mit einer internen Weiterbildungsveranstaltung an der PH Luzern zum Thema 'Kompetenzorientierte Beurteilung' im Sommer desselben Jahres. Im Januar 2016 wurde das Ausbildungsplenum der PH Luzern abgehalten, ein hochschulweiter Informations- und Weiterbildungsanlass, der sich an alle in der Lehre tätigen Dozierenden richtet. In diesem Rahmen wurden die Überlegungen aus dem Vorjahr fortgeführt, inklusive eines internen Beitrags zu kompetenzorientiertem Prüfen und Workshops von den verschiedenen Fachbereichen. Die Ankündigung (PHLU 2016a), das Handout der Präsentation und umfangreiche Dokumente zu den Lehrveranstaltungen (PHLU 2016b) wurden gesichtet, jedoch ohne erkennbare Hinweise, dass der digitale Aspekt für die Prüfungen an der PH Luzern diskutiert wurde. Auch wenn die analysierten Dokumente darauf hinweisen, dass digitale Prüfungen im Rahmen der erwähnten Veranstaltungen nicht thematisiert wurden, kann nicht ausgeschlossen werden, dass digitale Prüfungsmethoden nicht dennoch an der ein oder anderen Stelle im Kolleg*innenkreis diskutiert wurden. Auf institutioneller Ebene jedoch wurde das Thema nicht weiter aufgegriffen.

Dies zeigt ein weiteres relevantes Dokument, das auf diesen Vorarbeiten aufbaut und im Januar 2019 fertiggestellt wurde: Das Dossier zur Studienplanreform 2021 (Krammer/Gellersen 2019). Auch dieses Dokument wurde analysiert und konkrete Überlegungen zum Einsatz digitaler Prüfungsformen sind nicht zu finden. Wohl aber Hinweise darauf, dass für den Zielhorizont 2028 und darüber hinaus eine Zusammenfassung von Ausbildungseinheiten zu größeren Modulen

geplant ist, die fachbereichs- und studiengangübergreifend angelegt und deren Leistungsnachweise entsprechend übergreifender konzipiert sein sollten. In diesem Zusammenhang wird erwähnt, dass Wissensüberprüfungen zukünftig ausschließlich über individuelle E-Learning-Anwendungen für Eingangstests, Zwischenevaluationen oder Abschlusstests stattfinden sollten.

Auch wenn es so erscheint, dass digitales Prüfen in dieser Zeit weniger eine Rolle gespielt hätte, so muss doch ergänzt werden, dass es durchaus Entwicklungen im Bereich der digitalen Prüfungen an der PH Luzern zu verzeichnen gab. So wurde ein Prozess etabliert, bei dem Abschlussarbeiten über die Lernplattform Moodle eingereicht und mithilfe der Turnitin-Software auf Plagiate überprüft werden können. Des Weiteren werden sporadisch Moodle-Anwendungen für Kompetenzüberprüfungen genutzt, vor allem für formative Überprüfungen des Lernstandes, allerdings ohne, dass ein Verfahren für die Nutzung systematisch in Prozessen festgehalten oder ein spezifischer Service hierfür eingerichtet worden wäre. Einige Lehrende begannen darüber hinaus mit der Nutzung der E-Portfolio-Software SWITCHportfolio sowie vereinzelt Scan-Prüfungslösungen für Antwort-Wahl-Verfahren in Veranstaltungen mit großer Teilnehmendenzahl zu nutzen.

3.2 Prüfungen im Fernmodus in den Corona-Jahren 2020–2022

Mit der Verhängung des Lockdowns am 16. März 2020 sah sich die PH Luzern gezwungen, Prüfungen im Fernmodus durchzuführen. Eine Gruppe von Dozierenden adaptierte das Lernmanagementsystem Moodle für die Abwicklung von schriftlichen Prüfungen, indem sie insbesondere die Aktivität „Test“ für Antwort-Wahl-Verfahren (Multiple-Choice) nutzten. Parallel dazu kam die Aktivität „Aufgabe“ zum Einsatz, welche die Einreichung von Dateien in verschiedenen Formaten (Word, Excel, Bilder, Videos etc.) sowie die Eingabe von Freitext ermöglicht. Zusätzlich wurden Leistungsnachweise hauptsächlich unter Verwendung von E-Mail, SWITCHdrive (Datei-Cloud-Service) und Zoom (Konferenztool) realisiert (Oswald et al. 2020: 23).

Die Infrastruktur des Moodle-Servers kam im Herbstsemester 2020 aufgrund der Durchführung von schriftlichen Prüfungen via Moodle in größeren Gruppen, teilweise mit bis zu 500 Teilnehmenden, an ihre Grenzen. Es zeigte sich, dass die Kapazität des Servers ausgelastet war. In Reaktion darauf richtete die Abteilung für Informations- und Kommunikationstechnologie (ICT) der PH Luzern eine zweite Moodle-Instanz ein und gründete ad hoc eine Arbeitsgruppe, die einen spezifischen Prozess für Fernprüfungen mit Moodle entwickelte.

Um generelle Erkenntnisse über die Umstellungen während der Fernlehre

zu gewinnen, wurde im Frühjahr 2020 eine Online-Umfrage „Digitales Studium und Arbeiten an der PH Luzern“ (Oswald et al. 2020) durchgeführt und erzielte eine Rücklaufquote von 48 %, wobei 69 % der Mitarbeitenden und 43 % der Studierenden teilnahmen. Die Umfrage erfasste Meinungen zu digitalem Studium und Arbeiten, räumlich flexiblem Arbeiten und Krisenmanagement, wobei offene Fragen und vierstufige Skalen genutzt wurden. Für den vorliegenden Beitrag wurden Ergebnisse dieser Umfrage zum Themenbereich Prüfen analysiert.

42,3 % der befragten Dozierenden gab an Leistungs- oder Prüfungsabnahme digital durchzuführen. Am häufigsten für mündliche Überprüfungen wurde Zoom genutzt, für schriftliche Formate wurden am häufigsten die Anwendungen von Moodle eingesetzt, sehr häufig aber auch Mail, wobei Moodle von Studierenden hier als am geeignetsten betrachtet wird (Oswald et al.; 2020: 23). In einer Gesamtbetrachtung zeigt sich, dass die von der PH Luzern bereitgestellten digitalen Anwendungen von einer Mehrheit der Dozierenden und Studierenden für die verschiedenen Aspekte des Lehrens und Lernens als geeignet angesehen werden. Die Studierenden tendieren im Vergleich zu den Dozierenden dazu, die Eignung dieser digitalen Tools für Lehr- und Lernprozesse positiver zu bewerten. Diese unterschiedliche Einschätzung könnte auf verschiedene Gründe zurückzuführen sein. Einerseits könnten die divergierenden Erfahrungshorizonte beider Gruppen eine Rolle spielen. Dozierende sind in einer aktiven, gestaltenden Rolle und müssen die Tools vorbereiten, testen und verantworten. Beispielsweise erfordert die Durchführung einer Prüfung mit Moodle-Anwendungen eine angepasste Konzeption und Durchführung durch die Dozierenden. Andererseits scheint die technische Beherrschung der digitalen Anwendungen weder für Studierende noch für Mitarbeitende eine signifikante Herausforderung darzustellen (Oswald et al.; 2020: 22).

Eine offene Frage zum Mehrwert der digitalen Studien-, Lern- und Arbeitsformen antworteten 736 Studierende. Während es deutliche Herausforderungen in der Durchführung von Prüfungen und Leistungsnachweisen gab, wurden auch die Anpassungsfähigkeit und Innovationsbereitschaft der Institution und ihrer Mitglieder positiv hervorgehoben.

Im Jahr 2021 wurde erneut eine Befragung unter den 2'013 Studierenden der PH Luzern, mit einer Rücklaufquote von 48,7 %, durchgeführt, um Informationen über das Studium zu sammeln. In dieser Erhebung wurden Studierende zu verschiedenen Themenbereichen befragt, darunter auch zum Digitalen Studium während der Corona-Krise.

In den Daten zeigt sich, dass aus Sicht der Studierenden die Leistungsnachweise sich maßgeblich auf die Überprüfung der zentralen Lernziele konzentrieren und darin dem deklarierten Zweck entsprechen. Explizit wurden die Studierenden darum gebeten, einzelne Aspekte der Lehre im Vergleich zwischen

Distanzlehre und Präsenzlehre (vor Ort) zu bewerten, unter anderem auch schriftliche Prüfungen. 33,1 % der Befragten bewerteten schriftliche Prüfungen und Leistungsnachweise im Präsenzunterricht als besser, 26,5 % sehen keinen großen Unterschied, 21,2 % empfinden schriftliche Prüfungen und Leistungsnachweise im Distanzunterricht als besser und 19,3 % konnten keine Beurteilung abgeben (PHLU 2021: 33). Ein kleinerer Anteil der Befragten sieht die Distanzlehre in diesem Aspekt vorteilhafter, aber ein nicht unerheblicher Teil der Befragten konnte dazu keine Einschätzung geben. Auf die Frage, ob sie sich vorstellen können schriftliche Prüfungen auch nach Corona in digitaler Form zu absolvieren, gaben bei den Studierenden 24 % an, dass sie mindestens bei der Hälfte ihrer Prüfungen eine digitale Form bevorzugen würden, bei den Dozierenden 20 % (PHLU 2021: 4f.). Die Angaben liegen nicht weit auseinander. Allerdings ist „schriftliche“ Prüfung ein sehr dehnbare Konzept. Denn auch vor Corona wurden Seminar- oder Abschlussarbeiten bereits über Moodle eingereicht und so kann nicht geschlussfolgert werden, dass hier digitales, schriftliches und synchrones Prüfen vor Ort gemeint ist.

3.3 Vorstudie zur Einführung digitaler Prüfungen ab 2023

Nach der Rückkehr zur Präsenzlehre vor Ort äußerten einige Dozierende den Wunsch, weiterhin digitale schriftliche Prüfungen vor Ort durchführen zu können. Zunächst konnte diesem Wunsch nicht entsprochen werden, da geeignete Infrastruktur vor Ort fehlte. Entsprechend wurde ein Antrag auf Bewertung zur Einführung digitaler Prüfungen eingereicht. Um den Bedarf näher abklären zu können, wurde durch das Leitungsgremium des Leistungsbereichs Ausbildung der PH Luzern (die Ausbildungsleitungskonferenz ALK) eine Vorstudie in Auftrag gegeben. Es war notwendig, zunächst die unterstützenden Prüfungsszenarien zu definieren, was eine enge Zusammenarbeit zwischen den Bereichen Ausbildung, dem Zentrum für Hochschuldidaktik und der ICT erfordert. Dazu wurden Dozierende schriftlich und zudem mündlich in Fokusgruppeninterviews befragt. Zielgruppe waren alle Fach- und Modulkoordinierenden sowie Fach- und Modulleitenden. 60 Personen wurden zunächst angeschrieben und durften die Umfrage ebenfalls noch weiterleiten. Der Fragebogen enthielt einige offene Fragen zu aktuell verwendeten und zukünftig gewünschten Formen von (digitalen) Kompetenznachweisen sowie einige geschlossene Fragen zu konkreten Bedarfen hinsichtlich der Funktionen für digitale Prüfungsformen und Mengengerüsten. 48 mehr oder weniger ausführliche Antworten sind für die schriftliche Befragung eingegangen. Anschließend wurden vier Fokusgruppeninterviews durchgeführt mit insgesamt 25 Personen, die sich selbst im Online-

Fragebogen melden konnten oder die dort – als versiert für das Thema – vorgeschlagen wurden. Eine offene Frage zur gewünschten Lern- und Prüfungskultur an der PH Luzern sowie eine zweite Frage nach den aktuellen und zukünftigen Bedarfen in Bezug auf digitales Prüfen bildeten offene Erzählstimuli.

Die Präferenzen für digitale Prüfungsformate reichen von geschlossenen Antwortformaten wie Multiple-Choice über offene Formate wie Fallstudien und schriftliche Arbeiten, die über das Prüfungssystem eingereicht werden, bis hin zu Videopräsentationen und der Nutzung von Portfolios. Bedarf schriftliche Prüfungsformate digital vor Ort durchführen zu können besteht insbesondere bei den wenigen Modulen mit großen Teilnehmendengruppen. Tatsächlich werden an der PH Luzern etwa 10 schriftliche Prüfungen pro Semester mit 20 bis 400 Teilnehmenden durchgeführt, darunter drei Prüfungen mit mehr als 100 Teilnehmenden.

Die Implementierung digitaler schriftlicher Prüfungen erfordert aus Sicht der befragten Personen eine sorgfältige Betrachtung der technischen und organisatorischen Rahmenbedingungen, da diese in einer geschlossenen Umgebung stattfinden sollten, um Sicherheit und Gleichheit der Bedingungen für alle Prüfenden zu gewährleisten. Als Konsens aus allen Fokusgruppen zeigt sich, dass eine (bereits bestehende) Vielfalt an Kompetenznachweisen als wichtig erachtet wird und ein hohes Bewusstsein für die Bedeutung formativer Beurteilungen innerhalb der Lehrkultur besteht. Ein weiteres wichtiges Ergebnis besteht darin, dass eine Weiterentwicklung der Beurteilungskultur aus Sicht der Dozierenden erstrebenswert ist, insbesondere hinsichtlich einer interdisziplinären und fachübergreifenden Herangehensweise.

Die Einführung schriftlicher digitaler Prüfungen vor Ort wird als sinnvoll erachtet, solange dies nicht zu einer verpflichtenden Verbreitung dieser Prüfungsform führt. Die digitale Durchführung von schriftlichen Prüfungen bietet laut den befragten Personen Vorteile wie Effizienz in Korrektur und Feedback, Zeitersparnis und Umweltschutz durch Vermeidung von Papier. Zudem wird dadurch die Integrität der Prüfungen gestärkt, wenn Plagiate und Unredlichkeiten durch eine geschlossene Umgebung (Kioskmodus) erschwert werden. Zu den wesentlichen Bedenken zählen die korrekte Darstellung komplexer mathematischer Notationen und die Limitationen bezüglich Frageformen sowie der hohe Organisationsaufwand – der insbesondere dann steigt, wenn eine gründliche Täuschungsprävention angestrebt wird.

Um eine erfolgreiche Einführung digitaler Prüfungen zu gewährleisten, sollen die Tools einfach und stabil sein und das Spektrum der Prüfungsformate sollte erweitert werden, insbesondere um Videoelemente. Ein Bedürfnis besteht nach betrugssicheren und rechtlich abgesicherten Prüfungsformaten, die den Kompetenzaufbau unterstützen und sowohl formative als auch summative Zwecke erfüllen. Personalisierte Prüfungsansätze und die Dokumentation des

Lernfortschritts sind ebenso wichtige Anforderungen. Es werden verschiedene Szenarien für digitale Prüfungen in Betracht gezogen, die von eingeschränktem Zugang zu Hilfsmitteln bei schriftlichen gleichzeitigen Prüfungsszenarien bis hin zur Nutzung von Lerndokumentationstools reichen. Auch die Einbindung von Videos und Annotationen sowie die Umwandlung von mündlichen Prüfungen in Textform werden erwogen.

4 Fallanalyse

Im Folgenden Kapitel werden die eingangs vorgestellten Theorien (Neo-Institutionelle Theorie, UTAUT und Diffusions- und Innovationstheorie) auf das Fallbeispiel PH Luzern angewendet.

4.1 Analyse des Falls aus neo-institutioneller Perspektive

Die Neo-Institutionelle Theorie bietet einen Rahmen, um die Entwicklungen und Überlegungen zur Einführung digitaler Prüfungen an der PH Luzern zu analysieren, indem sie den Fokus auf die Wechselwirkung zwischen institutionellen Erwartungen und organisatorischen Praktiken legt. In diesem Sinne reflektiert die digitale Transformation der Prüfungspraktiken eine institutionelle Anpassung, die sowohl die Bedürfnisse der Hochschule als auch die Erwartungen der Gesellschaft in Einklang zu bringen versucht.

In den Jahren vor der Pandemie fokussierte die PH Luzern ihre Bemühungen darauf, Prüfungspraktiken nach den Bildungsstandards und den Erwartungen des Lehrplans 21 auszurichten, was sich in den Handouts von Weiterbildungsveranstaltungen zeigt. Während der COVID-19-Pandemie erforderte der Übergang zum digitalen Fernstudium eine schnelle Anpassung und die Einführung von E-Learning-Technologien wie Moodle. Diese Veränderung war eine Reaktion auf externe Zwänge und geänderte gesellschaftliche Erwartungen, die den Einsatz digitaler Prüfungen legitimierten und die Anpassungsfähigkeit der Organisation an neue Umweltbedingungen demonstrierten.

Die ersten Ergebnisse einer Studie zur Einführung digitaler Prüfungen im Jahr 2023 offenbaren, wie die Institution auf langfristige Trends und Erwartungen reagiert und interne Bedürfnisse adressiert. Das Erfordernis an digitalen Prüfungen vor Ort und die Einrichtung spezifischer Prozesse zur Unterstützung solcher Prüfungen weisen auf ein Bestreben hin, die Prüfungspraktiken weiter zu institutionalisieren und in Einklang mit den technologischen Entwicklungen und Anforderungen des Bildungssystems und den Erwartungen der eigenen Dozierenden

und Studierenden zu bringen und können auch als Reaktion der Institution auf die Befragungsergebnisse aus der Corona-Phase gedeutet werden.

In der Schweiz, wo spezifische gesetzliche Regelungen zur Digitalisierung von Hochschulprüfungen fehlen, wird durch Initiativen wie das Programm P-8 von *swiss-universities*, dass die digitale Bildung fördert, der Druck zur Anpassung verstärkt.

Die PH Luzern steht vor der Herausforderung, den gesellschaftlichen Erwartungen an Modernisierung und der zunehmenden Digitalisierung in der Lehre gerecht zu werden. Gleichzeitig ist sie bestrebt, den Bedürfnissen ihrer eigenen Akteur*innen sowie den spezifischen Kernwerten und Bildungszielen der Lehrer*innenausbildung zu entsprechen. Dies führte offenbar zu einer sorgfältigen Abwägung pädagogisch-didaktischer und technisch-administrativer Aspekte, bei der verschiedene Interessengruppen involviert sind. Diese Vorgehensweise geht über die reine Legitimationsbeschaffung hinaus und zielt darauf ab, Entscheidungen zu treffen, die sowohl den externen Anforderungen als auch den internen Prinzipien der Institution gerecht werden. In diesem Prozess demonstriert die PH Luzern, wie sie externe Druckpunkte reflektiert in ihre Strategieentwicklung einfließen lässt, ohne dabei ihre grundlegenden Werte und die speziellen Anforderungen der Lehrer*innenausbildung zu vernachlässigen.

4.2 Analyse des Falls aus Sicht des UTAUT-Modells

Aus der Perspektive des UTAUT-Modells lässt sich die Einführung digitaler Prüfungen an der PH Luzern als ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren verstehen, die die Akzeptanz und Nutzung der Technologie beeinflussen. In der präpandemischen Phase, in der die Hochschule bereits Ansätze zur Kompetenzorientierung und zum *Constructive Alignment* in den Prüfungsstrukturen implementierte, spielten wahrscheinlich die individuellen Wahrnehmungen der Dozierenden hinsichtlich der Nützlichkeit und Benutzerfreundlichkeit von digitalen Prüfungen eine entscheidende Rolle. Diese individuellen Einstellungen konnten jedoch durch soziale Einflüsse und die organisatorische Kultur, die zum damaligen Zeitpunkt noch nicht stark auf digitale Prüfungen ausgerichtet war, überlagert werden.

Mit dem Eintritt der COVID-19-Pandemie und den daraus resultierenden Veränderungen kam es zu einer plötzlichen Notwendigkeit, digitale Prüfungen zu nutzen, was die Leistungserwartung (wie effektiv digitale Prüfungen im Fernunterricht sein können) und die Aufwandserwartung (wie einfach diese Prüfungen zu implementieren und durchzuführen sind) in den Vordergrund rückte. Die rasche Umstellung und Anpassungsfähigkeit des Lehrpersonals zeigt, dass die erleichternden Bedingungen, wie technische Unterstützung und Ressourcen-

verfügbarkeit, ausreichend vorhanden waren, um die Nutzung digitaler Prüfungen zu fördern.

Die UTAUT-Schlüsselkonstrukte wie sozialer Einfluss und erleichternde Bedingungen könnten auch die unterschiedlichen Einstellungen von Studierenden und Dozierenden erklären, wobei Studierende möglicherweise stärker von Peer-Erfahrungen und der generellen Akzeptanz der digitalen Technologie im Bildungskontext beeinflusst wurden. Dozierende auf der anderen Seite könnten durch die institutionellen Erwartungen und die Notwendigkeit, didaktische Effektivität zu demonstrieren, geleitet worden sein.

Die Durchführung einer Vorstudie und die Entwicklung spezifischer Prozesse für digitale Prüfungen ab 2023 weisen darauf hin, dass die PH Luzern die verschiedenen UTAUT-Faktoren anerkennt und adressiert, um die Akzeptanz und Effektivität digitaler Prüfungen zu erhöhen.

4.3 Analyse des Falls anhand der Diffusions- und Innovationstheorie

Im Lichte der Diffusions- und Innovationstheorie lässt sich die Einführung digitaler Prüfungsformate an der PH Luzern als ein differenzierter Prozess begreifen, in dem pädagogische und didaktische Überlegungen eine wesentliche Rolle spielen. Angesichts ihres Schwerpunkts auf der Lehrer*innenausbildung legt die Hochschule großen Wert auf didaktische Qualität, was möglicherweise die Präferenz für didaktische Überlegungen gegenüber einer reinen Arbeitserleichterung in der Prüfungsgestaltung widerspiegelt. Diese Herangehensweise findet eine Entsprechung in den Prinzipien der Diffusionsforschung, die nahelegt, dass die Annahme und Verbreitung von Innovationen in einer Organisation oft von deren spezifischer Kultur und Struktur beeinflusst werden

Nach Rogers' (2003) Theorie der Innovationsadoption könnten die Dozierenden an der PH Luzern als Gruppe betrachtet werden, die Innovationen sorgfältig auf ihren didaktischen Mehrwert hin evaluiert, bevor sie übernommen werden. Sie könnten zu den Kategorien der Frühadopter oder der frühen Mehrheit gehören, die Innovationen annehmen, wenn diese klar zur Verbesserung der Lehrqualität beitragen. Die Fokussierung auf Portfolioarbeit, Videoeinsatz und Videoannotation in den Fokusgruppen zeigt, dass die PH Luzern bestrebt ist, Innovationen zu nutzen, die eine tiefere Reflexion und Bewertung von studentischen Kompetenzen ermöglichen. Schriftliche digitale Prüfungen scheinen in den Diskussionen keinen großen Raum eingenommen zu haben, was darauf hindeutet, dass die Hochschule einen Ansatz verfolgt, der über reine Effizienzsteigerung hinausgeht und auf eine optimale Förderung der Studierenden abzielt.

Die Innovationsforschung legt nahe, dass die Entscheidung für die Einfüh-

rung von Innovationen von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird, darunter technologische, organisatorische und politische Aspekte. An der PH Luzern könnten die verschiedenen Interessengruppen – von den Lehrkräften über die Studierenden bis hin zur Verwaltung und Bildungspolitik – den Entscheidungsprozess wesentlich beeinflussen. Die Einführung digitaler Prüfungen wird also nicht nur als technologische Verbesserung verstanden, sondern muss sich auch als pädagogisch wertvoll erweisen, um als legitime Innovation angenommen zu werden. Widerstände gegenüber Innovationen, wie sie in der Innovationsforschung diskutiert werden, sind an der PH Luzern möglicherweise auf Bedenken zurückzuführen, dass digitale Prüfungsformate die Komplexität menschlicher Kompetenzen nicht ausreichend abbilden können. Die Überwindung dieser Widerstände erfordert einen Ansatz, der sowohl die technische Realisierbarkeit als auch den didaktischen Mehrwert solcher Prüfungsformate berücksichtigt.

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Einführung digitaler Prüfungen an der PH Luzern reflektiert ein komplexes Zusammenspiel von institutionellen, technologischen und didaktischen Überlegungen, die sich aus der Neo-institutionellen Theorie, dem UTAUT-Modell sowie der Diffusions- und Innovationstheorie ableiten lassen.

Aus neo-institutioneller Sicht lässt sich erkennen, dass Hochschulen in einem Umfeld operieren, das von Erwartungen an eine moderne und effiziente Bildung geprägt ist. Hochschulen reagieren auf diese institutionellen Erwartungen, indem sie die Einführung digitaler Prüfungsformate fördern, um Legitimität zu wahren und den Bildungsstandards zu entsprechen. Es wird eine Balance zwischen Anpassung an externe Normen und dem internen Streben nach pädagogischer Exzellenz angestrebt.

Im Licht des UTAUT-Modells werden die Akzeptanz und Nutzung von Technologie an der PH Luzern durch die wahrgenommene Nützlichkeit und Benutzerfreundlichkeit beeinflusst. Die Bereitschaft des Lehrpersonals, digitale Prüfungen zu akzeptieren, wird durch die erleichternden Bedingungen und die soziale Unterstützung innerhalb der Organisation gestärkt. Dies zeigt sich insbesondere in der schnellen Anpassung an die Notwendigkeiten des Fernunterrichts während der COVID-19-Pandemie.

Die Anwendung der Diffusions- und Innovationstheorie auf das Fallbeispiel zeigt, dass die PH Luzern eine Kultur fördert, die Innovationen unterstützt und flexible Strukturen aufweist, was sich in der Bereitschaft zeigt, digitale Prüfungen zu implementieren. Die Diskussionen über Portfolioarbeit und Videoannotation weisen darauf hin, dass die Hochschule innovative Prüfungsformate präfe-

riert, die über die reine Effizienzsteigerung hinausgehen und die pädagogischen Ziele der Institution unterstützen.

Abbildung 1 Zusammenfassung der drei Perspektiven in Bezug auf das Fallbeispiel (eigene Darstellung)

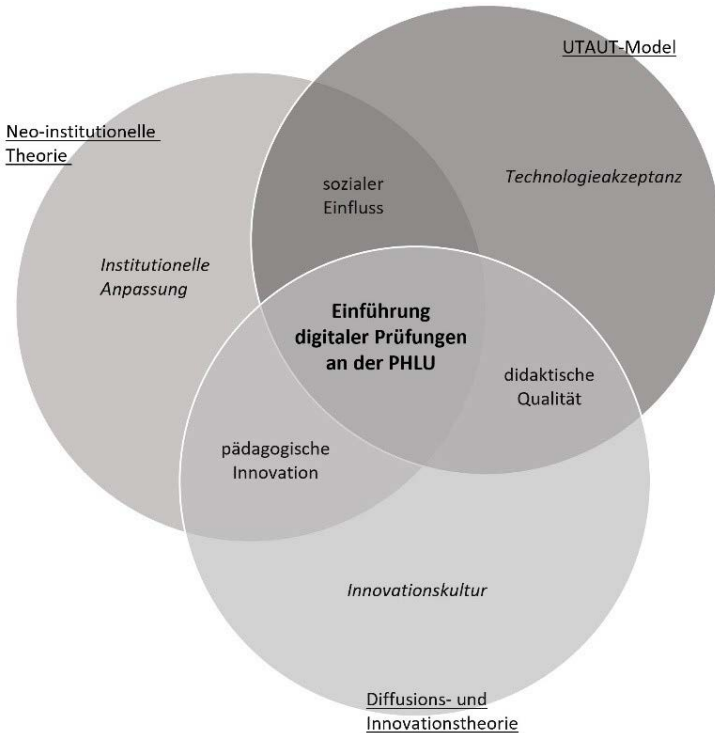


Abbildung 1 verdeutlicht die drei unterschiedlichen theoretischen Perspektiven und wie sie sich im Kontext der Einführung digitaler Prüfungen an der PH Luzern überschneiden. Im Zentrum, wo alle drei Bereiche zusammenkommen, ist die Einführung digitaler Prüfungen an der PH Luzern positioniert, was die Synergie der drei Perspektiven hervorhebt:

- Institutionelle Anpassung (Neo-institutionelle Theorie): Dieser Bereich zeigt, wie die PH Luzern ihre Prozesse und Strukturen an die Erwartungen und Normen der Bildungsumgebung anpasst, um Legitimität und institutionelle Anerkennung zu gewinnen.
- Technologieakzeptanz (UTAUT-Modell): Hier wird die Bereitschaft des Lehr-

personals, neue Technologien zu nutzen, durch wahrgenommene Nützlichkeit und Benutzerfreundlichkeit sowie sozialen Einfluss und erleichternde Bedingungen beeinflusst.

- Innovationskultur (Diffusions- und Innovationstheorie): Dieser Bereich reflektiert die Offenheit der Hochschule für neue Lehr- und Prüfungsmethoden, die über die reine Technologieakzeptanz hinausgehen und die pädagogische Mission der Institution unterstützen.

Die Überschneidungen zwischen diesen Bereichen verdeutlichen die komplexen Überlegungen, die die PH Luzern bei der Einführung digitaler Prüfungen berücksichtigt, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf der didaktischen Qualität und der pädagogischen Innovation liegt, um eine optimale Förderung der Studierenden zu gewährleisten.

Als Schlussfolgerung aus allen drei Perspektiven kann gesagt werden, dass die PH Luzern einen multidimensionalen Ansatz verfolgt, bei dem die Einführung digitaler Prüfungen nicht nur durch den Wunsch nach Modernisierung und Effizienzsteigerung getrieben wird, sondern auch durch den Anspruch, didaktische Qualität und pädagogische Prinzipien zu wahren. Die Hochschule agiert somit als ein adaptives System, das bestrebt ist, neue Technologien in einer Weise zu integrieren, die die pädagogischen Werte und die Bildungsqualität ergänzt und erweitert.

Die Analyse des Fallbeispiels bietet wertvolle Einsichten, die für andere Pädagogische Hochschulen von Relevanz sein können. Die Berücksichtigung der Neo-institutionellen Theorie, des UTAUT-Modells und der Diffusions- und Innovationstheorie unterstreicht die Bedeutung eines ausgewogenen Ansatzes, der sowohl organisationale Anforderungen als auch pädagogische Integrität berücksichtigt. Die erfolgreiche Implementierung digitaler Prüfungen hängt somit nicht nur von technologischer Bereitschaft und Akzeptanz ab, sondern auch von der Fähigkeit, diese Innovationen in die bestehende pädagogische Praxis zu integrieren. Dies erfordert eine sorgfältige Abwägung zwischen technischen Möglichkeiten und didaktischer Qualität, um sicherzustellen, dass die Kompetenzen der Studierenden effektiv und angemessen bewertet werden können.

Hochschulen sollten daher die Einführung digitaler Prüfungen als einen integrativen Prozess betrachten, der:

- Institutionelle Ziele respektiert, ohne die pädagogischen Grundprinzipien zu kompromittieren.
- Technologische Werkzeuge so einsetzt, dass sie die Lehr- und Lernprozesse unterstützen und erweitern, anstatt sie zu ersetzen.
- Innovative Prüfungsformate fördert, die über die Effizienzsteigerung hinausgehen und die pädagogischen Ziele der Institution unterstützen.

Die Erkenntnisse aus dem Fallbeispiel können nützlich sein, um Strategien zur Implementierung digitaler Prüfungen zu optimieren, sodass nicht technologischen Trends, sondern bildungsspezifischen Zielen der Hochschule gefolgt wird.

Literatur

Verzeichnis der analysierten Dokumente

- Krammer, Katrin/Gellersen, Nina (2019): Studienplanreform 2021. Rahmenbedingungen, Ziele, Projektplanung, Entwicklungsschwerpunkte. Verabschiedet von der Ausbildungsleitungskonferenz der PH Luzern am 15.12.2018. Internes unveröffentlichtes Papier.
- Oswald, Yvonne/Meier, Jürg/Stanisavljevic Maria/Meyer, Jonas/Zulliger Sandra (2020): Digitales Studium und Arbeiten an der PH Luzern: Erfahrungen während der Corona-Krise. Befragungsergebnisse von Mitarbeitenden und Studierenden. Luzern: Pädagogische Hochschule.
- Pädagogische Hochschule Luzern (2016a): Ausbildungs-Plenum am 06. Januar 2016. Programmübersicht zum Ausbildungs-Plenum 2016. Internes unveröffentlichtes Dokument.
- Pädagogische Hochschule Luzern (2016b): Diverse Unterlagen aus Workshops zum Ausbildungs-Plenum am 06. Januar 2016: Performanz beobachten und Kompetenz messen. Interne unveröffentlichte Dokumente, abgelegt in einem Moodlekurs.
- Pädagogische Hochschule Luzern (2023): Zwischenstand Studie Online-Prüfungen vor Ort. Internes unveröffentlichtes Dokument.
- Stebler, Rita (2015): Kompetenzorientierte Beurteilung in der Volksschule, Weiterbildung für Dozierende, PH Luzern, 21. August 2015.
- Walzik, Sebastian (2015): Kompetenzorientiert prüfen an Hochschulen Kriterien für kompetenz-orientierte leistungsnachweise. Weiterbildungshalbtag an der PH LUZERN am 21. August 2015.
- Zulliger, Sandra/Meier, Jürg/Tettenborn, Annette/Stanisavljevic, Maria (2021): Befragung zum Studium 2021. Ergebnisdarstellung und Vergleiche mit vorangehenden Befragungen. Erste Version. Forschungsbericht Nr. 79. Luzern: Pädagogische Hochschule.

Sekundärliteratur

- Bandtel, Mattias/Baume, Matthias/Brinkmann, Elena/Bedenlier, Svenja/Bude, Jannica, Eugster, Benjamin/Ghoneim, Andrea/Halbherr, Tobias/Persike, Malte/Rampelt, Florian/Reinmann, Gabi/Sari, Zaim/Schulz, Alexander (2021): Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Hochschulforum Digitalisierung. Arbeitspapier 62. https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/09/HFD_Whitepaper_Digitale_Pruefungen_Hochschule.pdf [Zugriff: 06.06.2024].
- Davis, Fred D. (1989): Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. In: *MIS Quarterly* 13, 3, S. 319–340.
- DiMaggio, Paul/Powell, Walter (1983): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociological Review* 48, S. 147–160.
- Johnson, Nicole/Veletsianos, George/Seaman, Jeff (2018): U.S. Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the Implementation of Adaptive Learning Systems. In: *Online Learning* 22, 1, S. 203–222.
- Krücken, Georg (2003): Learning the ‚New, New Thing‘. On the Role of Path Dependency in University Structures. In: *Higher Education* 42, S. 315–339.
- Krücken, Georg (2007): Organizational Fields and Competitive Groups in Higher Education. Some Lessons from the Bachelor/Master Reform in Germany. *management revue* 18, S. 187–203.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83, 2, S. 340–363.
- Meyer, John W./Scott, W. Richard (1983): Centralization and the Legitimacy Problems of Local Government. In: Meyer, John W./Scott, W. Richard (Hrsg.), *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Newbury Park: Sage, S. 443–463.
- Rogers, Everett M. (2003): *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Scott, W. Richard (2008): *Institutions and Organizations: Ideas, Interests, and Identities*. Los Angeles: Sage.
- Venkatesh, Viswanath/Davis, Gordon D./Morris, Michael G./David, Fred D. (2003): User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. In: *MIS Quarterly* 27, 3, S. 425–478.
- Walgenbach, Peter/Meyer, Renate E. (2008): *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Teil C: Verknüpfung von Studium und Schulpraxis

Lerngelegenheiten in den schulpraktischen Studien vor, während und nach den covidbedingten Veränderungen

Kernaussagen

- Einschränkungen aufgrund von Corona verunmöglichen in schulpraktischen Studien nicht das Lernen, sondern verändern die Lerngelegenheiten. Die vielfältigen „neuen“ Lerngelegenheiten konnten allerdings nicht von allen Studierenden gleichermaßen genutzt werden.
- Im Vergleich zu den schulpraktischen Studien vor der Pandemie war die Nutzung der Lerngelegenheiten für die Studierenden ambivalenter und die Betreuungsqualität variierte stärker.
- Die größten Herausforderungen des online-basierten Praktikums lagen für Studierende in der fehlenden Interaktion mit Schüler*innen und der Einschätzung des Lernstands der Schüler*innen.
- Für das Lernen in schulpraktischen Studien sind auch für die „neuen“ Lerngelegenheiten Unterrichts- und Reflexionsgespräche von Bedeutung.

1 Einleitung

Praktika sind aus Sicht von Studierenden das „Herzstück“ (Hascher 2006) ihrer Ausbildung. In Praktika können Studierende ihre Berufswahl überprüfen, praktische Erfahrungen sammeln und sich selbst als zukünftige Lehrpersonen ausprobieren. Die Nutzung dieser Lerngelegenheit unterstützt, abhängig von individuellen und strukturellen Faktoren (König/Rothland 2018; Kunina-Habenicht et al. 2013), den Aufbau professioneller Kompetenz vor allem dann, wenn es gelingt, Kohärenz (Cramer 2020) zwischen den Ausbildungsfeldern Hochschule und Schule im Sinne einer Relationierung von Theorie und Praxis herzustellen. Die Qualität von schulpraktischen Studien ist damit weder „kontext- noch voraussetzungsfrei“ (Hascher 2006), sondern vielmehr abhängig davon, welche Lerngelegenheiten Studierende im Praktikum nutzen können (König/Seifert 2012) und inwieweit im Sinne einer doppelten Professionalisierung (Helsper 2020)

die Relationierung der schulpraktischen Erfahrungen mit den Inhalten der hochschulischen Lehrveranstaltungen und damit die kognitive Verarbeitung und Einordnung in bestehende Wissensbereiche gelingt.

Durch die Covid-19-Pandemie wurde diese Konzeption der schulpraktischen Studien allerdings unmittelbar und unvorbereitet herausgefordert. Die Hochschullehre konnte für längere Zeit beinahe ausschließlich als onlinebasierte Distanzlehre stattfinden und Studierende absolvierten ihre Praktika zunächst ohne Schulbesuche und später, je nach Entwicklung der pandemischen Situation, mit eingeschränktem Schulbesuch. Die damit einhergehende Frage, inwieweit die Covid-19 Pandemie die schulpraktischen Studien und die damit verbundenen Professionalisierungsaspekte beeinflusst hat, ist bislang allerdings kaum beantwortet. Entsprechend analysiert der Beitrag auf Basis einer Quasi-Längsschnittstudie, inwieweit sich die Lerngelegenheiten und die Wahrnehmung der Kohärenz zwischen Hochschule und Schule im Studium für die Sekundarstufe I+II Allgemeinbildung am Standort Linz¹ durch die Covid-19 Pandemie verändert haben, um daraus Schlussfolgerungen für die Gestaltung der schulpraktischen Phasen ableiten zu können.

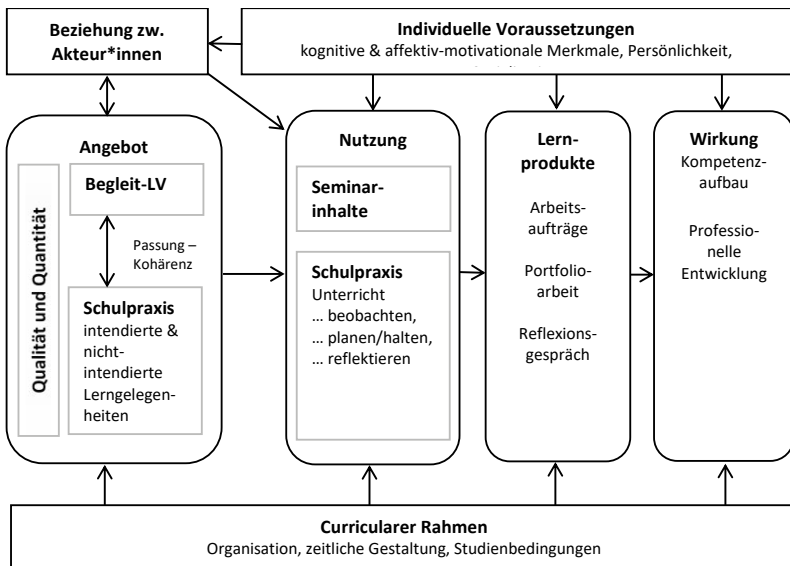
2 Schulpraktische Studien

Lehramtscurricula beinhalten neben fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Inhalten auch schulpraktische Phasen. In den schulpraktischen Phasen soll durch das Zusammenspiel der Inhaltsbereiche Kohärenz (Cramer 2020) zwischen den verschiedenen Ausbildungsfeldern hergestellt werden. Die Einbeziehung theoretischer und praktischer Bezüge wird damit zu einem konstitutiven Element der Lehrer*innenbildung (Zeichner 2010). Das Verhältnis zwischen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis als zentrales Element schulpraktischer Phasen kann dabei unterschiedlich gedacht werden (Schneider/Cramer 2020; Heinrich/te Poel 2020; Neuweg 2021). Für die Sekundarstufenausbildung am Standort Linz wird das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, von Neuweg (2021) als Wissen und Können bezeichnet, als Relationierung des an der Hochschule vermittelten Wissens mit den praktischen Erfahrungen bestimmt. Ausgehend von dem für die schulpraktischen Studien adaptierten Angebot-Nutzungs-Modell (vgl. Abbildung 1; Gamsjäger/Himmelsbach/Lenz

1 Die Sekundarstufenausbildung wird in Österreich in Verbänden durchgeführt. Im Entwicklungsverbund Mitte bieten sechs Universitäten und vier Pädagogische Hochschulen gemeinsam ein Curriculum an. Die schulpraktischen Studien werden an den Standorten Linz und Salzburg organisiert.

2022) sollen Lehramtsstudierende im Rahmen der schulpraktischen Studien ein auf einem Curriculum basierendes Angebot an Lerngelegenheiten nutzen. Durch die Reflexion dieser Erfahrungen in den Lehrveranstaltungen und in der Schulpraxis sollen die Studierenden ihre Erfahrungen „durch ein zeitliches Miteinander und didaktisches Ineinander von theoretischer Beschulung und Erfahrung“ (Neuweg 2021: 9) bearbeiten. Die Nutzung dieser intendierten curricularen Lerngelegenheiten im Schulpraktikum, aber auch der nicht-intendierten Lerngelegenheiten (Hascher 2012), ist damit bedeutsam für das Können angehende Lehrpersonen (Blömeke/Bremerich-Vos/Kaiser 2013) und damit zentraler Bestandteil der professionellen Entwicklung der Studierenden.

Abbildung 1 Angebot-Nutzungs-Modell für die Pädagogisch Praktische Studien (vgl. Gamsjäger/Himmelsbach/Lenz, 2022)



Als zentrale Lerngelegenheiten für schulpraktische Phasen gelten dabei die Bereiche *Unterricht beobachten*, *Unterricht planen und halten* sowie *Unterricht reflektieren*. Neben einer gemeinsamen Planung und Gestaltung des Unterrichts mit Mentor*innen (Schwille 2008) sind vor allem Vor- und Nachbesprechungen (Otto 2014), in denen die Studierenden ihre Ideen und Erfahrungen hinreichend reflektieren können (Futter 2017; Staub et al. 2014), Merkmale gelingender Schulpraxis. Die Nutzung der Lerngelegenheiten wird wiederum von individuel-

len Lernvoraussetzungen der Studierenden wie z. B. ihrer Selbstwirksamkeitserwartung (u. a. Wolke 2022) beeinflusst. Aber auch die Ausgestaltung der Betreuung sowie die Beziehung zwischen Studierenden und Mentor*innen beeinflusst diese Nutzung (Gröschner/Schmitt/Seidel 2013; Wenz/Cramer 2019; Besa/Büdcher 2014). Im Rahmen der Evaluierung der schulpraktischen Studien am Standort Linz konnten diese Einflüsse (die Selbstwirksamkeitserwartung, die Beziehung im Praktikum und die wahrgenommene Kohärenz zwischen den Inhalten der Begleitlehrveranstaltung und des Praktikums) für alle drei Lerngelegenheiten (Unterricht beobachten, Unterricht planen und halten, Unterricht reflektieren) bestätigt werden (Gamsjäger/Himmelsbach/Lenz 2022).

Für die Kohärenz zwischen den Ausbildungsfeldern Hochschule und Schule und um Lerngelegenheiten im Praktikum für den Aufbau professioneller Kompetenz von Studierenden nutzbar zu machen, wird am Standort Linz ein Konzept der Parallelisierung von bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen mit der Schulpraxis umgesetzt. Für die im Curriculum des Bachelorstudiums vorgesehenen Praktika und die bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltungen differenzieren Rahmenkonzepte (PPS Linz 2023) die Lerngelegenheiten inhaltlich aus (siehe auch Himmelsbach/Gamsjäger/Lenz 2023) und formulieren passende Arbeitsaufträge zur Vor- und Nachbereitung der Erfahrungen der Schulpraxis in den Lehrveranstaltungen. Die Rahmenkonzepte der Praktika greifen wiederum die Inhalte der jeweiligen Begleitlehrveranstaltungen auf. Als gemeinsame Lerngelegenheiten werden in allen Praktika Hospitationen, Unterrichtsplanung und -abhaltung (mit Ausnahme des ersten Orientierungspraktikums) sowie Vor- und Nachbesprechungen festgehalten. Zudem wird davon ausgegangen, dass weitere nicht-intendierte Lerngelegenheiten (bzw. informelle Lerngelegenheiten bei Winkler 2018) im Rahmen von Praktika wahrgenommen werden. Im Praktikum werden die Studierenden von ausgebildeten Mentor*innen begleitet, welche die Reflexion der jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte aus Sicht der Praxis im Kontext des vermittelten, hochschulischen Wissens und damit eine passende „Einbettung“ (Leonhard et al. 2016: 91) der Praktika in die schulpraktischen Studien ermöglichen sollen. Studierende setzen die Lerngelegenheiten im Praktikum mit dem vermittelten Wissen an der Hochschule damit sowohl zeitlich als auch inhaltlich in Beziehung (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2019).

3 Einfluss der Covid-19 Pandemie auf die Lerngelegenheiten im Schulpraktikum

Als nach Ausbruch der Pandemie im Frühling 2020 in Österreich die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sowie die Schulen erstmals geschlossen wurden, mussten für die Ausgestaltung der Praktika unvermittelt neue, angepasste Regelungen gefunden werden. Entlang der Entwicklung der pandemischen Situation wurden im Sommersemester 2020 am Standort Linz die Regelungen insgesamt dreimal angepasst. Wurde bis Ende März noch davon ausgegangen, dass Studierende im Laufe des Semesters wieder an die Schulen gehen können, galt Ende April der Erlass für Lehrveranstaltungen an der Hochschule. Dieser Erlass regelte allerdings nicht den Besuch von Schulen im Rahmen der schulpraktischen Studien und somit konnten Studierende trotz Öffnung der Schulen die Schulgebäude nicht betreten. Einen Monat später war ein freiwilliger Besuch möglich, vorausgesetzt, die Schulleitung, die Mentor*innen und die Studierenden stimmen zu. Mit Wintersemester 2020/21 wurde durch die Verordnung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BGBl. II, Nr. 374 COVID-19-Schulverordnung 2021/22) rechtliche Klarheit für die Durchführung der Praktika geschaffen. Auf Basis dieser Verordnung war es jedoch weiterhin möglich, dass je nach Entwicklung der Infektionslage an der Schule ein Schulbesuch nicht mehr erlaubt war. Daher musste auch im Wintersemester 2020/21 ermöglicht werden, im Einzelfall bis zu 75 % der vorgesehenen Einheiten online zu absolvieren.

Für die Lerngelegenheiten im Rahmen der schulpraktischen Studien bedeutete dies zunächst, dass die Studierenden kaum Kontakt zu den Schüler*innen herstellen oder selbst unterrichten konnten, da die technische Ausstattung eher mangelhaft war und selbst Lehrpersonen nicht täglich Kontakt zu ihren Schüler*innen hatten (Helm/Huber/Loisinger 2021). Wo eine virtuelle Hospitation im Unterricht der Mentor*innen nicht möglich war, wurden gemäß den Regelungen am Standort Linz für die Fach- und Vertiefungspraktika eine Unterstützung der Mentor*innen bei deren Unterrichtsplanung (z. B. durch Erstellung von Lernmaterialien) sowie bei der Rückmeldung an die Schüler*innen zu ihren Online-Aufgaben als Lerngelegenheiten vorgeschlagen. Für die Einführungspraktika gab es als Alternative die Möglichkeit, Aufgaben zur Erkundung des Lehrplans oder des Berufsfelds zu bearbeiten. Zur Orientierung hat das Zentrum für Pädagogisch Praktische Studien dafür Vorschläge erstellt. Zudem wurde für alle Praktika die Bedeutung gemeinsamer Besprechungsstunden als wesentliches Element der Schulpraktika gesondert hervorgehoben, da diese nicht nur die Thematisierung der aktuellen Situation ermöglichen, sondern auch die pädagogische Reflexion der Studierenden fördern.

Trotz der erheblichen Veränderungen lassen bisherige Studien aber nicht den Schluss zu, dass die Schulpraxis ein „verlorenes“ Praktikum für die Professionalisierung der Studierenden darstellt (Panhuber/Gillhofer 2022; Immerfall/Traub 2021). So werden Lehrveranstaltungen im Rahmen der Schulpraxis von Studierenden überwiegend positiv und als motivierend bewertet (Krammer/Pflanzl/Matschek-Jauk 2020). Es zeigt sich darüber hinaus ein positiver Einfluss auf das Wohlbefinden der Studierenden durch den Wegfall von Wegzeiten (Vogelsang 2021). Zudem eröffnete das Online-Praktikum auch neue Lernfelder im digitalen Bereich (Wyss/Staub 2021). Jedoch erleben Studierende die Umsetzung digitaler Lehr-/Lernangebote im Rahmen der schulpraktischen Studien (u. a. den asynchronen Unterricht, die fehlenden Möglichkeiten vor Ort zu unterrichten sowie den Mangel an sozialen Kontakten und Interaktionen mit Schüler*innen) und die organisatorischen Herausforderungen nicht nur positiv, sondern berichten auch über herausfordernde Erfahrungen (Neuber/Göbel 2023; Ivanova et al. 2022a). Und in Hinblick auf die Auswirkungen auf die Professionalisierung der Studierenden sind die Ergebnisse ambivalent. Während König, Gerhard und Jäger-Biela (2022) oder Hußner, Lazarides und Westphal (2022) aufgrund von geringeren praktischen Lernmöglichkeiten einen Rückgang der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Lehramtsstudierenden feststellten, berichten etwa Waag und Münzer (2021) von hohen Zufriedenheitswerten mit einem online durchgeführten Begleitseminar sowie lehrreichen Lernaufgaben zur Theorie-Praxis-Reflexion. In letzterer Studie erwies sich zudem der Kompetenzerwerb im Vergleich zu einer Kohorte mit Präsenzlernerfahrung nicht als rückläufig. Die Studien von Hase und Kuhl (2021) und von Graber, Fuchs und Schmid-Kühn (2022) lassen vermuten, dass dies von der Umsetzung und den Bedingungen der schulpraktischen Studien am Standort abhängig ist, also inwieweit die Studierenden auf ihre Berufspraxis vorbereitet wurden und die Zusammenarbeit mit den schulischen Mentor*innen und universitären Begleitseminarleitungen gelang, aber auch inwieweit im Praktikum eigener Unterricht möglich war (siehe auch Ivanova et al. 2022b).

Aufgrund der bisher vorliegenden Studien erscheint „die Reflexion von Erfahrungen im Spannungsfeld berufspraktischer ‚Normalität‘ und coronabedingter Ausnahmesituation“ (Graber/Fuchs/Schmid-Kühn 2022) zumindest problematisch und der Einfluss der Online-Praktika auf die Lerngelegenheiten und die Kohärenz im Rahmen der schulpraktischen Phasen und damit auf den Professionalisierungsprozess ist bislang nicht geklärt. Aufgrund der individuellen Regelungen an den Hochschulen bezüglich der Abhaltung von Schulpraktika während der Covid-19 Pandemie sind die Ergebnisse zudem wenig vergleichbar. Die folgende Studie geht daher zunächst deskriptiv der Frage nach, welche Lerngelegenheiten die Studierenden am Standort Linz unter den oben genannten Bedin-

gungen im Sommersemester 2020 nutzen konnten und inwieweit die Kohärenz zwischen den Inhalten der Lehrveranstaltungen und den Lerngelegenheiten im Schulpraktikum zu diesem Zeitpunkt aufrechterhalten werden konnte. Um den Fokus bisheriger Studien zu erweitern und einen Rückschluss auf den Einfluss der Pandemie auf die Lerngelegenheiten sowie die Kohärenz treffen zu können, werden in einem zweiten Schritt die Lerngelegenheiten der Studierenden im Schulpraktikum und die wahrgenommene Kohärenz in den Semestern vor, während und nach den Veränderungen der Schulpraktika durch die Covid-19 Pandemie in den Blick genommen.

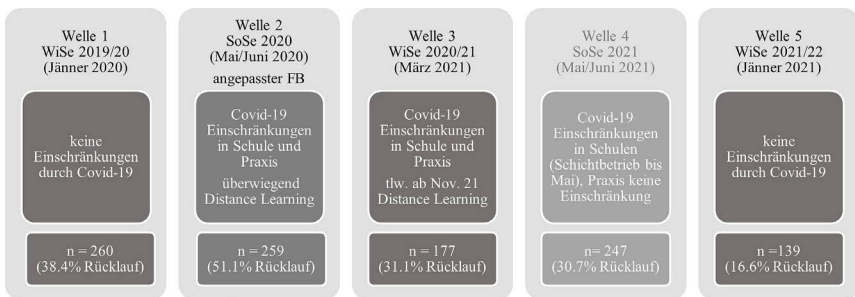
4 Methodisches Design

Am Standort Linz werden seit Wintersemester 2019/20 Bachelor-Lehramtsstudierende der Sekundarstufe Allgemeinbildung, die ein Praktikum absolvieren ($N_{t_{1-5}} = 507-804$), regelmäßig mittels Online-Befragung zu ihren Lerngelegenheiten und zur wahrgenommenen Kohärenz im Rahmen der schulpraktischen Studien befragt. Der Link zur Befragung wird durch die Lehrenden der bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltungen verteilt, die Studierenden werden zudem per E-Mail durch das Zentrum für Pädagogisch Praktische Studien an die Befragung erinnert. Für die Analyse der Frage nach den Lerngelegenheiten im ersten Semester mit covidbedingten Veränderungen wird die Erhebung des Sommersemesters 2020 (t_2) herangezogen. In diesem Semester wurde der Fragebogen an die aktuelle Situation des Distance Learnings sowie der veränderten Organisation der Schulpraktika angepasst (vgl. Abbildung 2). Für die Frage nach dem Einfluss der covidbedingten Veränderungen wird die Nutzung der Lerngelegenheiten bzw. die wahrgenommene Kohärenz in den drei Wintersemestern vor (t_1), während (t_3) und nach den Semestern mit covid-bedingten Veränderungen (t_5) verglichen. In diesen Wellen wurde dasselbe Erhebungsinstrument eingesetzt.

Befragt wurden jeweils Studierende, welche im Semester der Befragung ein Praktikum absolvierten, die Datenbasis entspricht damit einem Quasi-Längsschnitt. Die Rücklaufquoten sind aufgrund der jeweils unterschiedlich großen Anzahl an Studierenden im Praktikum über die Wellen hinweg allerdings uneinheitlich bzw. haben in absoluten Zahlen v. a. in Welle 2 aufgrund der covidbedingten Veränderungen weniger Studierende an der Befragung teilgenommen. Einschränkend muss zudem erwähnt werden, dass in Welle 1 nur Studierende im Fach- oder Vertiefungspraktikum befragt wurden, während in allen weiteren Wellen auch Studierende der Einführungspraktika einbezogen wurden. Im Vergleich zeigt sich daher nach Alter eine abweichende Zusammensetzung der

Stichproben. In Welle 1 beträgt die Altersspannweite 20 bis 53 Jahre (MW 24,4 Jahre, SD = 4,8). In Welle 2 bis 5 wurden auch Studierende im Einführungspraktikum befragt, weshalb die Altersuntergrenze auf 18 Jahre und damit auch der Mittelwert sinkt (z. B. MW₁₅ = 23,64, SD₁₅ = 5,1). Waren in Welle 1 und Welle 5 rund 70 % (n = 182) der Befragten weiblich, ist der Anteil an weiblichen Befragten in Welle 2 und Welle 3 mit rund 80 % signifikant höher. Der Anteil an Befragten, die als Geschlecht divers angaben, liegt über die Wellen hinweg zwischen 0,8 und 1,4 %. Die Stichproben erweisen sich damit zwar insgesamt ähnlich zur Grundgesamtheit der Studierenden am Standort Linz, sind aber über die Wellen hinweg nicht konsistent und es kann nicht von einer repräsentativen Befragung ausgegangen werden.

Abbildung 2 Überblick über die Erhebungszeitpunkte 1 bis 5 (eigene Darstellung; WiSe = Wintersemester, SoSe = Sommersemester)



Für die Analyse der Fragen werden folgende Skalen herangezogen (siehe auch Eder et al. 2021):

- *Lerngelegenheiten*²: Auf Basis von quantitativen Erhebungen (u. a. Gröschner o.J.; Rühl et al. 2016) und den Inhalten der Rahmenkonzepte wurden für die Ebenen der Unterrichtsbeobachtung, der Unterrichtsplanung/-durchführung und der Unterrichtsreflexion Items zu Lerngelegenheiten formuliert. In allen Wellen erwiesen sich die Skalen als akzeptabel bis exzellent mit Cronbachs Alpha Werten von $\alpha_{t1} = .75$, $\alpha_{t3} = .79$, $\alpha_{t5} = .73$ für die Unterrichtsbeobachtung (z. B. „Ich habe ein Beobachtungsprotokoll erstellt.“) und $\alpha_{t1} = .90$, $\alpha_{t3} = .91$, $\alpha_{t5} = .95$ für den Bereich Unterricht planen und halten (z. B. „Ich

2 Da in dieser Arbeit nur gleichlautende Items der Wellen 1, 3 und 5 verwendet werden, ist die Anzahl der intendierten und nichtintendierten Lerngelegenheiten geringfügig unterschiedlich zu Gamsjäger, Himmelsbach und Lenz (2022).

habe Lernziele in Anlehnung an das Curriculum/den Lehrplan formuliert.“). Auch im Bereich Unterricht reflektieren (z. B. „Ich habe anhand von eigenen Hospitationsprotokollen Unterricht kriteriengeleitet reflektiert.“) liegt die Reliabilität mit $\alpha_{t1} = .70$, $\alpha_{t3} = .78$ bzw. $\alpha_{t5} = .80$ in einem akzeptablen Bereich (Blanz 2021).

- *Kohärenz*: Für die Kohärenz zwischen den Inhalten der bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltungen und den Lerngelegenheiten im Praktikum wurden in Anlehnung an Rühl et al. (2016) sechs Items für die inhaltliche Verzahnung und förderliche Handlung der Kohärenz formuliert. Ab t_5 wurde eine Zustimmungsskala eingesetzt, um die Erfassung der subjektiven Einschätzung zu verfeinern. Um Verzerrungen durch unterschiedliche Skalen zu vermeiden, wurden die Ergebnisse für die Zeitpunkte separat analysiert und interpretiert. Die Skalen waren zu allen Erhebungszeitpunkten reliabel (z. B. $\alpha_{t1} = .92$, $\alpha_{t3} = .94$, $\alpha_{t5} = .93$; z. B. „Ich habe mich durch die Begleitlehrveranstaltung gut auf das Praktikum vorbereitet gefühlt.“).

5 Ergebnisse

Für das erste Semester mit veränderten Bedingungen der schulpraktischen Studien aufgrund der Covid-19 Pandemie (t_2) zeigt sich, dass es sich nicht um ein vollständig onlinebasiertes Praktikum handelte. So konnten 13,9 % der Studierenden ($n = 245$) mehr als 21 der erforderlichen 50 Einheiten in Präsenz absolvieren und 47,3 % absolvierten zwischen elf und 20 Einheiten. Allerdings verbrachten 38,8 % weniger als zehn Einheiten in Präsenz ihren Schulen. Für die an den Schulen verbrachte Präsenzzeit³ zeigt sich, dass vor allem noch im Unterricht der Mentor*innen hospitiert werden konnte (knapp 80 % der Studierenden gaben an, dass dies eher zutrifft oder zutrifft, $n = 180$). Selbst in Präsenz unterrichten ($n = 179$) konnten allerdings nur noch ca. 38 % der Studierenden; die Hälfte der Studierenden (50,8 %) gab an, nicht mehr in Präsenz unterrichtet zu haben.

3 Die Frage lautete „In meiner Präsenz an der Schule konnte ich (ganz oder zumindest teilweise)...“ und konnte auf einer vierstufigen Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu beantwortet werden.

Tabelle 1 Lerngelegenheiten im Praktikum mit virtuellen Anteilen

Lerngelegenheiten (Mehrfachantworten möglich)	n	% Fälle
Arbeitsblätter für die Schüler*innen erstellt	205	83,3%
Unterlagen für digitale Lehr-Lern-Formen erstellt	200	81,3%
die neue Lernsituation mit dem*der Mentor*in analysiert	173	70,3%
den Lernstand der Schüler*innen bei erstellten Materialien bzw. Lernaufgaben berücksichtigt	144	58,5%
Bearbeitung der Lern-/Unterrichtsaufgaben der Schüler*innen kontrolliert	141	57,3%
mit dem*der Mentor*in Schlussfolgerungen für die künftige Unterrichtsgestaltung abgeleitet	132	53,7%
differenzierte Hinweise zu den erstellten Materialien bzw. Lernaufgaben gegeben	114	46,3%
in der bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltung die neue Lernsituation analysiert	113	45,9%
in der fachdidaktischen Begleitlehrveranstaltung die neue Lernsituation analysiert	106	43,1%
in der fachdidaktischen Begleitlehrveranstaltung die Inhalte des Praktikums aufbereitet	88	35,8%
in der bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltung die Inhalte des Praktikums aufbereitet	81	32,9%
virtuell unterrichtet	47	19,1%
Lernvideos (z. B. Präsentation mit Audio und Bild) erstellt	42	17,1%
mit Schüler*innen über ihre Befindlichkeit und Sorgen gesprochen	27	11,0%
Gesamt	1613	

Abgesehen von der geringeren Nutzung der „traditionellen“ Lerngelegenheiten konnten die Studierenden aber vielfältige andere Lerngelegenheiten wahrnehmen, wenngleich auch hier in unterschiedlicher Intensität (vgl. Tabelle 1). Wenig überraschend unterstützten die Studierenden auch am Standort Linz vor allem ihre Mentor*innen durch das Erstellen von Arbeitsblättern (83,3 %) oder Unterlagen für digitale Lehr-Lern-Formate (81,3 %) und analysierten mit den Mentor*innen die neue Lernsituation (70,3 %) und, wenn auch seltener, künftige Unterrichtssituationen (53,7 %). 57,3 % der Studierenden konnten Aufgaben von Schüler*innen kontrollieren. Nur 19,1 % gaben an, virtuell unterrichtet zu haben, was häufig an der fehlenden technischen Ausstattung der Schule oder den fehlenden Zugängen zu den verwendeten Tools der Schule lag (z. B. konnte an der Schule häufig kein Teams-Account für Studierende angelegt werden). Wie

in anderen Studien konnte auch am Standort Linz in diesem Praktikum kaum Kontakt zu den Schüler*innen hergestellt werden (11,0 %). Für die Herstellung der Kohärenz zeigt sich, dass nur rund ein Drittel der Studierenden die Inhalte des Praktikums aufbereiten konnte. Auch die Vielfältigkeit an Lerngelegenheiten fiel für die Studierenden unterschiedlich aus. So wählten 12,5 % der Studierenden (n = 248; Mehrfachantworten möglich) zehn oder mehr dieser Lerngelegenheiten aus und erlebten dadurch vielfältige Lerngelegenheiten im teilweise online-basierten Praktikum. 39,1 % konnten zumindest zwischen sieben und neun Lerngelegenheiten und 33,9 % vier bis sechs verschiedene Lerngelegenheiten nutzen. Allerdings konnten 13,7 % nur eine bis drei der Lerngelegenheiten nutzen und zwei Studierende keine der Lerngelegenheiten. Damit erlebten viele Studierende ein weniger vielfältiges Praktikum.

Tabelle 2 Subjektive Einschätzung der Veränderungen zum regulären Praktikum

Im Covid-19 Praktikum ...	%		%		%	
konnte ich meine Arbeitszeit ... einteilen. (n = 171)	12,9	weniger flexibel	12,3	keine Änderung	74,9	flexibler
konnte ich meine Praktikumsverpflichtungen mit familiären Betreuungspflichten ... vereinbaren. (n = 96)	10,4	weniger gut	45,8	gleich gut	43,8	besser
habe ich mich mit den Inhalten ... auseinandergesetzt. (n = 168)	21,4	weniger intensiv	42,9	keine Änderung	35,7	intensiver
habe ich ... gelernt. (n = 166)	28,3	weniger	39,2	keine Änderung	32,5	mehr
habe ich ... gelernt. (n = 189)	-	-	63,0	Ähnliches	37,0	Unterschiedliches
habe ich mich ... eingebracht. (n = 165)	26,7	weniger aktiv	41,2	gleich	32,1	aktiver
war mein durchschnittlicher Arbeitsaufwand ... (n = 167)	52,7	größer	32,9	gleich	14,4	kleiner
war die Betreuung durch die Mentor*innen ... (n = 164)	25,6	weniger gut	57,3	gleich	17,1	besser
wurde die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen ... (n = 167)	38,3	erschwert	52,7	keine Änderung	9,0	erleichtert

Die Studierenden wurden zudem befragt, inwieweit sich das Praktikum im Vergleich zum letzten regulären Praktikum verändert hat (vgl. Tabelle 2). Im Bereich der Organisation (z. B. flexiblere Einteilung der Arbeitszeit) erlebten viele Studierende wenig Veränderung oder aber Erleichterungen. In Hinblick auf Aspekte der schulpraktischen Studien (z. B. persönliches Engagement, Arbeitsaufwand, Betreuungsqualität) zeigen sich hingegen ambivalente Erfahrungen. So erlebten zwar 57,3 % der Studierenden eine gleich gute Betreuung durch die Mentor*innen wie im letzten regulären Praktikum, für 17,1 % fiel diese sogar besser aus. Allerdings fühlten sich 25,6 % der Befragten durch die Mentor*innen weniger gut betreut als im vorangegangenen regulären Praktikum. Die Ergebnisse verweisen damit insgesamt auf sehr zwiespältige Erfahrungen, da je nach Bereich zwischen 10,4 % und 52,7 % der Studierenden einerseits von Verschlechterungen berichteten, während andererseits zwischen 9 % und 74,9 % der Studierenden Verbesserungen bzw. Erleichterungen wahrnahmen. Zugleich wurden aber vielfach auch keine Veränderungen wahrgenommen (zwischen 12,3 % bis 57,3 %).

Tabelle 3 Herausforderungen im online-basierten Praktikum

Besonders herausfordernd am „virtuellen“ Praktikum war für mich die/den	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/ teils	trifft eher nicht zu	trifft zu
Absprache mit meinem*meiner Mentor*in (n = 225, MW = 2.05, SD = 1.3)	49,8	19,6	14,7	8,0	8,0
technische Umsetzung (n = 227, MW = 2.19, SD = 1.18)	37,4	26,9	18,5	13,7	3,5
Zeiteinteilung (n = 227, MW = 2.32, SD = 1.22)	32,6	26,9	23,3	10,6	6,6
Lernstand der Schüler*innen einzuschätzen und passend Aufgaben entwickeln (n = 225, MW = 3.81, SD = 1.28)	8,4	8,9	14,7	28,9	39,1
fehlende Interaktion mit den Schüler*innen (n = 223, MW = 4.33, SD = 1.03)	4,0	2,2	11,2	22,0	60,5
Anforderungen für eine positive Absolvierung zu erfüllen (n = 226, MW = 2.16, SD = 1.32)	45,1	20,8	15,5	10,2	8,4

Angabe der Häufigkeiten in Prozent

Trotz dieser unterschiedlichen Erfahrungen gaben in Bezug auf die Herausforderungen des online-basierten Praktikums (vgl. Tabelle 3) nur 18,6 % der Studierende an, dass sie die Erfüllung der Anforderungen für die positive Absolvierung des Schulpraktikums als herausfordernd empfanden, indem sie „trifft eher zu“ oder „trifft zu“ wählten. Ähnlich waren die Zeiteinteilung, die technische Umsetzung und die Absprachen mit den Mentor*innen nur für wenige Studierende (zwischen 16 % und 17,2 %) herausfordernd. Im Gegensatz dazu war für 82,5 % der befragten Studierenden die fehlende Interaktion mit Schüler*innen und 68 % der Studierenden das Einschätzen des Lernstands der Schüler*innen herausfordernd.

Wenig überraschend führten covidbedingte Veränderungen der Rahmenbedingungen im ersten Semester zu veränderten Lerngelegenheiten und neuen Herausforderungen. Da die schulpraktischen Studien in mehreren Semestern absolviert werden, stellt sich aber die Frage, inwieweit sich die schulpraktischen Studien auch in den darauffolgenden Semestern verändert haben. Im Vergleich zum letzten regulären Praktikum im Wintersemester 2019/20 (t_1) lässt sich für das Wintersemester 20/21 (t_3) bei den selbst gehaltenen Unterrichtseinheiten⁴ ein Rückgang feststellen. Wurden vorher im Durchschnitt etwa sieben Unterrichtseinheiten selbst unterrichtet ($MW_{t_1} = 7,09$ $SD_{t_1} = 5,09$), fiel der Mittelwert im darauffolgenden Wintersemester wohl aufgrund individueller Einschränkungen und der Einschränkungen je nach pandemischer Lage an den einzelnen Schulen deutlich geringer aus ($MW_{t_3} = 5,78$; $SD_{t_2} = 6,07$). Dafür wurden im ersten regulären Praktikum nach den covidbedingten Veränderungen, auch im Vergleich zum letzten regulären Praktikum vor den covidbedingten Veränderungen, deutlich mehr Einheiten selbst unterrichtet ($MW_{t_5} = 9,37$; $SD_{t_5} = 6,2$).

Im Vergleich zur Quantität der gehaltenen Unterrichtseinheiten zeigen sich für die Nutzung der Lerngelegenheiten keine vergleichbaren Unterschiede (vgl. Tabelle 4). Nur für die intendierten Lerngelegenheiten im Bereich Unterricht beobachten nimmt die Nutzung zwischen Welle 1 und Welle 5 signifikant zu (ANOVA: $F(2,450) = 6.567$, $p < .002$, Posthoc-Test: $p < .001$). Die nicht intendierten Lerngelegenheiten in diesem Bereich sind bei allen drei Erhebungszeitpunkten signifikant verschieden (ANOVA: $F(2,478) = 8.869$, $p < .001$, Posthoc-Test: $p < .008$). Die Lerngelegenheiten auf den Ebenen Unterricht planen und halten bzw. Unterricht reflektieren unterscheiden sich hingegen bei den jeweiligen Wellen nicht signifikant voneinander. Sowohl die intendierten als auch die nicht-intendierten, aber erwünschten Lerngelegenheiten in den Bereichen Unterricht beobachten, Unterricht planen und halten sowie im Bereich der Reflexion wer-

4 In den Fachpraktika unterrichteten Studierende zwischen vier und acht Einheiten selbst, im Vertiefungspraktikum zwischen acht und zwölf Einheiten.

den insgesamt häufig bis sehr häufig genutzt und liegen jeweils über dem theoretischen Mittelwert von 3,5. Die Standardabweichungen sind wenig überraschend bei den nicht intendierten Lerngelegenheiten größer, da diese je nach Situation an der Schule unterschiedlich gestaltet werden können. Damit zeigt sich eine über den Zeitverlauf hinweg relativ stabile Situation.

Tabelle 4 Nutzung der Lerngelegenheiten im Vergleich

Lerngelegenheiten***		WiSe (t ₁) 2019/20 (n = 224–257)**			WiSe (t ₃) 2020/21 (n = 79–95)**			WiSe (t ₅) 2021/22 (n = 111–129)**		
		M	SD		M	SD		M	SD	
Intendiert	Unterricht beobachten (6*)	4.04	0.90	t ₅	4.20	0.97		4.41	0.93	t ₁
	Unterricht planen und halten (11)	4.40	0.84		4.40	0.96		4.19	1.34	
	Unterricht reflektieren (4)	4.09	1.02		4.20	1.17		4.07	1.17	
nicht-intendiert (erwünscht)	Unterricht beobachten (3)	3.30	1.11	t ₃ , t ₅	3.05	1.15	t ₁ , t ₅	3.66	1.08	t ₁ , t ₅
	Unterricht planen und halten (11)	3.23	1.03		3.33	0.99		3.36	1.22	
	Unterricht reflektieren (2)	4.22	1.08		4.28	1.17		4.06	1.22	

* Die Ziffern in Klammer beziehen sich auf die Anzahl der verwendeten Items.

t_n: Der Mittelwert unterscheidet sich signifikant zur Erhebungswelle n.

** Antwortskala 1 = nie bis 6 = sehr häufig

***Ein Summenscore wurde gebildet und durch die Anzahl der Items dividiert. Da nur Fälle ohne fehlende Werte inkludiert wurden, variiert die Anzahl der Fälle im Vergleich zur Anzahl an beantworteten Fragebögen.

Auch für die Kohärenz zeigen sich ähnliche Befunde. Wie oben ausgeführt, gaben im Sommersemester 2020 die Studierenden an, dass in den Begleitlehrveranstaltungen die neuen Lernsituationen weniger häufig analysiert wurden als im Praktikum. Zudem bereitete nur etwa ein Drittel der Studierenden die Inhalte des Praktikums in der Begleitlehrveranstaltung auf. Die Kohärenz blieb im Vergleich der drei Wintersemester (vgl. Tabelle 5) jedoch im Zeitverlauf insgesamt stabil. Die Mittelwerte (sowohl pro Item als auch im Summenscore) nehmen zwischen t₁ und t₃ nicht signifikant zu. Für t₅ zeigen sich bei veränderter Antwortskala ebenfalls ähnliche Mittelwerte. Da am Standort Linz das Studium im Verbund

mehrerer Hochschulen organisiert wird und diese Items sechs verschiedene Lehrveranstaltungen, die wiederum von drei verschiedenen Hochschulen angeboten werden, abdecken, sind die relativ hohen Standardabweichungen mit Werten zwischen 1.52 und 1.82 der Antworten wenig überraschend.

Tabelle 5 Wahrgenommene Kohärenz der bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltung mit dem Schulpraktikum

	WiSe** (t ₁) 2019/20 (n = 245–247)		WiSe (t ₂) 2020/21 (n=116–118)		WiSe (t ₃) 2021/22 (n=116–121)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Bildungswissenschaftliche Begleitlehrveranstaltung*						
Ich habe mich durch die Begleitlehrveranstaltung gut auf das Praktikum vorbereitet gefühlt.	3.60	1.56	3.76	1.63	3.92	1.52
In der Begleitlehrveranstaltung waren die Informationen zum Praktikum ausreichend.	4.16	1.63	4.39	1.58	4.42	1.68
Die Begleitlehrveranstaltung hat mir geholfen, mich im Praktikum zurechtzufinden.	3.52	1.62	3.72	1.81	3.75	1.71
Die Inhalte der Begleitlehrveranstaltung waren auf die Inhalte des Praktikums zugeschnitten.	3.57	1.63	3.74	1.68	3.80	1.74
In der Begleitlehrveranstaltung wurden die Inhalte des Praktikums aufbereitet.	3.57	1.64	3.70	1.82	3.79	1.81
In der Begleitlehrveranstaltung hatte ich Gelegenheit, für mich unklare Situationen des Praktikums zu besprechen.	4.25	1.77	4.39	1.78	4.55	1.81

*Antwortskala 1 = nie bis 6 = sehr häufig

**WiSe = Wintersemester

6 Diskussion und Fazit

Im ersten Semester mit covidbedingten Veränderungen hatten nicht alle Studierenden die Gelegenheit, noch Einheiten in Präsenz zu absolvieren. Vor allem selbst gehaltener Unterricht war für viele Studierenden nicht mehr möglich und die durchschnittliche Anzahl der gehaltenen Unterrichtseinheiten verringerte sich aufgrund beschränkter Präsenz und technischer Herausforderungen

deutlich. Allerdings ergaben sich, ähnlich zu anderen Studien (z. B. Ivanova et al. 2022a für den Standort Salzburg, an dem auf Grund des gemeinsamen Studienverbundes das idente Curriculum vorliegt), auch neue Lerngelegenheiten, wie die Nutzung von Online-Tools, die Erstellung von Arbeitsblättern oder die Korrektur von Schüler*innenarbeiten. Auch am Standort Linz standen eher digitale Lehr- und Lernformate und seltener klassische Lehr- und Lernformate im Vordergrund und der Kontakt zu und die Arbeit mit den Schüler*innen war herausfordernd. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Nutzung der Lerngelegenheiten im teils digital abgehaltenen Praktikum unterschiedlich intensiv ausfiel und nur etwa ein Drittel der Studierenden virtuell unterrichten bzw. die Inhalte des Praktikums in der Begleitlehrveranstaltung bearbeiten konnte.

Wenig überraschend verweisen die Ergebnisse auf ambivalente Erfahrungen. Es gab Studierende, die ihre Arbeitszeit flexibler gestalten konnten, sich intensiver mit Inhalten befassten und aktiver einbrachten als im letzten regulären Praktikum. Zugleich gab es Studierende, für welche die Zeitgestaltung weniger flexibel möglich war, die weniger gelernt haben und weniger aktiv waren. Auch die Betreuungsqualität fiel, wohl aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen an den Schulen und individueller Voraussetzungen bei den Studierenden, unterschiedlich aus. Das erste Praktikum mit covidbedingten Einschränkungen und veränderten Rahmenbedingungen erweist sich damit als herausfordernder als reguläre Praktika und klassische Lerngelegenheiten waren seltener möglich, während zugleich ein Teil der Studierenden neue Lerngelegenheiten nutzen konnte. Insgesamt ist daher im ersten Semester mit covidbedingten Veränderungen, ähnlich zu den Aussagen anderer Studien (z. B. Neuber/Göbel 2023), von sehr unterschiedlichen Qualitäten der schulpraktischen Studien im ersten Semester mit covidbedingten Veränderungen auszugehen.

Um keine voreiligen Schlüsse zu ziehen, analysierte der Beitrag in einem zweiten Schritt, inwieweit sich für die zentralen Merkmale der schulpraktischen Studien, die Nutzung der Lerngelegenheiten und die wahrgenommene Kohärenz, Veränderungen im Zeitverlauf zeigen. Dazu wurden die drei aufeinanderfolgenden Wintersemester vor, während und nach den covidbedingten Veränderungen einem Vergleich unterzogen. Für die Anzahl der gehaltenen Unterrichtseinheiten zeigte sich ein deutlicher Rückgang für das Semester mit covidbedingten Veränderungen. Allerdings wurden im ersten regulären Praktikum danach im Durchschnitt mehr Einheiten unterrichtet als vor den covidbedingten Einschränkungen. Die Studierenden scheinen hier versäumte Unterrichtspraxis nachgeholt zu haben. Ähnlich zeigt sich auch für die Nutzung der Lerngelegenheiten für den Bereich *Unterricht beobachten* eine häufigere Nutzung der intendierten Lerngelegenheiten zwischen dem letzten regulären vor und dem ersten regulären Praktikum nach den covidbedingten Veränderungen

der Rahmenbedingungen. Für die Lerngelegenheiten in den Bereichen *Unterricht planen und halten* sowie den Bereich *Unterricht reflektieren* lässt sich keine signifikante Veränderung feststellen. Die geringere Anzahl an gehaltenen Unterrichtseinheiten im Semester mit covidbedingten Einschränkungen lässt damit nicht automatisch auf eine geringere Nutzung von Lerngelegenheiten schließen. Auch wenn Studierende quantitativ seltener unterrichtet wurden, konnten sie auch in diesem Semester trotz Einschränkungen z. B. mit Hilfe didaktischer Theorien das eigene Vorgehen im Unterricht kritisch bewerten oder bei der Planung Interessen von Schüler*innen berücksichtigen. Dies mag als ein Indiz dafür gelten, dass mehr Zeit an der Schule nicht auch ein Mehr an Lerngelegenheiten zur Folge hat und nicht die Quantität von Lerngelegenheiten ausschlaggebend für den Lernprozess im Praktikum ist. Dies zeigt auch der Vergleich der wahrgenommenen Kohärenz zwischen bildungswissenschaftlicher Begleitlehrveranstaltung und Inhalten des Praktikums, die von Studierenden über drei Semester hinweg stabil wahrgenommen wurde.

Die Ergebnisse tragen damit insgesamt zu einem besseren Verständnis der Herausforderungen bei, mit denen die schulpraktischen Studien zu Beginn der Covid-19 Pandemie konfrontiert waren. Zugleich zeigt sich, dass die Notwendigkeit der Anpassung der Gestaltung der Lerngelegenheiten nicht dazu führte, dass klassische Lerngelegenheiten nicht genutzt werden konnten. Auch in einem teilweise virtuellen Praktikum ist es möglich Kohärenz, verstanden als Relationierung von Theorie und Praxis (Cramer 2020), herzustellen. Die Ergebnisse verweisen aber darauf, dass die Relationierung von Lehrveranstaltungen und Praktikum auf einem geringeren Niveau stattfand als in regulären Semestern. Zudem lässt sich aufgrund der unterschiedlich genutzten Lerngelegenheiten und subjektiven Einschätzungen der Studierenden keine pauschale Aussage über die Veränderungen treffen. Da im Beitrag keine Einflussfaktoren zur Erklärung der teils ambivalenten Ergebnisse oder die Auswirkungen der veränderten Lerngelegenheiten auf die Professionalisierung der Studierenden in den Blick genommen werden konnten, bedarf es hier weiterer Forschungsarbeiten zur Klärung der Frage, welche Faktoren eine positive Veränderung unterstützen würden. Für die Ausgestaltung der schulpraktischen Studien lässt sich zudem festhalten, dass die auf Basis der hohen Standardabweichungen zu vermutende unterschiedliche Ausgestaltung der Lerngelegenheiten im Praktikum als Phänomen nicht spezifisch auf die covidbedingten Veränderungen zurückzuführen ist. Vielmehr handelt es sich um ein genuines Problem von Praxis an wechselnden Schulstandorten mit unterschiedlichen Mentor*innen. Abseits der covidbedingten Veränderungen stellt sich auf Basis der Ergebnisse damit vor allem die Frage, wie die Qualität im Rahmen von schulpraktischen Studien angesichts unterschiedlicher Rahmenbedingungen gefördert werden kann. Für das Lehramtsstudium

der Sekundarstufe Allgemeinbildung am Standort Linz lässt sich ableiten, dass die Beibehaltung bzw. Erhöhung der Verbindlichkeit der Rahmenkonzepte für Hochschullehrende und Mentor*innen weiterer Bemühungen bedürfen. Zudem können zusätzliche Fortbildungen für Mentor*innen angeboten werden, um die Qualität der Unterrichtsbesprechungen, die sich auch im virtuellen Praktikum als zentrale Lerngelegenheit erwiesen, kontinuierlich zu verbessern. Auch die Dissemination der Ergebnisse dieser Studie an die Mentor*innen ist eine Möglichkeit, das Bewusstsein für Qualitätsmerkmale schulpraktischer Studien wie ein vielfältiges Angebot an Lerngelegenheiten oder ausreichend Zeit für qualitätsvolle Besprechungen zu schärfen. Als Fazit lässt sich daher formulieren, dass die schulpraktischen Studien vor allem eine enge Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen, den Schulen und den Studierenden erfordern, damit die Professionalisierung angehender Lehrpersonen gelingen kann.

Literatur

- Besa, Kris-Stephen/Büdcher, Michaela (2014): Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 129–145.
- Blanz, Mathias (2021): Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Kaiser, Gabriele (Hrsg.) (2013): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Münster: Waxmann.
- Cramer, Colin (2020): Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 204– 214.
- Eder, Verena/Kammerer, Lydia/Gamsjäger, Manuela/Himmelsbach, Michael/Lenz, Sonja (2021): Der Einfluss von Praktika auf den Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrer*innen. Skalenhandbuch. Linz. <https://www.jku.at/linz-school-of-education/forschung/bildungsforschung/forschungsprojekte/einfluss-von-praktika-auf-den-professionalisierungsprozess-von-angehenden-lehrpersonen/> [Zugriff: 03.01.2024].
- Entwicklungsverbund Cluster Mitte (2019): Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung). https://www.liles.at/fileadmin/user_upload/pdf/curriculum/MB-013-2019-BEd_2019_final.pdf [Zugriff: 21.11.2021].

- Futter, Kathrin (2017): Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gamsjäger, Manuela/Himmelsbach, Michael/Lenz, Sonja (2022): Lerngelegenheiten in der Schulpraxis – Evaluation der Pädagogisch Praktischen Studien am Standort Linz, Cluster Mitte. In: Schauer, Gabriele/Jesacher-Rößler, Livia/Kemethofer, David/Reitinger, Johannes/Weber, Christoph (Hrsg.): Einsteige, Umsteige, Aufsteige. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung. Münster, New York: Waxmann, S. 179–198.
- Graber, Jannis/Fuchs, Thorsten/Schmid-Kühn, Svenja Mareike (2022): Lehrer*in werden in Corona-Zeiten. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 5, 1, S. 391–409. <https://doi.org/10.11576/hlz-4997>
- Gröschner, Alexander (o.J.): Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die „KMK Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (2004). Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Gröschner, Alexander/Schmitt, Cordula/Seidel, Tina (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 27, 1-2, S. 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim: Beltz, S. 130–148.
- Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2, 2, S. 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hase, Alina/Kuhl, Poldi (2021): Das Langzeitpraktikum in Corona-Zeiten: Einschätzungen von Lehramtsstudierenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 14, 1, S. 210–234.
- Heinrich, Martin/te Poel, Kathrin (2020): Lehrerbildung zwischen ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘, ‚Imagerie‘ und Abgrenzungstendenzen? In: heiEDUCATION Journal 6, S. 45–68.
- Helm, Christoph/Huber, Stephan/Loisinger, Tina (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, 2, S. 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>

- Helsper, Werner (2020): Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 179–187.
- Himmelsbach, Michael/Gamsjäger, Manuela/Lenz, Sonja (2023): Kohärenz der schulischen Praxisphasen in der Sekundarstufenlehrer*innenbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung 23, 1, S. 50–59. <https://doi.org/10.25656/01:26718>
- Hußner, Isabell/Lazarides, Rebecca/Westphal, Andrea (2022): COVID-19-bedingte Online- vs. Präsenzlehre: Differentielle Entwicklungsverläufe von Beanspruchung und Selbstwirksamkeit in der Lehrkräftebildung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 25, 5, S. 1243–1266. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01072-5>
- Immerfall, Stefan/Traub, Silke (2021): Schulpraxis ohne Präsenz. Wie Studierende und Referendar*innen die Praxisphase erleben. In: Journal für LehrerInnenbildung 21, 2, S. 66–75. <https://doi.org/10.25656/01:23097>
- Ivanova, Mishela/Bach, Andreas/Hagenauer, Gerda/Carmignola, Matteo/Hofmann, Franz/Martinek, Daniela (2022a): Schulpraktika während der COVID-19-Pandemie. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 5, 1, S. 277–295. <https://doi.org/10.11576/hlz-5964>
- Ivanova, Mishela/Bäuerlein, Kerstin/Ruloff, Michael/Bühlmann, Franziska (2022b): Mehrwert von Online-Praktikumsformaten in der berufspraktischen Ausbildung im Lehramtsstudium. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, S. 211–234. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2022.11.29.X>
- König, Johannes/Gerhard, Kristina/Jäger-Biela, Daniela J. (2022): Practical learning opportunities and changes in teachers' self-efficacy beliefs: Does the development of bachelor student teachers' competence differ before and during COVID-19? In: Zeitschrift für Bildungsforschung 12, 2, S. 217–234. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00357-3>
- König, Johannes/Rothland, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: König, Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Niclas (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, S. 1–62.
- König, Johannes/Seifert, Andreas (Hrsg.) (2012): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Münster: Waxmann.

- Krammer, Georg/Pflanzl, Barbara/Matschek-Jauk, Marlies (2020): Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 10, 3, S. 337–375. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00283-2>
- Kunina-Habenicht, Olga/Schulze-Stocker, Franziska/Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Leutner, Detlev/Förster, Doris/Lohse-Bossenz, Hendrik/Terhart, Ewald (2013): Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 1, S. 1–23. <https://doi.org/10.25656/01:11924>
- Leonhard, Tobias/Fraefel, Urban/Jünger, Sebastian/Kosinár, Julia/Reintjes, Christian/Richiger, Beat (2016): Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11, 1, S. 79–98. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-01/05>
- Neuber, Katharina/Göbel, Kerstin (2023): Praxissemester in Zeiten von Corona. Wie erleben Studierende die Umsetzung digitaler Lehr-Lernszenarien in der Universität und in der Praxisschule. In: Porsch, Raphaela/Reintjes, Christian (Hrsg.): *Digitale Bildung im Lehramtsstudium während der Corona-Pandemie. Befunde, Erfahrungen, Perspektiven.* Münster, New York: Waxmann, S. 127–146.
- Neuweg, Georg Hans (2021): Lehrerkompetenz im Spannungsfeld von Wissen und Können. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung.* Wiesbaden: Springer VS, S. 1–21.
- Otto, Stephan (2014): Die Initiation in die schulische Praxis. Das Erstgespräch zwischen Studierenden und ihren Mentorinnen und Mentoren an Schulen. In: Schüssler, Renate (Hrsg.): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium.* Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt, S. 173–186.
- Panhuber, Brigitta/Gillhofer, Maria (2022): Pandemiebedingtes Distance Learning in der Schulpraxis im Studienjahr 2021/2022. In: *Pädagogische Horizonte* 6, 2, 15– 28–15–28. <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-03>
- PPS Linz (2023): *Bildungswissenschaftliche Modulbeschreibungen.* <https://lehrerin-werden.at/lehramtsstudien/pps-linz/bw-modulbeschreibungen> [Zugriff: 03.04.2023].
- Rühl, Anna-Maria/Förster, Sabrina/Strauß, Sarah/Kaspar, Kai/König, Johannes (2016): *Hochschulweites Bildungsmonitoring. Befragung von Lehramtsstudierenden. Skalendokumentation (Allgemeiner Teil).* Köln: Universität Köln, Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung.

- Schneider, Jürgen/Cramer, Colin (2020): Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: Rheinländer, Kathrin/Scholl, Daniel (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 23–38.
- Schwille, Sharon A. (2008): The Professional Practice of Mentoring. In: *American Journal of Education* 115, 1, S. 139–167. <https://doi.org/10.1086/590678>
- Staub, Fritz/Waldis, Monika/Futter, Kathrin/Schatzmann, Sina (2014): Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 287–309.
- Vogelsang, Christoph (2021): Wie belastend war das Corona-Semester? In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 4, 1, S. 256–288. <https://doi.org/10.11576/hlz-4376>
- Waag, Anne-Sophie/Münzer, Stefan (2021): Evaluation eines digitalen Begleitseminars zum schulischen Orientierungspraktikum unter Studienbedingungen der Corona-Pandemie. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 14, 1, S. 183–209.
- Wenz, Kathrin/Cramer, Colin (2019): Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung* 3, 1, S. 28–43. <https://doi.org/10.25656/01:26978>
- Winkler, Anja (2018): Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36, 1, S. 109–121. <https://doi.org/10.36950/bzl.36.1.2018.9455>
- Wolke, Julia (2022): *Lehrer-Selbstwirksamkeit von Studierenden im Praxissemester. Eine quantitative Längsschnittstudie zum Einfluss von Unterrichtserfahrungen und Mentoring*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wyss, Corinne/Staub, Sabina (2021): Berufspraktische Lehrpersonenbildung während der Covid-19-Pandemie: Herausforderungen, neue Lernfelder und Entwicklungspotenzial. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 39, 3, S. 320–331. <https://doi.org/10.25656/01:23677>
- Zeichner, K. M. (2010): Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. In: *Journal of Education* 61, 1-2, S. 89–99. <https://doi.org/10.5902/198464442362>

Online-Reflexionsseminare während der Covid-19-Pandemie – „eine ausgesprochen ambivalente Erfahrung“ und eine Grundlage für die Weiterentwicklung der Lehre

Kernaussagen

- Studierende und Dozierende sehen sowohl pragmatische als auch pädagogisch-didaktische Vor- und Nachteile eines Online-Settings für Reflexionsseminare.
- Während sich ein Grosteil der Studierenden für ein Blended-Learning-Format ausspricht, präferieren Dozierende klar Reflexionsseminare in Präsenz vor Ort.
- Die Nutzung digitaler Tools bewegte sich bei der Umsetzung der Reflexionsseminare im Online-Setting während der Covid-19-Pandemie auf den unteren Stufen des SAMR-Modells.
- Der Einsatz von digitalen Tools und Online-Sitzungen in Reflexionsseminaren hat durch die Erfahrungen während der Covid-19-Pandemie zugenommen.

1 Einleitung

Der „kompetente rezipierende, produktive, kritische, kreative und zielgerichtete Umgang mit digitalen Medien“ gilt inzwischen als neue Kulturtechnik (von Ackeren et al., 2019, S. 106). Entsprechende Kompetenzen werden teilweise auch unter dem Begriff „digital literacy“ gefasst und zunehmend als Kernkompetenz moderner Bildung angesehen (Petko 2017). Daraus ergeben sich Herausforderungen für die Lehrpersonenbildung: Die Studierenden müssen auf die digitale Transformation in Schule und Unterricht vorbereitet werden, sodass sie den Ansprüchen einer digital vernetzten Gesellschaft gerecht werden. In der Schweiz wird spätestens mit der Einführung des Lehrplans 21 (D-EDK o.J.) für die obligatorische Schule sowie des neuen Rahmenlehrplans für Maturitätsschulen (EDK

2023) klar, dass sich angehende Lehrpersonen während der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule mit der Nutzung digitaler Tools für den Unterricht auseinandersetzen müssen, denn alle Schulfächer sollen einen Beitrag zur Digitalität leisten (EDK 2023). Hochschulen suchen daher ähnlich wie Schulen nach geeigneten digitalen Lehr- und Lernformaten (Petko/Döbeli Honegger/Prasse, 2018). Die Arbeit sowie der Umgang mit digitalen Medien erhalten somit in der Lehrpersonenbildung als Querschnittsthema über alle Fachbereiche hinweg eine hohe Bedeutung.

Während der Covid-19-Pandemie wurde der Unterricht an Schulen und die Lehre an Hochschulen innert kürzester Frist vorübergehend „auf online“ umgestellt. Lehrpersonen und Dozierende waren gezwungen, mit digitalen Tools und Online-Formaten zu arbeiten. Dies bedeutete für die Lehrenden teilweise einen enormen Mehraufwand (Quesel 2021). Es erscheint daher naheliegend, diese Erfahrungen auszuwerten und für die Weiterentwicklung der Lehre zur Förderung digitaler Kompetenzen zu nutzen. An dieser Stelle setzte das Projekt „Praxisbezogene Lehre in der digitalen Umsetzung“¹, welches im vorliegenden Beitrag vorgestellt wird, an. Das Projekt wurde in den Berufspraktischen Studien² der Sekundarstufe II der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) durchgeführt. Der Fokus des Projekts lag auf dem sogenannten „Reflexionsseminar“, in welchem Studierende gemeinsam ihre Erfahrungen aus den Schulpraktika reflektieren und mit Unterstützung von Dozierenden in einen theoretischen Kontext einordnen sowie neue Handlungsoptionen erarbeiten. Bei der Umstellung auf Distanzlehre stellte sich daher die Frage, ob und, wenn ja, wie eine digitale Umsetzung einer solchen praxisbezogenen und auf persönlichen Austausch ausgerichteten Lehrveranstaltung gelingen kann. Ziel des Projekts war es, die während der Covid-19-Pandemie gemachten Erfahrungen mit Reflexionsseminaren in Online-Distanzlehre systematisch zu analysieren und konstruktiv für die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung zu nutzen.

Im Folgenden werden zunächst theoretische Grundlagen zum Unterricht mit digitalen Medien sowie zur Reflexion in der Lehrpersonenausbildung dargelegt. Anschließend wird erläutert, wie die Reflexionsseminare der Berufspraktischen Studien Sekundarstufe II an der PH FHNW, welche „während Corona“ online stattfanden, evaluiert wurden und wie auf den Evaluationsergebnissen basierend ein Leitfaden für den Einsatz von digitalen Tools und Online-Formaten im Rahmen von Reflexionsseminaren erarbeitet wurde. Sodann wird dargelegt, wie

1 Das Projekt wurde vom Lehrfonds FHNW finanziert.

2 In den Berufspraktischen Studien erwerben Studierende der PH FHNW im Rahmen von Praktika, Reflexionsseminaren und Mentoraten professionelle Handlungskompetenzen.

zwei Seminare basierend auf dem Leitfaden als Blended-Learning-Reflexionsseminare umgesetzt und evaluiert wurden. Die Ergebnisse werden daraufhin diskutiert und in den Forschungsstand eingeordnet.

2 Theorie

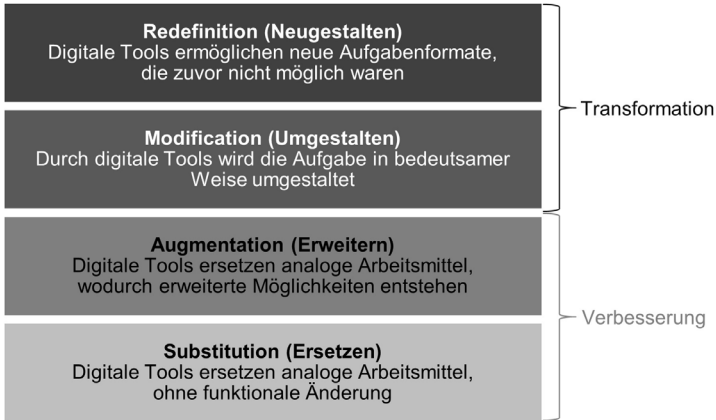
2.1 Digitale Medien im Unterricht

Bei der Arbeit mit digitalen Medien und Online-Formaten im schulischen Unterricht wie in der Hochschullehre kommt es nicht nur darauf an, *dass* digitale Medien genutzt werden, sondern vor allem darauf, *wie* dies geschieht (Scheiter 2021). Ein Modell, das es ermöglicht, Unterricht und Lehre mit digitalen Medien zu analysieren, ist das sogenannte „SAMR-Model“ (Puentedura 2013; s. Abbildung 1). Dieses Modell beschreibt verschiedene Möglichkeiten, wie neue Technologien in Lernaufgaben integriert werden können, und ordnet diese in vier Stufen an. Je höher die Stufe, desto stärker werden spezifische Potenziale digitaler Medien für das Lernen genutzt. Auf Stufe 1 „Substitution“ werden analoge Medien eins zu eins durch digitale Medien ersetzt. Beispielsweise wird anstatt mit einem Stift auf Papier auf dem Laptop geschrieben. Auf Stufe 2 „Augmentation“ erfolgt eine Erweiterung der Möglichkeiten durch den Einsatz digitaler Medien. So ermöglicht etwa das Schreiben mit einem Textverarbeitungsprogramm, dass Texte einfach überarbeitet und auf korrekte Rechtschreibung überprüft werden können. Auf Stufe 3 „Modification“ werden Aufgaben umgestaltet. Z. B. kommt ein offenes Webtool zum Einsatz, sodass die Schüler*innen räumlich und zeitlich flexibel einen gemeinsamen Text verfassen und bearbeiten können. Auf Stufe 4 „Redefinition“ geht es um eine neuartige Gestaltung von Aufgaben. Es werden neue Aufgabenformate entwickelt, die analog nicht möglich gewesen wären. Beispielsweise könnten Schüler*innen einen Blog mit Texten, Videos und Links online publizieren und dazu Feedback und Kommentare von Leser*innen aus der ganzen Welt erhalten.

Bei der Arbeit mit dem Modell ist zu beachten, dass die Stufen nicht als Hierarchie bezüglich der Lernwirksamkeit missverstanden werden sollten. Eine höhere Stufe führt nicht zwangsläufig zu besseren Lernprozessen (für eine ausführlichere Kritik am SAMR-Modell s. Hamilton/Rosenberg/Akcaoglu 2016). Dennoch kann das SAMR-Modell als Grundlage dienen, um die Aufgabenstellungen im eigenen Unterricht hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Das Ziel besteht dabei darin, die Potenziale digitaler Tools zu nutzen, um fachliche Lernprozesse zu unterstützen und zugleich digitale Kompetenzen zu fördern. Dementsprechend wurde das Modell auch im

Rahmen des hier beschriebenen Projekts eingesetzt, um zu analysieren, inwiefern in der Online-Umsetzung der Reflexionsseminare spezifische Potenziale digitaler Tools und Medien genutzt wurden.

Abbildung 1 SAMR-Modell nach Puentedura (2013)



2.2 Reflexionsseminare in der Lehrpersonenbildung

Reflexion gilt als wesentlicher Bestandteil der Lehrpersonenbildung. Ihr wird eine hohe Bedeutung für die professionelle Entwicklung der Studierenden zugesprochen (z. B. Combe/Kolbe 2008; Wyss/Mahler 2021).

„Reflexion ist ein gezieltes Nachdenken über bestimmte Handlungen oder Geschehnisse im Berufsalltag. Individuell oder im Austausch mit anderen Personen werden die Handlungen oder Geschehnisse systematisch und kriteriengeleitet erkundet und geklärt. Dies geschieht unter Einbezug von: (1.) erweitertem Blickwinkel, (2.) eigenen Werten, Erfahrungen, Überzeugungen, (3.) grösserem Kontext (theoretische, ethisch-moralische, gesellschaftliche Aspekte). Aus dem Prozess werden begründete Konsequenzen für das weitere Handeln abgeleitet und in der Praxis umgesetzt.“ (Wyss 2013: 55)

Verschiedene Studien ergaben, dass Reflexion den Kompetenzerwerb von angehenden und erfahrenen Lehrpersonen tatsächlich unterstützen kann (Rahm/

Lunkenbein 2014; Wyss 2013; Svojanovsky 2017) und sie von Studierenden als hilfreich und wichtig empfunden wird (z. B. Raaflaub/Wyss/Hüsler 2019; Wyss 2013). Aber zugleich zeigt sich auch, dass bei der Reflexion Unterstützung notwendig ist und förderlich sein kann (Körkkö/Kyrö-Ämmälä/Turunen 2016; Wyss/Mahler 2021).

Reflexionsseminare bilden daher den Kern der Lehre in den Berufspraktischen Studien an der PH FHNW. Sie sind eine wichtige Schnittstelle zwischen Hochschule und Schule. In den Berufspraktischen Studien Sekundarstufe II erstrecken sich die Reflexionsseminare über zwei Semester und finden überwiegend an den Praktikumsschulen begleitend zu Unterrichtspraktika statt. In Gruppen von maximal 14 Studierenden werden mit Unterstützung einer Dozentin oder eines Dozenten Erfahrungen und Probleme aus der schulischen Praxis diskutiert, in einen theoretischen Kontext eingeordnet und Handlungsoptionen für den Unterricht entwickelt, welche dann im Praktikum umgesetzt werden können (Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe II 2023). Das Reflexionsseminar ermöglicht und unterstützt persönlichen Austausch über die Praxis, wobei es wichtig ist, dass die Beteiligten sich flexibel auf aktuelle Fälle aus dem Praktikum einlassen. Mündlichkeit und Spontaneität spielen eine große Rolle. Im Reflexionsseminar wird mit vielfältigen Methoden gearbeitet, beispielsweise mit Fallarbeit, Videoanalyse und Rollenspiel. Ein zentraler Aspekt ist dabei Vertraulichkeit, da sich die Studierenden mit Fällen aus dem eigenen Unterricht, die sie zur Diskussion stellen, exponieren.

2.3 Ausgangspunkt und Fragestellungen

An der PH FHNW fand aufgrund der Covid-19-Pandemie zunächst im Frühlingsemester 2020 kurzfristig eine vollständige Umstellung der Hochschullehre „auf online“ statt. Im Herbstsemester 2020 waren teilweise Lehrveranstaltungen in Präsenz vor Ort möglich, überwiegend fanden sie jedoch im Distanzmodus statt. Im Frühlingsemester 2021 fanden die Lehrveranstaltungen wiederum vollständig im Distanzmodus statt. Diese Bedingungen galten auch für die Reflexionsseminare in den Berufspraktischen Studien. Die Reflexionsseminare fanden somit über drei Semester vollständig oder überwiegend online statt. Vor diesem Hintergrund stellte sich zum einen die Frage, ob und wie die nötige Tiefgründigkeit der Reflexionsarbeit in einem digitalen Setting erreicht und somit die professionelle Entwicklung der Studierenden unterstützt werden kann. Zum anderen erschien es sinnvoll, die während der pandemiebedingten Distanzlehre gemachten Erfahrungen der Studierenden und Dozierenden mit Online-Reflexionsseminaren für das künftige Lehrangebot nutzbar zu machen. Daher wurden die Ver-

anstaltungen im Frühlingsemester 2021 intern evaluiert und die Daten vertieft und systematisch analysiert. Das Ziel bestand darin, Potenziale und Herausforderungen der Digitalisierung für die Reflexionsseminare zu identifizieren und Schlussfolgerungen für deren künftige Gestaltung zu ziehen. Ein darauf basierender Leitfaden zum Einsatz digitaler Medien sowie zur Nutzung von Online- und Blended-Learning-Formaten soll zeitgemäße, zukunftsorientierte und durch Digitalisierungsfähigkeit krisensichere Reflexionsseminare ermöglichen. Zwei Reflexionsseminare wurden basierend auf diesem Leitfaden im Blended-Learning-Format durchgeführt und wiederum evaluiert. Die konkreten Fragestellungen des Projekts lauteten:

- 1) Welche Erfahrungen machten Studierende und Dozierende „während Corona“ mit der Distanzlehre? Welche Vor- und Nachteile hat das Online-Setting für Reflexionsseminare aus ihrer Sicht?
- 2) Wie wurden die Reflexionsseminare „während Corona“ online umgesetzt? Welche Stufen des SAMR-Modells wurden abgedeckt?
- 3) Wie werden Reflexionsseminare, die basierend auf den Erkenntnissen zu den vorherigen Fragestellungen im Blended-Learning-Format durchgeführt wurden, von den Studierenden und Dozierenden eingeschätzt?

3 Projekt

3.1 Projektablauf

Das Projekt „Praxisbezogene Lehre in der digitalen Umsetzung“ wurde von September 2021 bis August 2022 in den Berufspraktischen Studien der Sekundarstufe II der Pädagogischen Hochschule FHNW in drei Schritten durchgeführt (s. Abbildung 2): Im ersten Schritt wurden die pandemiebedingt online durchgeführten Reflexionsseminare am Ende des Studienjahrs 2020/21 umfassend evaluiert. Im zweiten Schritt wurde basierend auf den Evaluationsergebnissen ein Leitfaden zum Einsatz digitaler Tools sowie zur Nutzung von Online- und Blended-Learning-Formaten im Reflexionsseminar entwickelt. Im dritten Schritt wurden im Studienjahr 2021/22 zwei Reflexionsseminare, die an diesem Leitfaden orientiert als Blended-Learning-Veranstaltungen konzipiert waren, evaluiert.

Abbildung 2 Projektschritte (eigene Darstellung)

3.2 Evaluation 1

3.2.1 Methode

Im Rahmen der Evaluation am Ende des Studienjahrs 2020/21 erhielten alle 143 Studierenden, die in diesem Studienjahr im Studiengang Sekundarstufe II der PH FHNW ein Reflexionsseminar besucht hatten, per E-Mail einen Link zu einem anonymen Online-Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen. Sie wurden gebeten, diesen auf freiwilliger Basis auszufüllen. Etwa zwei Drittel ($N = 98$) taten dies. Darüber hinaus nahmen alle zwölf Dozierenden der Reflexionsseminare freiwillig an einer Befragung teil. Elf Dozierende wurden im Rahmen eines ca. einstündigen, online via Videokonferenztool durchgeführten Leitfadeninterviews befragt, eine weitere Person aus diesem Kreis beantwortete die Fragen aus organisatorischen Gründen schriftlich. Thematisiert wurden sowohl in der Studierenden- als auch in der Dozierendenbefragung das Erreichen der für das Reflexionsseminar definierten Ziele, die methodisch-hochschuldidaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung sowie subjektiv wahrgenommene Herausforderungen und Potenziale des Online-Settings. Zudem wurden sowohl die Studierenden als auch die Dozierenden gefragt, für welches Format sie sich entscheiden würden, wenn sie künftig die Wahl hätten. Die Dozierenden wurden darüber hinaus gebeten, zu vier zentralen Inhalten des Reflexionsseminars (z. B. Lernbegleitung, Unterrichtsanalyse) Seminarsequenzen und das jeweilige methodisch-hochschuldidaktische Vorgehen zu beschreiben. Während des Interviews wurde darauf geachtet, dass die Beschreibungen genug detailliert ausfallen, um Hinweise auf die Stufen im SAMR-Modell zu erhalten.

Die geschlossenen Fragen wurden überwiegend deskriptiv ausgewertet. Die offenen Antworten und wörtlich transkribierten Interviews wurden qualitativ-inhaltsanalytisch mit induktiven Kategorien ausgewertet (Mayring 2022). Zudem wurden Vor- und Nachteile des Online-Settings kodiert. Darüber hinaus wurden die Beschreibungen der Dozierenden von Seminarsequenzen auf den Stufen des SAMR-Modells eingeordnet. Pro Dozent*in wurde über alle beschrie-

benen Sequenzen hinweg geprüft, welche Stufen des SAMR-Modells erkennbar sind und was die höchste Stufe ist. Alle Kodierungen erfolgten konsensuell durch zwei Projektmitarbeitende (Schmidt 2013). Die Resultate wurden schließlich im Rahmen von drei 90-minütigen Online-Workshops mit insgesamt 14 freiwillig teilnehmenden Studierenden sowie in einem freiwilligen Online-Austausch mit sieben Dozierenden der Reflexionsseminare validiert und mögliche Konsequenzen für die künftige Gestaltung der Reflexionsseminare diskutiert.

3.2.2 Ergebnisse

Die *Studierenden* schätzten am Online-Format vor allem die höhere zeitliche und räumliche Flexibilität sowie die „Gemütlichkeit“ der Teilnahme (z. B. mit dem Laptop auf dem Sofa zu Hause mit einer Tasse Tee). Aber auch die Arbeit und Auseinandersetzung mit digitalen Tools wurde positiv hervorgehoben. So erlebten sie den Einsatz digitaler Tools im Reflexionsseminar aus Sicht der Lernenden und diskutierten diese Erfahrungen in der Gruppe. Anschließend erprobten sie im Praktikum den Tooleinsatz in der Rolle als Lehrperson und hatten dann wiederum im Reflexionsseminar Gelegenheit, dies nachzubesprechen. Den eigenen Angaben zufolge würden sich 41.8 % der Studierenden, hätten sie die Wahl zwischen einem Reflexionsseminar vor Ort oder im Distanzformat, für das Distanzformat entscheiden. Die zusätzliche Frage, ob sie ein Blended-Learning-Format für sinnvoll halten, bejahten 83.7 % der Studierenden. Nicht nur im Fragebogen, sondern auch in den Workshops wurde jedoch deutlich, dass die Einschätzungen der Studierenden mit Blick auf das Online-Setting des Reflexionsseminars weit auseinander gingen. Im Spektrum der Antworten war die gesamte Bandbreite vertreten – einige Studierende bevorzugten klar das Reflexionsseminar in Präsenz vor Ort, andere bevorzugten klar das Online-Setting. Insgesamt wünschten sich die Studierenden weniger Online-Präsenz und mehr zeitlich asynchrone Anteile im Reflexionsseminar, als sie in ihrem Online-Reflexionsseminar erlebt hatten. Aus Sicht der Studierenden sollten insbesondere vorbereitende Lektüre, theoretische Inputs, die Vorbereitung von Fällen und die Videoanalyse asynchron stattfinden. Als Gründe nannten sie, dass sie es schätzten diese Aktivitäten zu einem selbstgewählten Zeitpunkt, an einem selbstgewählten Ort und im eigenen Tempo durchführen zu können. Eine Präsenz vor Ort erzeuge diesbezüglich keinen Mehrwert, sondern sei vielmehr hinderlich für den eigenen Lernprozess. Einen Mehrwert der persönlichen Präsenz sahen sie hingegen bei Diskussionen, Fallbesprechungen und Gruppenarbeiten. Diese Aktivitäten wünschen sie sich entsprechend zeitlich synchron und idealerweise vor Ort.

Die *Dozierenden* berichteten von einigen Unterschieden in der Vorbereitung der Distanzlehre im Vergleich zum Reflexionsseminar vor Ort. So verschrift-

lichten sie für das Online-Seminar mehr vorab (z. B. ausführlichere schriftliche Planung, schriftliche Arbeitsaufträge), gaben mehr Struktur und Taktung (beispielsweise für Gruppenarbeiten oder Videoanalysen) vor und verließen sich weniger auf Spontaneität. Einige Dozierende fanden die Umstellung auf Distanzlehre beim Reflexionsseminar als herausfordernder als bei anderen Lehrveranstaltungen, andere empfanden es umgekehrt. Aus Sicht der Dozierenden lagen Vorteile des Distanzformats vor allem in der höheren Effizienz des Seminarablaufs, in den wegfallenden Reisewegen und in der einfacheren Materialverfügbarkeit (weil z. B. der Bildschirm von jeder Person rasch geteilt werden kann). Als nachteilig empfanden sie die lange Bildschirmzeit, den fehlenden informellen Austausch (beispielsweise vor oder nach dem Seminar oder in der Kaffeepause) und die eingeschränkte Kommunikation (da z. B. nonverbale Reaktionen nur eingeschränkt sichtbar sind). Nur einzelne Dozierende ziehen ein Distanz- oder ein Blended-Learning-Format für die Zukunft in Erwägung – und wenn, dann tun sie es primär aus pragmatischen Gründen (z. B. Wegfall der Anreise). Die meisten haben eine klare Präferenz für Reflexionsseminare vor Ort. Für viele lautete das Fazit, dass das Reflexionsseminar auf Distanz besser funktioniert als erwartet, wenn man aber die Wahl habe, sei die Durchführung vor Ort vorzuziehen. Jedoch möchten die meisten Dozierenden digitale Tools, die sie während der Covid-19-Pandemie kennenlernten, auch weiterhin für das Reflexionsseminar vor Ort einsetzen (z. B. geteilte Dokumente, virtuelles Whiteboard).

Die Beschreibungen der Dozierenden von Seminarsequenzen zu zentralen Inhalten des Reflexionsseminars wurden schließlich im SAMR-Modell eingeordnet (s. Tabelle 1). Dabei zeigte sich, dass sich die beschriebene Gestaltung der Reflexionsseminare bei der Hälfte der Seminare maximal auf der zweiten Stufe (Augmentation) einordnen ließ. Auf den übrigen Stufen wurden jeweils zwei (17 %) der Seminare eingeordnet.

Tabelle 1 Einordnung der beschriebenen Reflexionsseminarsequenzen im SAMR-Modell
(N = 12 Dozierende)

Stufe im SAMR-Modell	Häufigkeit	Beispiel
Redefinition (Neugestalten)	17 % (n = 2)	z. B. Podcasts erstellen
Modification (Umgestalten)	17 % (n = 2)	z. B. Dokumente kollaborativ sowie zeitlich und räumlich flexibel er- und bearbeiten
Augmentation (Erweitern)	50 % (n = 6)	z. B. rasche, zufällige Gruppenzuweisung
Substitution (Ersetzen)	17 % (n = 2)	z. B. per Zoom Video gemeinsam anschauen, dann im Plenum besprechen

Die Ziele des Reflexionsseminars wurden *sowohl aus Sicht der Studierenden als auch aus Sicht der Dozierenden* weitgehend erreicht. Beide Personengruppen nannten zudem zahlreiche pädagogisch-didaktische wie auch pragmatische Vor- und Nachteile des Reflexionsseminars im Distanzunterricht im Vergleich zum Reflexionsseminar in Präsenz vor Ort.

Tabelle 2 Beispiele für pädagogisch-didaktische und pragmatische Vor- und Nachteile des Online-Settings

	Vorteil	Nachteil
Pädagogisch-didaktisch	z. B. Auseinandersetzung mit und Erprobung von digitalen Tools und Medien	z. B. eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten
Pragmatisch	z. B. räumliche und zeitliche Flexibilität	z. B. technische Probleme

Von beiden Gruppen besonders häufig angesprochen wurde, dass im Online-Setting die Strukturiertheit der Sitzungen (z. B. vorgegebener Ablauf und klare Taktung) höher gewesen sei als vor Ort und weniger spontaner und informeller Austausch stattgefunden hätte. Auch die höhere zeitliche und räumliche Flexibilität des Online-Formats, welche sich durch asynchron bearbeitbare Arbeitsaufträge, wegfällende Reisewege und freie Ortswahl ergab, wurde immer wieder erwähnt. Zudem kamen die Nutzung von Break-out-Rooms in Videokonferenzen und die digitale Materialorganisation sowohl bei den Studierenden als auch bei den Dozierenden mehrfach zur Sprache. Bei genauerer Betrachtung zeigte sich, dass all diese Punkte sowohl als Vorteil als auch als Nachteil ausgelegt wurden (s. Tabelle 3). So wurden beispielsweise an der höheren Strukturiertheit im Online-Setting die resultierende Klarheit und Effizienz geschätzt, während es als nachteilig angesehen wurde, dass sie zu weniger Flexibilität und Spontanität im Seminar geführt habe. Teilweise wurden Aspekte von einigen Personen als Vorteil und von anderen Personen als Nachteil ausgelegt (z. B. schätzten einige an der stärkeren Strukturierung die höhere Klarheit, während andere bemängelten, dass das Reflexionsseminar im Online-Setting durch die starke Vorstrukturierung zu wenig flexibel auf aktuelle Anliegen der Studierenden einging). Teilweise nannte aber auch ein und dieselbe Person einen Aspekt sowohl als Nachteil als auch als Vorteil bzw. war sie hin und her gerissen, was sie nun besser findet, z. B. mehr Klarheit oder mehr Flexibilität. Ein Dozent brachte dies auf den Punkt, indem er das Online-Reflexionsseminar als „eine ausgesprochen ambivalente Erfahrung“ bezeichnete.

Tabelle 3 Vor- und Nachteile einzelner Aspekte der Online-Reflexionsseminare im Vergleich zu Präsenzveranstaltungen vor Ort

Vorteil	Aspekt	Nachteil
Höhere Klarheit	Stärkere Strukturierung	Geringere Flexibilität
Höhere Effizienz, stärkerer Fokus	Weniger informeller Austausch	Höhere Distanziertheit
Weniger Zeit- und Kostenaufwand, bessere Vereinbarkeit mit anderen Verpflichtungen	Höhere räumliche und zeitliche Flexibilität	Geringeres Commitment, Eindruck der Beliebigkeit
Ungestörtes Arbeiten in separierten Gruppen, zufällige Zuteilung und Durchmischung einfach möglich	Nutzung von Breakout-Rooms	Erschwerter Zugang für Dozierende, kein Austausch zwischen den Gruppen
Schnellerer Zugriff auf Material, Teilen schneller möglich	Digitale Materialorganisation	Schwierigere Übersicht

3.3 Leitfaden

Basierend auf den Erkenntnissen der Evaluation wurde ein Leitfaden für den Einsatz von digitalen Tools und Online-Formaten in Reflexionsseminaren entwickelt. Dieser Leitfaden legt dar, wie Potenziale der Digitalisierung möglichst ausgeschöpft und zugleich Herausforderungen berücksichtigt werden können. Insbesondere legt der Leitfaden nahe, analoge Medien nicht nur eins zu eins durch digitale Medien zu ersetzen, sondern die spezifischen Potenziale der Digitalisierung zur Unterstützung der Lernprozesse zu nutzen. Im Folgenden werden ausgewählte Inhalte des Leitfadens dargelegt, die besonders gut an die Ergebnisse der Evaluation anknüpfen.

Ein guter Mix aus Online-Sitzungen und Sitzungen vor Ort sowie aus synchronen und asynchronen Elementen kann den sehr unterschiedlichen Bedürfnissen der Studierenden gerecht werden und entspricht dem Wunsch eines großen Teils der Studierendenschaft. Dabei empfiehlt der Leitfaden, gezielt zu wählen, was besser asynchron als Arbeitsauftrag zu bearbeiten ist und was synchron stattfinden sollte. So können beispielsweise Unterrichtsvideos vorbereitend selbstständig betrachtet werden, was den Studierenden die Möglichkeit bietet, zu pausieren, gewisse Stellen wiederholt zu betrachten, die Lautstärke selbst einzustellen etc. Dabei ist allerdings zu beachten, dass eine geschützte Online-Plattform für das Teilen der Videos genutzt wird (eine entsprechende Empfehlung und Anleitung ist dem Leitfaden beigelegt), und sicherzustellen, dass die Studierenden die

Videos vertraulich behandeln. Auch vorbereitende Aufträge und andere Einzelarbeiten (Lektüre, Recherche, Fallvorbereitung) können asynchron stattfinden. Das Klären von Organisatorischem oder „Fragestunden“ könne als synchroner Online-Austausch stattfinden. Die Präsenz vor Ort scheint hingegen einen Mehrwert für das gegenseitige Kennenlernen und den Vertrauensaufbau zu bieten, des Weiteren gilt das auch für Diskussionen, Gruppenarbeiten, Fallbesprechungen, Networking und informellen Austausch. Eventuell können die Studierenden auch in die Entscheidung einbezogen werden, was wann online und was wann vor Ort stattfinden soll.

Mit Blick auf die Gestaltung von Online-Sitzungen empfiehlt der Leitfaden eine klare Struktur (z. B. vor jeder Sitzung ein Dokument mit einem Überblick über die Sitzung zur Verfügung stellen). Weiterhin weist er darauf hin, im Online-Setting auf eine abwechslungsreiche Gestaltung und kurze Taktung (z. B. nicht zu lange Plenumsphasen) zu achten sowie ausreichend Pausen und Gelegenheiten für informellen Austausch einzuplanen. Möglicherweise können Online-Sitzungen etwas kürzer ausfallen, um die Bildschirmzeit zu reduzieren, und dafür durch asynchrone Aufträge ergänzt werden (z. B. vorbereitende Einzelarbeit sowie Recherche oder Aufträge, die „im Feld“ zu erledigen sind und dann im Seminar besprochen werden).

Mit Blick auf digitale Tools schlägt der Leitfaden vor, wenige Tools auszuwählen und diese durchdacht einzusetzen (z. B. ein Tool für Online-Dokumentation, einen Online-Kursraum sowie ein Videokonferenztool mit Gruppenraum-, Chat- und Teilen-Funktion). Online-Gruppenräume bieten die Möglichkeit der zufälligen Gruppenzuteilung, welche sowohl von den Studierenden als auch von den Dozierenden geschätzt wird. Dabei empfiehlt es sich, dass Dozierende vorab ankündigen, ob und zu welchem Zweck sie die Gruppen besuchen. Idealerweise werden Tools verwendet, die auch in anderen Kursen eingesetzt werden, damit es für die Studierenden übersichtlich bleibt. Der Medieneinsatz kann auch mit den Studierenden gemeinsam reflektiert werden, damit sie für ihren eigenen Unterricht profitieren können. Zentrale Erkenntnisse aus Diskussionen und Gruppenarbeiten können sowohl im Online- als auch im Präsenzsetting in einem gemeinsamen Dokument (gemeinsames Online-Notizbuch, virtuelles Whiteboard o. Ä.) festgehalten werden, sodass diese anschließend allen zur Verfügung stehen, eine höhere Verbindlichkeit erhalten und Studierende, die nicht anwesend sein konnten, diese ebenfalls nachvollziehen können. Darüber hinaus rät der Leitfaden dazu, einen gut strukturierten Online-Kursraum anzulegen, in dem der Sitzungsablauf vorab zur Verfügung steht und in dem obligatorische und optionale Inhalte bzw. Aufträge gut als solche gekennzeichnet sind. Außerdem kann es für die Orientierung hilfreich sein, zur Verfügung gestellte Dokumente schriftlich zu kommentieren.

Basierend auf dem Leitfaden wurden zwei Reflexionsseminare im Studienjahr 2021/22 im Blended-Learning-Format durchgeführt. Anschließend fand eine erneute Evaluation statt.

3.4 Evaluation 2

3.4.1 Methode

Die erneute Evaluation am Ende des Frühlingsemesters 2022 beinhaltete wieder eine freiwillige, anonyme Online-Befragung aller 122 Studierenden. Dieses Mal nahmen knapp drei Viertel teil ($N = 89$). Zudem wurden die beiden Dozierenden, die ein leitfadenbasiertes Blended-Learning-Format erprobt hatten, sowie zwei weitere Dozierende, die ihr „herkömmliches“ Konzept eingesetzt hatten, interviewt. Die Inhalte der Befragungen waren ähnlich wie im Frühlingsemester 2021, jedoch leicht reduziert. Lediglich in den Dozierendeninterviews wurden zusätzlich Veränderungen seit der letzten Befragung thematisiert. Die Analysen erfolgten analog zu den Analysen der ersten Evaluation deskriptiv und qualitativ-inhaltsanalytisch mit konsensueller Kodierung. Die Ergebnisse wurden mit den Dozierenden im Rahmen einer internen Weiterbildungsveranstaltung diskutiert und validiert.

2.4.2 Ergebnisse

Die Evaluation im Frühlingsemester 2022 zeigte, dass – obwohl nur zwei Reflexionsseminare offiziell im Blended-Learning-Format durchgeführt worden waren – lediglich drei der zwölf Seminare vollständig vor Ort stattgefunden hatten. In allen anderen Seminaren war mindestens eine Sitzung online abgehalten worden. Eine Nachfrage ergab, dass entsprechende Sitzungen „vor Corona“ ausgefallen wären. Auch aus den Dozierendeninterviews wurde deutlich, dass die Flexibilität des Settings durch die Erfahrungen während der Pandemie zugenommen hat. Sitzungen werden heute im Notfall spontan online abgehalten oder einzelne Studierende werden via Videokonferenztool online zugeschaltet. Zudem werden generell – auch vor Ort – mehr digitale Tools eingesetzt als vor der Pandemie.

Auf die Frage, welches Format sie wählen würden, wenn sie nochmals ein Reflexionsseminar besuchen müssten und die Wahl zwischen online, vor Ort und Blended Learning hätten, gaben im Frühlingsemester 2022 14 % der Studierenden an, dass sie online wählen würden, 33 % gaben an, dass sie sich für vor Ort entscheiden würden, und 54 % gaben an, dass sie Blended Learning wählen

würden. Bei genauerer Betrachtung wurde deutlich, dass Blended Learning insbesondere von den Studierenden bevorzugt wurde, die zugleich angaben, Erfahrung mit Online-Reflexionsseminarsitzungen zu haben. Besonders viel Zuspruch fand Blended Learning bei denjenigen Studierenden, die eines der beiden leitfadenbasierten Blended-Learning-Seminare besucht hatten. Über 80 % dieser Studierenden würden sich wieder für Blended Learning entscheiden. Sie bewerteten außerdem die methodisch-hochschuldidaktische Gestaltung des Reflexionsseminars besser als Studierende der anderen Reflexionsseminare.

4 Diskussion

Sowohl Dozierende als auch Studierende nannten eine Vielzahl pragmatischer wie auch pädagogisch-didaktischer Vor- und Nachteile von Online-Reflexionsseminaren. Während die Dozierenden dennoch künftig ein Reflexionsseminar vor Ort oder höchstens im Blended-Learning-Format bevorzugen, gibt es Studierende, die sich klar für das Online-Setting aussprechen. Damit wird bei der hypothetischen Wahl zwischen verschiedenen Formaten in Einklang mit bisherigen Befunden eine Diskrepanz zwischen Dozierenden und Studierenden deutlich (Greimel-Fuhrmann et al. 2021; Quesel 2022). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass bei den Studierenden die Einschätzungen weit auseinandergehen. Große interindividuelle Unterschiede im Erleben der Studierenden mit Blick auf die Distanzlehre wurden auch bereits in anderen Studien evident (Hahn/Kuhlee/Porsch 2021a/b; Sälzle et al. 2021; Wyss/Staub 2021). Als mögliche Erklärungen werden individuelle Dispositionen und Kontextbedingungen sowie institutionelle Rahmenbedingungen diskutiert (Hahn et al. 2021b).

Vor diesem Hintergrund könnte es sinnvoll sein, Studierenden bezüglich des Settings Wahlmöglichkeiten anzubieten. Die vorliegende Studie zeigte, dass insbesondere ein Blended-Learning-Format von einem großen Teil der Studierenden befürwortet wird. Allerdings ist sowohl bei der Entscheidung für ein bestimmtes Setting (Online, vor Ort, Blended Learning) als auch bei der Wahl analoger oder digitaler Medien und Tools stets darauf zu achten, dass die Entscheidung aus pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten und mit Blick auf die Lernprozesse der Studierenden sinnvoll ist bzw. zumindest keine Nachteile mit sich bringt. Dank des im Rahmen des Projekts entwickelten Leitfadens können die Vor- und Nachteile von Online-Settings und digitalen Tools für das Reflexionsseminar künftig bei der Gestaltung von Reflexionsseminaren berücksichtigt werden. In einer ersten Erprobung und Evaluation hat sich eine entsprechende Seminargestaltung bereits bewährt.

Anhand der vorliegenden Evaluationen lässt sich zudem sagen, dass sich aufgrund der Erfahrungen während der Pandemie der Spielraum für das Setting und die Gestaltung der Reflexionsseminare erweitert hat. Das Seminar muss nicht ausfallen, wenn der Dozent oder die Dozentin nicht vor Ort sein kann, und einzelne Studierende können sich online dazuschalten, wenn sie für ein Vor-Ort-Erscheinen verhindert sind. Zudem haben sich diverse digitale Medien, die während der Pandemie entdeckt wurden, inzwischen in den Reflexionsseminaren etabliert, und sie werden sowohl online als auch vor Ort genutzt. Wie in anderen Studien ist künftig ein noch stärkerer Einsatz digitaler Tools gewünscht und geplant (vgl. auch Bachmann 2021). Dies ist mit Blick auf den Auftrag der Pädagogischen Hochschule, die digitalen Kompetenzen angehender Lehrpersonen zu fördern, zu begrüßen. Dass die Gestaltung der Reflexionsseminare im Studienjahr 2020/21 überwiegend auf den unteren Stufen des SAMR-Modells einzuordnen war, dürfte nicht zuletzt der kurzfristigen Umstellung auf das Online-Format in diesem Studienjahr geschuldet gewesen sein sowie der Tatsache, dass viele Dozierende zu diesem Zeitpunkt über wenig oder keine Erfahrung mit einem solchen Setting verfügten.

5 Ausblick

Für die Zukunft wird es von Interesse sein zu überprüfen, wie sich Online-Formate und der Einsatz digitaler Medien in den Reflexionsseminaren langfristig etablieren und weiterentwickeln. Ein Fokus sollte sich darauf richten, inwiefern es gelingt, die Potenziale digitaler Medien für die Unterstützung der Lernprozesse zunehmend besser auszuschöpfen sowie im Rahmen des Reflexionsseminars einen Beitrag zur Förderung der digitalen Kompetenzen angehender Lehrpersonen zu leisten. Darüber hinaus wäre es spannend zu untersuchen, inwiefern bislang nicht oder kaum genutzte digitale Medien und Technologien (z. B. Eye-Tracking- und 360-Grad-Videos, Virtual und Augmented Reality) für das Reflexionsseminar gewinnbringend sein könnten.

Literatur

- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeannette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857-875. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- D-EDK (o. J.): Lehrplan 21. <https://www.lehrplan21.ch/> [Zugriff: 18.01.2024].
- EDK (2023): Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität. Vademecum Projekt „Aktualisierung des Rahmenlehrplans“. https://matu2023.ch/images/PDF/DE/TP1_Vade_DE.pdf [Zugriff: 18.01.2024].
- Greimel-Fuhrmann, Bettina/Riess, Julia/Loibl, Tim/Schuster, Susanne (2021): Lehren aus der Distanzlehre ziehen – eine Interviewstudie zur Distanzlehre an der Wirtschaftsuniversität Wien. In: Dittler, Ulrich/ Kreidl, Christian (Hrsg.), Wie Corona die Hochschullehre verändert. Wiesbaden: Springer, S. 89–103. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8_6
- Hahn, Edgar/Kuhlee, Dina/Porsch, Raphaela (2021a): Institutionelle und individuelle Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie. In: Reintjes, Christian/ Porsch, Raphaela/im Brahm, Grit (Hrsg.): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Münster: Waxmann, S. 221–238.
- Hahn, Edgar/Kuhlee, Dina/Porsch, Raphaela (2021b): Studienerfolg und Abbruchtendenz von Lehramtsstudierenden im Licht ihres Belastungserlebens in der Corona-Pandemie. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 51, 2, S. 37–41.
- Hamilton, Erica/ Rosenberg, Joshua/ Akcaoglu, Mete (2016): The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a critical review and suggestions for its use. In: TechTrends 60, S. 433–441. <https://dx.doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>
- Körkkö, Minna/Kyrö-Ämmälä, Outy/Turunen, Tuja (2016): Professional development through reflection in teacher education. In: Teaching and Teacher Education 55, S. 198-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (13., aktual. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Petko, Dominik (2017): Die Schule der Zukunft und der Sprung ins digitale Zeitalter. Wie sieht eine zukunftsfähige Lernkultur aus, in der die Nutzung digitaler Technologien eine Selbstverständlichkeit ist? In: PÄDAGOGIK 69, S. 44–47.
- Petko, Dominik/Döbeli Honegger Beat/Prasse, Doreen (2018): Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36, S. 157–174.

- Prasse, Doreen/Döbeli-Honegger, Beat/Petko, Dominik (2017): Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder Chance für die ICT-Integration in Schulen? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35, 1, S. 219–233.
- Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe II (2023): Berufspraktische Studien Sekundarstufe II – Skript für alle Lehrveranstaltungen. https://www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-sek2/wp-content/uploads/sites/91/Skript_BpSt_HS23.pdf [Zugriff: 18.01.2024].
- Puentedura, Ruben R. (2013): SAMR: Moving from enhancement to transformation [Web log post]. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html> [Zugriff: 05.06.2023].
- Quesel, Carsten (2021): Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020 an Pädagogischen Hochschulen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 39, 3, S. 375-391. <https://doi.org/10.25656/01:23686>
- Quesel, Carsten (2022): Auswirkungen von Covid-19 an Pädagogischen Hochschulen (Lehrevaluation 2020). In: SKBF Magazin, 3/2022, 4.
- Raaflaub, Meike/ Wyss, Corinne/ Hüsler, Nina (2019): Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium. In: Journal für LehrerInnenbildung 19, 3, S. 50-57. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_04
- Rahm, Sibylle/ Lunkenbein, Martin (2014): Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In: Arnold, Karl-Heinz/ Gröschner, Alexander/ Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, S. 237-256.
- Sälzle, Sonja/ Vogt, Linda/ Blank, Jennifer/ Bleicher, André/ Scholz, Ingrid/ Karossa, Nadja/ Stratmann, Renate/ D’Souza, Thomas (2021): Entwicklungspfade für Hochschule und Lehre nach der Corona-Pandemie. Baden-Baden: Tectum. <https://doi.org/10.5771/9783828877351>
- Scheiter, Katharina (2021): Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21, S. 1039-1060. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01047-y>
- Schmidt, Christiane (2013): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Beltz Juventa, S. 473-486.
- Svojanovsky, Petr (2017): Supporting student teachers’ reflection as a paradigm shift process. In: Teaching and Teacher Education 66, S. 338-348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>

- Van Ackeren, Isabell/ Aufenanger, Stefan/ Eickelmann, Birgit/ Friedrich, Steffen/ Kammerl, Rudolf/ Knopf, Julia/ Mayrberger, Kerstin/ Scheika, Heike (2019): Digitalisierung in der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule 111, 1, S. 103-119.
- Wyss, Corinne (2013): Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.
- Wyss, Corinne/Mahler, Sara (2021): Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung 21, 1, S. 16-25. <https://doi.org/10.25656/01:22102>
- Wyss, Corinne/Staub, Sabina (2021): Berufspraktische Lehrpersonenbildung während der Corona-Pandemie: Herausforderungen und Chancen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2021, 3, S. 320-331. <https://doi.org/10.25656/01:23677>

Teil D: Entwicklungsperspektiven

Organisationales Lernen in der Krise?

Zur Wirksamkeit von Digitalisierungsstrategien von Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen in der Pandemie

Kernaussagen

- Viele Hochschulen haben sich vor der Pandemie intensiv mit Digitalisierungsstrategien auseinandergesetzt und waren deshalb in der Krise in der Lage, verhältnismäßige reibungslos Infrastruktur und Support zur Verfügung zu stellen.
- Koordination und Kooperation zwischen vielfältigen Akteuren auf unterschiedlicher Ebene war in der Pandemie und auch in der strategischen Weiterentwicklung von Hochschullehre ein Schlüsselthema.
- Eine systematische Reflexion der Erfahrungen war in den meisten Institutionen (noch) wenig sichtbar. Grundlegendere Perspektivenverschiebungen im Sinne eines Double Loop Learnings (z. B. im Selbstverständnis als Präsenzhochschule oder im Lernverständnis) sind eher nicht beobachtbar.
- Wirksame Strategiearbeit erfordert im Sinne des organisationalen Lernens neben der top down Nutzung von Erkenntnissen in der Organisation auch Prozesse des kollektiven „Sense makings“ (bottom up).

1 Einleitung

Hochschulen begegnen der Herausforderung der Digitalisierung unter anderem dadurch, dass sie Strategien für die Digitalisierung von Studium und Lehre entwickeln. Dieses Vorgehen hat sich als Reaktion auf Empfehlungen von Wissenschaft und Bildungspolitik in den letzten 10 Jahren im deutschsprachigen Raum etabliert (vgl. Seufert et al. 2015, Getto/Kerres 2017). Inzwischen liegen an vielen Hochschulen entsprechende Strategiepapiere vor (Getto/Buntins 2021).

Es ist jedoch anzumerken, dass bisherige Bemühungen zur Digitalisierung eher unregelmäßig als systematisch erfolgten, wie insbesondere die Covid-19-

Krise deutlich gemacht hat. Für eine effektive Digitalisierungsstrategie ist ein umfassenderer Ansatz notwendig. Erkenntnisse aus der Forschung zur Entwicklung und Implementierung von digitalen Lehr- und Lerninnovationen verdeutlichen die Notwendigkeit angemessener organisatorischer Voraussetzungen sowie die bedeutende Rolle der Akzeptanz von Akteur*innen von veränderten Lern- und Arbeitsweisen, insbesondere in Bezug auf Kommunikation, Zusammenarbeit, Wissensgenerierung und die erhebliche Verkürzung von Innovationszyklen (Waffner/Otto 2022).

Motiviert durch die Dringlichkeit der äußeren Umstände, erfolgte der Einsatz digitaler Medien während der Pandemie nahezu flächendeckend in Form einer onlinebasierten Distanzlehre. Worauf E-Learning Spezialist*innen in jahrelangen Bemühungen mehr oder weniger erfolgreich hingearbeitet haben, war nun plötzlich möglich. Viele Dozierende haben sich mit Engagement in neue Tools eingearbeitet und ihre Hochschullehre den neuen Umständen angepasst. Die Infrastruktur wurde weiter ausgebaut. Seit Sommer 2022 ist, was die pandemiebedingten Einschränkungen betrifft, in der Lehre an den Hochschulen wieder Normalität eingeleitet. Nun stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Erfahrungen aus den Monaten der Pandemie auf die Gestaltung der Hochschulbildung im Kontext der Digitalisierung mittel- bis langfristig haben werden.

Zahlreiche empirische Studien haben das Erleben von Dozierenden und Studierenden untersucht und auf Potenziale und Herausforderungen hingewiesen (z. B. Kreidl/Dittler 2023; Zellweger/Kocher 2021). Die Steuerungsbemühungen von Leitungspersonen und strategischen Implikationen sind bislang weniger im Blick der Forschung. Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie sollen hierzu einen Beitrag leisten. Im Fokus stehen dabei folgende Fragen:

- Welche Rolle spielten bereits existierende Strategien für die Digitalisierung zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre im Kontext der Pandemie?
- Wie beschreiben (und reflektieren) Leitungspersonen organisationale Lernprozesse, ihre Steuerungsbemühungen und die strategischen Implikationen der Pandemie?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden im Zeitraum von Sommer 2021 bis Sommer 2022 zu drei Zeitpunkten verteilt über ein Jahr Interviews und Fokusgruppen mit sieben Personen an Hochschulen in Deutschland und der Schweiz geführt, die in Leitungsfunktionen für Lehre und Weiterbildung oder hochschulweit für Digitalisierungsinitiativen verantwortlich sind. In diesem Beitrag werden die Diskurse entlang dem Verlauf der Pandemie nachgezeichnet und mit einem Fokus auf die strategische Steuerung rund um das Thema Digitalisierung wie auch organisationale Lernprozesse reflektiert.

2 Digitalisierung in der Hochschulbildung

2.1 Digitalisierung als strategisches Entwicklungsfeld

Über viele Jahre hinweg wurde die Entwicklung und Implementierung digitaler Lehr-Lernmethoden an Hochschulen durch Einzelprojekte vorangetrieben. Akteure aus Bildungspolitik und den Hochschulen hofften, dass diese Projekte eine gewisse Strahlkraft entwickeln würden, die zu einer breiteren Anwendung führen könnte. Diese Initiativen erfüllten oft nicht die Erwartungen. Längst hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass eine nachhaltige Integration digitaler Elemente in die Hochschullehre nicht über Einzelprojekte zu erreichen ist. Digitalisierung an Hochschulen bedeutet einen organisationalen Veränderungsprozess, der Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen erforderlich macht (z. B. Seufert et al. 2015). Projekte als Einzelmaßnahmen tragen nicht ausreichend zur Hochschulentwicklung bei, wenn sie nicht in eine übergreifende Strategie eingebunden sind, die in den Zielen der Organisationsentwicklung verankert ist (Kerres/Getto, 2015).

In Forschungs- und Entwicklungsprojekten zu digitaler Hochschulbildung liegt der Fokus daher verstärkt auf den organisationalen Aspekten der nachhaltigen Integration und Verbreitung digitaler Lehrmethoden. Man erwartet nicht mehr, dass einzelne „Leuchtturmprojekte“ dauerhafte Auswirkungen in einer Institution haben. Stattdessen liegt der Fokus auf Maßnahmen, die bewährte Praktiken sichtbar machen, den Austausch zwischen Fachkolleg*innen innerhalb der Hochschule fördern und die Vernetzung von Fachkolleg*innen über die eigene Institution hinaus unterstützen. Es werden Unterstützungsstrukturen ausgebaut, um Lehrenden dabei zu helfen, Kompetenzen in der Entwicklung und Bereitstellung digitaler Lerninhalte zu erwerben.

Hochschulen werden seit einigen Jahren dazu aufgefordert, die Digitalisierung als integralen Bestandteil ihrer strategischen Ausrichtung zu betrachten (vgl. Wissenschaftsrat 2017). Sie sind vermehrt damit beschäftigt, Strategien zu formulieren, in denen sie festlegen, welche Ziele sie im Rahmen der Digitalisierung verfolgen. Strategieentwicklung an Hochschulen erfolgt dabei unter besonderen organisationalen Rahmenbedingungen. Hochschulen werden als Organisationen verstanden, die sich durch die Wechselwirkung von Top-Down- und Bottom-Up-Elementen in ihrer Akteurskonstellation entwickeln (Bischof et al. 2016; Getto/Hintze/Kerres 2018; Getto/Kerres, 2017). Dabei stellen Ellis und Goodyear (2019) fest, dass die Digitalisierung nicht nur die Organisation betrifft, sondern vielmehr mit einer Veränderung des gesamten Bildungssystems mit neuen Akteur*innen und neuen Kooperationen einhergeht. Die Digitalisierung wird damit Teil eines umfassenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesses.

Die organisatorischen Grenzen zwischen einzelnen Hochschulen werden aufgeweicht, die Digitalisierung im Hochschulsystem wirkt sich global, in einem Netzwerk aus Akteur*innen aus (Kezar 2014). Dabei müssen auch im Kontext der Digitalisierung kulturelle und gesellschaftliche Unterschiede bei der Organisation des Hochschulwesens berücksichtigt werden (Weerts et al., 2014).

2.2 „Doing strategy“ – Die Entwicklung von Digitalisierungsstrategien

Wie gehen Hochschulen also vor, wenn sie Strategien für die Digitalisierung von Studium und Lehre entwickeln wollen? In Bildungseinrichtungen ist Digitalisierung ein komplexer Prozess, der Akteur*innen auf verschiedenen Hierarchieebenen betrifft (Bischof et al. 2016; Getto/Hintze/Kerres 2018). Dieser Prozess erfordert umfassende Austausch- und Abstimmungsprozesse innerhalb der Institution, wobei verschiedene Einflussfaktoren eine Rolle spielen. Ladwig/Arndt (2021) benennen Strategie, Struktur und Kultur als Handlungsfelder in der Strategieentwicklung von Hochschulen im Kontext der Digitalisierung und setzen damit auf das Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung auf (Brahm/Jenert/Euler 2016: 29), das hier als Analyserahmen für die strategische Weiterentwicklung von Lehre im Zuge der Digitalisierung dient.

Im Mittelpunkt der Strategieentwicklung steht nicht die Digitalisierung als Selbstzweck. Vielmehr steht im Vordergrund, welche Ziele Hochschulen im Kontext der Digitalisierung erreichen wollen. Diese strategischen Überlegungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre werden in einem ersten Schritt an die Ziele der Organisation angebunden (Getto/Kerres 2017). Ein wichtiger Ausgangspunkt ist damit die Klärung der übergeordneten organisationalen Ziele, die im Zusammenhang mit der Digitalisierung verfolgt werden. Dies sollte durch die Überlegung ergänzt werden, wie die Digitalisierung dazu beitragen kann, das Bildungsangebot weiterzuentwickeln. Beispielsweise können didaktische Ziele im Vordergrund stehen oder eher die zeitlich-räumliche Flexibilisierung etwa auch mit Blick auf neu zu erschließende Zielgruppen (Getto 2021).

Davon können in einem zweiten Schritt systematisch Maßnahmen abgeleitet und priorisiert werden, die in der Regel strukturelle und kulturelle Bereiche auf den verschiedenen Ebenen der Lernumgebung, Studienprogramme als auch der Organisation tangieren sollten und so als pädagogische Hochschulentwicklung verstanden werden sollten (Brahm/Jenert/Euler 2016). Dafür sollten auch entsprechende Ressourcen bereitgestellt werden. In den Strategie-Papieren werden weitere konkrete Schritte und Maßnahmen zur Umsetzung benannt.

Aufgrund begrenzter Ressourcen liegt es nahe, Maßnahmen zu priorisieren. Damit diese Maßnahmen auch Wirkung entfalten können, ist anhand von Indika-

toren und Meilensteinen zu benennen, woran Erfolg messbar wird. Innovations- und Pilotprojekte innerhalb eines klaren Rahmens sind dabei Elemente für die Umsetzung. Die Verschriftlichung der Digitalisierungsstrategie fasst den gesamten Entwicklungsprozess im Kontext der Digitalisierung und der damit einhergehenden Veränderungen zusammen. Sie dient als wichtiges Kommunikationsinstrument, um den Prozess für Akteure transparent zu gestalten.

Im Sinne eines Change-Managements ist es entscheidend, Anreize und Verbindlichkeit in der Umsetzung zu schaffen, durch kommunikative Begleitung der Strategie die Umsetzung sichtbar und verständlich zu machen sowie Unterstützung bereitzustellen (Getto 2021). Der Einbezug der relevanten Akteur*innen in die Entwicklung und Umsetzung der Strategie ist insbesondere beim Querschnittsthema Digitalisierung von Bedeutung, da fehlende Akzeptanz auf Seiten der Hochschullehrenden zu einem Hindernis in der Umsetzung werden kann.

Erschwerend kommt aus Führungsperspektive hinzu, dass Hochschulmitarbeitende tendenziell über eine eher geringe Identifikation mit der Hochschule als Organisation verfügen (Zellweger/Thomann, 2018). Ihr Renommee erlangen sie eher im Rahmen ihrer disziplinären akademischen Netzwerke erlangen (Busse, 2020), weshalb eine Umsetzung über Machtmittel kaum greift (Kühl, 2016). Es gibt auch Kritik an der gängigen Vorgehensweise der strategischen Steuerung von Hochschulen, denn Hochschulen sind „besondere und unvollständige Organisationen“ (Kehm, 2012). Die verschiedenen Bereiche, die im Rahmen der Umsetzung einer Digitalisierungsstrategie zusammenwirken sollen, stehen zueinander als lose gekoppelte Systeme (Weick, 1976). Ellies und Goodyear (2019) arbeiten beispielsweise heraus, dass Verantwortliche für IT-Infrastruktur kaum über eine gemeinsame Sprache mit jenen des Facility Managements verfügen. Auch bestehen zwischen den verschiedenen beteiligten Akteur*innen häufig wenig geklärte Vorstellungen, wie die Bedürfnisse der Lehrenden und Studierenden konkret aussehen und wie auf diese eingegangen wird.

2.3 Organisationales Lernen in Zeiten der Krise

In Krisen müssen Organisationen schnell lernen und sich anpassen. „Organisationales Lernen“ wird dabei verstanden als Prozess, in welchem Organisationen neue Informationen erwerben und entsprechend Verhaltensänderungen einleiten. Es erfolgt durch die Interaktion auf unterschiedlichen Ebenen, sowohl von Individuen, auf der Ebene der Teams, der gesamten Organisation oder über die Organisationsgrenzen hinaus (Kluge/Schilling 2000).

Islam et al. (2022) haben zu zwei Zeitpunkten im Jahr 2020, in einer frühen Phase der Pandemie, eine Interviewstudie mit Führungspersonen US-Amerika-

nischer Hochschulen geführt. Sie haben dabei festgestellt, dass einerseits Prozesse des erfahrungsbasierten Lernens dominant waren. „Trial and error“ und dabei die systematische Suche nach Feedback wie auch die enge Zusammenarbeit mit externen Partnern in der Lösungssuche waren bedeutsam. Andererseits haben Hochschulen von Erfahrungen anderer gelernt, die zeitlich früher betroffen waren und gute Lösungen fanden. Die Kapazität, relevante Netzwerke zu bilden und zu nutzen, schien entscheidend für das Lernen in Krisen.

Islam et al. (2022) identifizieren in der Studie auch große Herausforderungen:

- Die schiere Menge an (inkonsistenten) Informationen und die kurze Antwortzeit waren überwältigend, so dass ein organisationales Lernen erschwert wurde.
- Der Zeitdruck hatte es oft auch verunmöglicht, Entscheidungen nachvollziehbar zu dokumentieren und sich Zeit für Reflexion zu nehmen. Die Dauer der Pandemie hat dies zusätzlich erschwert.
- Administrative und hierarchische Strukturen haben die Entscheidungsfindung erschwert und verzögert.

Die Autoren bilanzieren, dass organisationales Lernen während der ersten akuten Phase der Pandemie sich auf ein oberflächliches „single loop“ Lernen beschränkte. Ein „double loop“ Lernen, das sich nach Argyris (1976) durch eine grundlegendere Veränderung von Werten und Perspektiven auszeichnet, hat in dieser frühen Phase eher nicht stattgefunden. Weitere Analysen sind nötig, um die Entwicklung nach der Krise zu untersuchen. Kehren sie zurück zu alten Routinen oder werden grundsätzliche Veränderungen angepackt? Unsere Studie knüpft an diesen Fragen an.

3 Methodisches Vorgehen

In vorliegendem Projekt wurden mittels Einzelinterviews und Fokusgruppengesprächen mit ausgewählten Leitungspersonen zu drei Zeitpunkten ab Sommer 2021, also nach drei Semestern in der Pandemie, Maßnahmen der Hochschulentwicklung sowie strategische Überlegungen nachgezeichnet (vgl. Abbildung 1). Die Datenerhebung kann dabei grob in zwei Phasen eingeteilt werden:

1. Phase (06–09/2021): Leitfadengestützte Interviews

Im Übergang zwischen Abschluss des Frühjahrssemesters (FS) und Beginn des Herbstsemesters (HS) 2021 wurden 7 Interviews im Umfang von ca. 45 Minuten geführt mit Personen an Hochschulen in Deutschland und der Schweiz, die in Leitungsfunktionen für Lehre und Weiterbildung tätig oder hochschulweit für Digitalisierungsinitiativen verantwortlich sind.

Für die Auswahl der Interviewpartner*innen war zentral, dass die Personen in ihrer Funktion eng in die strategische Entwicklung der Hochschule eingebunden und gleichzeitig mit den operativen Herausforderungen des Studienbetriebs gut vertraut waren. Darüber hinaus wurde auf eine Vielfalt von Perspektiven aufgrund des Profils der Hochschule wie auch der Personen geachtet.

2. Phase (01-06/2022): Reflexion und Verdichtung in Fokusgruppen

In der zweiten Phase wurden die Ergebnisse aus der Analyse mit den Interviewpartner*innen sowie drei weiteren Expert*innen und Leitungspersonen im Rahmen von Fokusgruppen zu zwei Zeitpunkten diskutiert und vertieft (Schulz/Mack/Renn 2012). Dabei wurde in Fokusgruppe 1 zum Ende des HS 2021 Zwischenauswertungen der Interviewanalyse zur Diskussion gestellt. In der zweiten Fokusgruppe Ende FS 2022 basierte das Gespräch auf Ergebnissen aus Fokusgruppe 1.

Die Interviews und Fokusgruppen wurden nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Methode gemäß Kuckartz (2018: 97ff.) analysiert. Für die erste deduktive Codierung der Interviews wurden 13 Hauptkategorien in den drei Bereichen Strategie, Digitalisierung, Prozesse/Rollen definiert. Im weiteren Verlauf werden induktiv innerhalb der Hauptkategorien Subkategorien am Material entwickelt und verdichtet.

Abbildung 1 Datenerhebung zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Pandemie (eigene Darstellung)



Tabelle 1 Sample Interviewpartner*innen

	Interview 1 8. Juni, 21	Interview 2 9. Juni, 21	Interview 3 20. Juli, 21	Interview 4 23. Juli, 21	Interview 5 17. Aug., 21	Interview 6 20. Aug. 21	Interview 7 25. Aug., 21
Funktion	Leiter hochschulweite Digitalisierungsinitiative	Experte für Digitalisierung	Vizepräsidentin für Lehre und Weiterbildung	Vizepräsidentin Studium und Lehre	Direktorin für die grundständige Lehre	Leiter Lehre eines Departments	Prorektor Ausbildung
Institution	Schweizer FH	Schweizer Kunsthochschule	Deutsche FH	Deutsche FH	Schweizer FH	Schweizer FH	Schweizer PH
Geschlecht	M	M	F	F	F	M	M
Amts-dauer	2 Jahre	2 Jahre	1.5 Jahre	12 Jahre	1 Jahr	>10 Jahre	11 Jahre

4 Ergebnisse

4.1 Situation vor der Pandemie – Strategische Grundlagen und Strukturen

4.1.1 Aktuelle Digitalisierungsstrategien

Es gibt unter den Interviewpartner*innen im Grundsatz ein geteiltes Verständnis von Strategiearbeit. „Doing strategy“ wird gefasst als die Verständigung auf eine längerfristig ausgerichtete Zielsetzung, die in der Hochschule möglichst breit abgestützt sein soll.

An allen beteiligten Hochschulen liegen aktuelle und umfangreiche strategische Grundlagen vor, die Fragen der Digitalisierung mehr oder weniger explizit zum Thema machten. In diesem Zusammenhang sind auch Strukturen und Maßnahmen geschaffen worden. Dazu gehören Supporteinheiten, Gremien, Prozesse, technische Infrastruktur, aber auch bildungspolitische Initiativen verbunden mit Ressourcen sowie rechtliche Rahmenbedingungen. Vieles ist etabliert, der „Reifegrad der Digitalisierung“ ist an den Hochschulen unterschiedlich ausgeprägt.

Nicht alle befragten Hochschulen haben eine explizite Digitalisierungsstrategie formuliert. Wird Digitalisierung als Querschnittsthema verstanden, verknüpfen die Akteur*innen Fragen der Digitalisierung mit den grundlegenden Zielen und Visionen für die Hochschule. Es gibt Hinweise, dass in jenen Institutionen, in welchen Digitalisierung bereits zuvor ein strategisch hoch priorisiertes Thema war, im Zuge der Pandemie, rasch Ressourcen mobilisiert werden konnten, um Infrastruktur und Support auszubauen.

4.1.2 Das „Gemeinsame“ an Hochschulen zu benennen ist eine Herausforderung

In der Entwicklung der strategischen Grundlagen benennen die interviewten Personen das Herausarbeiten des „Gemeinsamen“ wiederkehrend als große Herausforderung. Die „richtige“ Abstraktionsebene für die Formulierung strategischer Zielsetzungen zu finden, ist hier das Thema: sie sollen nicht zu spezifisch sein, damit unterschiedliche Bereiche sich wiederfinden. Zu allgemeine Formulierungen lassen sich nur schwer in konkrete Vorstellungen und Projekte transformieren.

Und wenn man bedenkt, nur die verschiedenen Fachbereiche, die verschiedenen Bezugswelten, auf die sie zugehen, dann merkt man die interne Komplexität. Und umso schwieriger ist, eine gemeinsame Absicht zu haben. Und darum, diese gemeinsame Absicht muss irgendwo ein bisschen allgemein sein, damit es auch für alle einen Platz einnehmen kann, aber dann braucht es konkrete Projekte, die diese Absicht zum Leben bringt. (Interview 5, Pos. 27)

Eine (fachliche) Positionierung und die Benennung eines spezifischen Profils (Alleinstellungsmerkmal) über alle Fachbereiche ist schwierig zu entwickeln. Aus Prozesssicht wird deutlich, wie herausfordernd es ist, einen gemeinsamen Konsens über die ganze Hochschule herzustellen und wie fragil dieser ist. Die Aushandlung einer gemeinsamen und geteilten Zielvorstellung ist kein einfaches Vorhaben.

4.2 Das erste Pandemiesemester im Frühling 2020 - Abrupte Umstellung

Die Pandemie erfasste die Hochschulen im März 2020 unvermittelt. Die Schweizer Hochschulen befanden sich bereits mitten im laufenden Semesterbetrieb. In der ersten Phase wurden unter hohem Zeitdruck zentrale Entscheidungen gefällt:

- Drei Interviewpartner*innen von Schweizer Hochschulen haben sich dafür entschieden, mit dem Lockdown, der im laufenden Semesterbetrieb erfolgte, das Semester für eine Woche zu unterbrechen.
- Es war rasch zu entscheiden, welche technischen Tools (v. a. für synchrone Online-Distanzlehre) zur Verfügung gestellt werden.
- Es musste geklärt werden, ob die Studierenden das Semester regulär abschließen können und wie Modalitäten bezüglich Prüfungen und Praktika aussehen.

Im Zentrum stand, die Sicherheit aller Beteiligten und die Kontinuität des Studienbetriebs zu gewährleisten. Die Berichte aus den verschiedenen Hochschulen zu dieser Umstellung auf Emergency Remote Teaching sind nahezu deckungsgleich. Alle waren beeindruckt von der hohen Agilität und Kooperationsbereitschaft der Akteur*innen.

Also besonders beeindruckt hat mich, wie alle mitgezogen haben und tatsächlich im Grunde von eben auf gleich in den virtuellen Raum gegangen sind. Also wir haben die Hochschule offengehalten, so gesehen, ja? Also nicht physisch, aber doch inhaltlich und das war eine enorme Leistung aller Beteiligten. Das lief unheimlich Hand in Hand und wir haben natürlich alles möglich gemacht, was man irgendwie mit halbwegs gutem Gewissen möglich machen kann. (Interview 4 Pos. 33)

Dabei war die Koordination und Kooperation zwischen vielen Akteur*innen ein Schlüsselthema in den Interviews. Den Lehrbetrieb am Laufen zu halten, war eine Anstrengung, die nur in der Zusammenarbeit aller Beteiligten Hand in Hand möglich war. Zentral war dabei die intensive gegenseitige Unterstützung unter den Dozierenden und Studierenden, die der besonderen gemeinsamen Notlage geschuldet war. Zudem wurden in dieser Phase in allen Hochschulen die bestehenden Koordinationsmechanismen auf die Erfordernisse der Krise ausgerichtet, indem Krisenstäbe eingesetzt und Entscheidungsprozesse angepasst wurden.

Auch hochschulübergreifend hat sich die Kooperation intensiviert. Insbesondere auf Leitungsebene war Austausch zwischen Hochschulen und in professionellen Netzwerken unkompliziert möglich.

Es wurde auch sichtbar, dass primär ein großer Lerneffekt aller Mitarbeitenden im Einsatz digitaler Medien zu verzeichnen ist. Didaktische Innovationen, die auch mit einer Haltungsänderung einher gehen, waren weniger sichtbar. Entscheidungen bzgl. der Digitalisierung im Kontext von Lehre und Weiterbildung wurden während der Pandemie nicht im Hinblick auf langfristige strategische Perspektiven hin getroffen. Vielmehr ging es darum, den Lehrbetrieb am Laufen zu halten.

4.3 Drei Semester in der Pandemie –Themen im Sommer 2021

4.3.1 Anhaltende Planungsunsicherheit

Mit der weiteren raschen Umstellung im Herbst 2020 von Präsenz auf Onlinelehre und einem weiteren Onlinesemester im Frühling 2021 hielt der Krisenmodus an. Die Interviews fanden im Sommer 2021 im Übergang vom dritten ins vierte Semester in der Pandemie statt. Die Situation war jener ein Jahr zuvor nicht unähnlich. Die Planungsunsicherheit war beträchtlich. Der Pandemieverlauf schien jedoch günstig und die Verfügbarkeit der Impfung brachte neue Fragen und Optionen ins Spiel.

Mit der Dauer des Ausnahmezustandes wurden strategische Fragestellungen und der Blick über die Pandemie hinaus wichtiger. Dozierende und Studierende wurden wieder aktiver in Entscheidungsprozesse einbezogen, als dies während der raschen Umstellung der Fall war.

In einer Hochschule wurde das Herbstsemester 2020 als besonders schwierig erlebt. Der mehrfache Wechsel der Modalitäten hat Studierende und Dozierende sehr gefordert. Der Ruf nach Planungssicherheit war groß. Anfang 2021 haben einigen Interviewpersonen einen bewussten Wechsel vom Krisen- in den Strategiemodus vollzogen.

Und da kam würde ich sagen ab November, auch schon vorher, die Überlegung: Ja, aber was machen wir danach? Was wird dann geschehen mit all dem, was wir jetzt am Entwickeln, am neu Aufbauen sind. Und da denke ich, war es sehr wichtig, dass wir spätestens dort angefangen haben, Antworten zu geben, also wie wir das längerfristig sehen. (Interview 5 Pos. 23)

Hochschulleitungen mussten in dieser Zeit folgende zentrale Entscheidungen treffen:

- Wieviel Präsenz ist unter welchen Bedingungen möglich und verantwortbar?
- Wie ist mit Präsenzpflicht umzugehen (v. a. an Pädagogischen Hochschulen)?
- Was ist für Dozierende zumutbar? Was tragen sie mit?

Stärker als ein Jahr zuvor wurden diese Entscheidungen breiter in Gremien abgestützt und es wurde stärker in Varianten gedacht. Vor allem von den Interviewpartner*innen aus Deutschland wurde die Abhängigkeit von Entscheiden der Politik, bspw. hinsichtlich Vorgaben zur Nutzung bestimmter Software, oder dem Verhältnis von online- und Präsenzunterricht thematisiert.

Unter den Eindrücken der besonderen Situation seit Beginn der Pandemie konnte eine erhöhte Veränderungsbereitschaft bei den Akteur*innen verzeichnet werden. Diese als Potenzial für die Weiterentwicklung der Hochschullehre nutzen zu wollen ist ein häufig artikulierter Wunsch. Dem entgegen steht die Sorge über einen jähen Abbruch der Entwicklungen, wenn sich die Rahmenbedingungen ändern. Die pandemische Situation, sowie auch politische Entscheidungen haben hier unmittelbaren Einfluss auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Akteure an den Hochschulen. Bspw. beschrieben einige Interviewpartner, dass der Entscheidung verschiedener Bundesländer, das Herbstsemester „in Präsenz“ zu planen, Hochschulleitungen Argumente entzog, Lehrende in Richtung zukunftsgerichteter Blended Learning Konzepte zu führen.

4.3.2 Der strategische Blick nach vorne

In den Interviews und vor allem in den Fokusgruppen wurde nicht nur die aktuelle Situation besprochen, sondern es wurden auch künftige Erfordernisse und Entwicklungen antizipiert.

Nach Sicherung des Bildungsangebots (Krisenmodus), scheint sich ein Fenster zu öffnen, in dem eine (didaktische) Weiterentwicklung fokussiert werden kann. Es stellte sich die Frage, ob es eine Wirksamkeit der Situation gibt. Dass die Auseinandersetzung mit (digitalen) Lehrformaten bspw. auch zu einer Diskussion über Inhalte, Ziele und Methoden führt und ob neuer Schwung in die Weiterentwicklung der Diskussion um Qualitätskriterien für die Lehre entsteht. In diesem Kontext beschäftigt die Befragten auch die Frage, wie Erkenntnisse aus dieser Zeit gesichert werden, wer sich dafür verantwortlich fühlt und wie Lehrende künftig Zugriff darauf haben werden. Z. B. mit welchen Tools wurden gute Erfahrungen gemacht? Welche Good Practices gibt es? Wie werden sie sichtbar? Wie können sie eine Strahlkraft entwickeln? Und welche Supportangebote braucht es in Zukunft?

Darüber hinaus akzentuiert sich vor dem Hintergrund der Pandemieerfahrungen Assessment und die Frage, wie digitale Prüfungsformate (weiter-)entwickelt werden können als zentrales Thema der Lehrentwicklung. Es findet zudem eine Reflexion über die Gestaltung der Hochschule (als Organisation) statt. Wie soll das Campus-Leben vor Ort gestaltet werden, welche Rolle spielen Räume, Architektur, Campus im Kontext von Blended-Learning und hybriden Szenarien?

Sehr grundsätzlich taucht die Frage nach dem Verständnis von Lehre und der (veränderten?) Rolle der Lehrenden auf. Welche Art von Bildungsangeboten (für welche Zielgruppen) sollen künftig gemacht werden und welche Art von Aus- und Weiterbildung benötigen Studierende? In diesem Zusammenhang steht auch die Frage des Umgangs mit der zunehmenden studentischen Heterogeni-

tät und dem damit einhergehenden Beratungs- und Betreuungsbedarf und die Potenziale der Unterstützung durch neue Technologien, wie bspw. KI.

4.3.3 Gibt es ein „Momentum“?

Die Adaptionsfähigkeit der Akteur*innen wurde im Rückblick als beeindruckendste Einsicht während der Pandemie formuliert. Allerdings steht die Frage im Raum, wie nachhaltig diese radikale Erfahrung für didaktische Innovation genutzt werden kann und inwiefern eine Perspektivenverschiebung im Sinne eines Double Loop Learnings stattfand.

Hier scheint das Narrativ des „Momentum“ auf, das es nicht zu verpassen gelte. Sind die Bedingungen für eine Weiterentwicklung günstig oder nicht? Auf der einen Seite steht der „disruptive“ Charakter der Pandemiebedingungen, die eine ad hoc-Umstellung der Lehre erforderten. Es wird die Chance gesehen, über etablierte Praktiken neu nachzudenken. Einige Leitungspersonen befürchteten aber, dass die Bedingungen für eine systematische Weiterentwicklung der Lehre auf Basis der Erfahrungen aus den Pandemiesemestern möglicherweise nicht ideal sind, da die Interessen der Akteur*innen (Dozierende, Studierende) hier sehr divers sind und nicht durchgehend der Wunsch nach Neuem besteht.

Auch die individuelle Belastung der Mitarbeitenden im Zuge der langandauernden Krise wurde als ein Grund mangelnder Begeisterung für weitere Veränderungen gesehen.

Es bestand die Befürchtung, dass zwar über die Digitalisierung auch inhaltliche und methodische Fragen angesprochen werden, diese aber nicht ausreichend fundiert diskutiert werden – und eben auch nicht langfristig zur Überarbeitung und Weiterentwicklung der Lehrangebote führen.

Das aller Dringendste aus meiner Sicht, wenn ich jetzt wieder die Handlungsempfehlungen anschau, ist, dass wir das Momentum nicht verpassen, diesen geeigneten Mix hinzukriegen zwischen Online und Onsite. Meine Bedenken sind groß, dass wir unter dem Druck, na ja Druck ist es nicht, aber unter der Wahrnehmung der Leute, diese mühsamen, nur Onlinegeschichte, dass das Bestreben sehr groß sein wird, möglichst schnell wieder zurück auf den Campus (Interview 1 Pos. 37).

Der Handlungsdruck bezüglich der Weiterentwicklung der strategischen Bemühungen im Kontext der Digitalisierung wurde unterschiedlich erlebt. Es gab zwei Hochschulen, die den Moment nutzen, um verschiedene strategische Grundlagen nochmals zusammenzuführen und verschiedene strategische Themen (bspw.

Forschungsstrategie, Diversität, Leitbild Lehren & Lernen) noch deutlicher aufeinander zu beziehen.

Es wurde auch die Frage aufgeworfen, ob die praktizierte Form der Entwicklung von Strategiepapieren, die sich auf mittlere Frist erstreckt, geeignet ist, die Weiterentwicklung der Hochschullehre zu steuern.

5 Diskussion und Ausblick – Vorläufige Bilanz

Die vorliegende Untersuchung ist von der Frage ausgegangen, welche Rolle Strategien der Digitalisierung für die Hochschulbildung in der Bewältigung der Corona Pandemie spielten und wie Leitungspersonen organisationale Lernprozesse, ihre Steuerungsbemühungen und die strategischen Implikationen der Pandemie einschätzen.

Im Hinblick auf die Frage nach der Wirksamkeit von Strategien der Digitalisierung weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Hochschulen mit elaborierten Digitalisierungsstrategien die abrupte Umstellung auf Emergency Remote Teaching recht gut schafften. Dafür war hilfreich, dass auf eine bereits gut entwickelte technische Infrastruktur aufgebaut werden konnte. Darüber hinaus konnten Hochschulen, in denen bereits ein strategischer Diskurs über die Digitalisierung von Studium und Lehre angelaufen war, an bestehende Diskussionen anknüpfen sowie etablierte Austausch- und Supportstrukturen nutzen und nach Bedarf ausbauen.

Damit waren Bedingungen geschaffen, die eine relativ reibungslose Umstellung auf Emergency Remote Teaching unterstützen konnten. Ähnlich wie in der Untersuchung von Islam et al. (2022) benannten die Befragten das erfahrungsbasierte Lernen und den aktiven Austausch auf verschiedenen Ebenen mit Vertreter*innen anderer Hochschulen als zentralen Lernmodus.

In Anbetracht der Vielzahl der Akteur*innen wurde besonders deutlich, dass in Fragen der Digitalisierung in der Lehre viele Schnittstellen bestehen. Koordination und Kooperation schien in der Pandemie und auch in der strategischen Weiterentwicklung von Hochschullehre ein Schlüsselthema. Angesprochen wurde

- die Zusammenarbeit unter Dozierenden innerhalb der Hochschule
- die Koordination zwischen zentral und dezentral angesiedelten Akteur*innen
- der Austausch zwischen den Verantwortlichen für die Lehre mit Supporteinheiten
- Koordination unter den Supporteinheiten
- Einbezug von operativ Leitenden, die ein anspruchsvolles Tagesgeschäft zu führen haben im strategischen/reflexiven Diskurs
- und nicht zuletzt, die Zusammenarbeit über die Hochschule hinaus sowohl auf Leitungsebene als auch auf Ebene der Expert*innen in Fragen des Digitalen (Supports).

Die Studie verdeutlicht aber auch, dass Krisenmodus und Strategiemodus zwei verschiedene „Disziplinen“ mit unterschiedlichen Akteur*innen und Funktionslogiken sind: Während der Pandemie war die Bewältigung des Alltags im Vordergrund. Eine systematische Reflexion und Aufarbeitung der Erfahrungen sind in den meisten Institutionen (noch) wenig sichtbar. Der Impact der Maßnahmen auf die Strategieentwicklung, kann daher mit Ausnahmen als eher gering eingeschätzt werden. Grundlegendere Perspektivenverschiebungen im Sinne eines Double Loop Learnings (z. B. im Selbstverständnis als Präsenzhochschule oder im Lernverständnis) sind nicht beobachtbar, jedoch eine Schärfung bzw. Akzentuierung der strategischen Orientierung. Als zentrale Themen zeichnen sich Prüfungsgestaltung, Neugestaltung von Lernräumen, Blended Learning, Individualisierung und Flexibilisierung ab.

In der Reflexion, ob Blended Learning nach der Pandemie nun eine Alternative zu herkömmlicher Lehre darstellen könnte, stellen Eugster, Müller und Zellweger (2023) fest, dass die Koordinationsanforderungen zwischen den Ebenen Hochschule, Studiengänge und einzelne Lehrveranstaltungen durch die zusätzlichen Optionen nochmals deutlich zunehmen. Gleichzeitig besteht post-pandemisch ähnlich wie auch Ellies und Goodyear (2019) betonen ein Sprachdefizit in der Verständigung zwischen den Akteur*innen. Beispielsweise ist das Verständnis des Begriffs „Präsenzlehre“ ins Wanken geraten und muss neu geklärt werden. Die Untersuchung konzentriert sich auf die Frage, welche Bedingungen die Strategiearbeit für Weiterentwicklung von Hochschullehre unterstützen. Die Bedingungen der Pandemie sind hier im Hinblick auf die Digitalisierung als Motor für Entwicklungen in der Bildung ein interessanter Fall. Jedoch müssen die Ergebnisse eben auch die spezifischen Bedingungen der Pandemie berücksichtigen. Im Sinne des organisationalen Lernens erfordert wirksame Strategiearbeit neben der Nutzung von Erkenntnissen in der Organisation auch Prozesse der kollektiven Verständigung (Schilling/Kluge 2009). Hürden werden insbesondere in der Integration der Lernerfahrungen unterschiedlicher Einheiten sichtbar, also dem Entwickeln eines gemeinsamen Verständnisses das in kohärente, kollektive Routinen übersetzt werden kann (ebd).

Der aus der Krise „lernenden Organisation“ stehen Diskontinuitäten in einigen Diskussionen gegenüber. Beispielsweise wurde das Thema E-Assessment bereits weit vor der Pandemie im Zuge der Dissemination des E-Learning an Hochschulen diskutiert. Während den Kontaktbeschränkungen der Pandemie wurde diese Diskussion (scheinbar vollkommen neu) in der Frage von Prüfungsmöglichkeiten auf Distanz diskutiert – und relativ kurz nach Ende der Pandemie im Kontext von ChatGPT und Co. erneut geführt.

Es bleibt also festzuhalten, dass ein Lernen in der Krise erfolgt ist. Gleichzeitig konstatieren wir, dass es weiterhin eine Herausforderung zu sein scheint, organi-

sationale Lernprozesse anzuregen und in neue Handlungsroutinen zu übersetzen. Im Hinblick auf die dynamische Veränderung der Gesellschaft durch die Digitalisierung, sollten sich Organisationen eine gewisse Resilienz gegenüber dem „Krisenmodus“ aneignen und gleichzeitig Lernroutinen etablieren, also Krisen nicht nur auszuhalten, sondern sie als Chance für die Weiterentwicklung zu nutzen.

Literatur

- Argyris, Chris (1976): Single-Loop and Double-Loop Models in Research on Decision Making. In: *Administrative Science Quarterly* 21, 3, S. 363–375. <https://doi.org/10.2307/2391848>
- Bischof, Lukas/Bremer, Claudia/Ebert-Steinhübel, Anja/Kerres, Michael/Knutzen, Sönke/Krzywinski, Nora/Müller, Wilfried/Peetz, Angela/Röwert, Ronny/Schlass, Bettina/Seufert, Sabine (2016): Zur nachhaltigen Implementierung von Lerninnovationen mit digitalen Medien (Arbeitspapier Nr. 16). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2016_Grundlagentext%20Change%20Management.pdf [Zugriff: 25.10.2023].
- Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (Hrsg.) (2016): *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Busse, Stefan (2020): *Hybride Organisationen führen – das Beispiel Hochschule*. In: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 27, 3, S. 347–364. <https://doi.org/10.1007/s11613-020-00664-6>
- Ellis, Robert A./Goodyear, Peter (2019): *The Education Ecology of Universities: Integrating Learning, Strategy and the Academy*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351135863>
- Eugster, Balthasar/Müller, Claude/Zellweger, Franziska (2023): *Blended Learning— Implikationen für die Gestaltung an Hochschulen*. In Axelsson, Charlotte/Blume, Dana/Volk, Beno (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in Kooperativen Netzwerken— Lela – LernLabor Hochschuldidaktik*. Bielefeld: Transcript, S. 29–52. <https://doi.org/10.14361/9783839471807>
- Getto, Barbara (2021): *Strategien der Digitalisierung an Hochschulen*. In: *Handbuch E-Learning*, 3.39. München: Verlag Wolters Kluwer.
- Getto, Barbara/Kerres, Michael (2017): *Akteure der Digitalisierung im Hochschulsystem: Modernisierung oder Profilierung?* In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 12, 1, S. 123–142.

- Getto, Barbara/Hintze, Patrick/Kerres, Michael (2018): (Wie) Kann Digitalisierung zur Hochschulentwicklung beitragen? Digitalisierung und Hochschulentwicklung. In: Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V., S. 13–25.
- Getto, Barbara/Buntins, Katja (2021): Zur Bedeutung von Strategien der Digitalisierung von Studium und Lehre für die Hochschulentwicklung an deutschen Hochschulen: Nur Papiere? In: Bohndick, Carla/Bülow-Schramm, Margret/Paul, Daria/Reinmann, Gabi (Hrsg.): Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung: Tagungsband der 15. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 63–81. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_6
- Khairul, Islam/Edwards, America L./Shi, Duli/ Rhys Lim, JungKyu/Sheppard, Ronisha/Fisher Liu, Brooke/Seeger, Matthew W. (2022): Crisis communication and learning: The US higher education's response to a global pandemic. In: The Learning Organization, S. 357–76. <https://doi.org/10.1108/TLO-10-2021-0121>
- Kehm, Barbara. M. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule‘. In: U. Wilkesmann Uwe/Schmid Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–25. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9_1
- Kerres, Michael/Getto, Barbara (2015): Vom E-Learning Projekt zur nachhaltigen Hochschulentwicklung: Strategisches Alignment im Kernprozess „Studium & Lehre“. In: Mai, Andreas (Hrsg.): Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekt die Hochschulen? Dokumentation der Tagung in Weimar am 8.–9. März 2015. https://e-pub.uni-weimar.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/3826/file/Mai_Andreas_Hochschulwege.pdf [Zugriff: 06.06.2024].
- Kezar, Adrianna (2014): Higher Education Change and Social Networks: A Review of Research. In: The Journal of Higher Education 85, 1, S. 91–125 <https://doi.org/10.1353/jhe.2014.0003>
- Kreidl, Christian/Dittler, Ullrich (Hrsg.) (2023): Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-40163-4>
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühl, Stefan (2016): Führen ohne Hierarchie: Macht, Vertrauen und Verständigung im Konzept des Lateralen Führens. In: Geramanis Olaf/Hermann, Kristina (Hrsg.): Führen in ungewissen Zeiten: Impulse, Konzepte und Praxisbeispiele. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 251–264. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11227-1_16

- Ladwig, Tina/Arndt, Christiane (2021): Forschungsprojekt BRIDGING: Was die Krise für die Entwicklung und Verbreitung digitaler Hochschulbildungskonzepte bedeuten kann. Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/blog/forschungsprojekt-bridging-was-die-krise-fuer-die-entwicklung-und-verbreitung-digitaler-hochschulbildungskonzepte-bedeuten-kann/> [Zugriff: 25.10.2023].
- Seufert, Sabine/Ebner, Martin/Kopp, Michael/Schlass, Bettina (2015): Editorial: E-Learning-Strategien für die Hochschullehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 10(2). <https://doi.org/10.3217/zfhe-10-02/01>
- Schilling, Jan/ Kluge, Annette (2009). Barriers to organizational learning: An integration of theory and research. In: International Journal of Management Reviews, 11(3), 337–360. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2008.00242.x>
- Schulz, Marlen/Mack, Birgit/Renn, Ortwin (Hrsg.) (2012): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waffner, Bettina/ Otto, Daniel (2022): Hochschule in der digitalen Welt – Zeitgemäße Hochschullehre braucht Organisationsentwicklung. In: Pfnannstiel, Mario A./Steinhoff, Peter F.-J. (Hrsg.): E-Learning im digitalen Zeitalter. Wiesbaden: Springer Gabler. S. 3–19. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36113-6_1
- Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.html> [Zugriff: 25.10.2023].
- Weerts, David. J./Freed, Gwendolyn. H./Morphew, Christopher. C. (2014): Organizational Identity in Higher Education: Conceptual and Empirical Perspectives. In: Paulsen, Michael B. (Hrsg.): Higher Education: Handbook of Theory and Research: Volume 29. Dordrecht: Springer, S. 229–278. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8005-6_6.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, 1, S. 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Zellweger, Franziska/ Kocher, Mirjam (2021): Das Engagement von Lehramtsstudierenden im Distance Learning Im Frühling 2020. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung: 40 (CoViD-19) S. 367–91. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.24.X>
- Zellweger, Franziska/Thomann, Geri (2018): Lateral führen an Hochschulen. Wirksam handeln auf sich verschiebenden Bodenplatten. In: Kels Peter/Kaudela-Baum, Stefanie (Hrsg.): Experten führen: Modelle, Ideen und Praktiken für die Organisations- und Führungsentwicklung. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 51–68. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23028-9_4

Perspektiven für den zukünftigen Mix aus Präsenz- und Onlineformaten der Lehre

Kernaussagen

- Studierende sind mit Lehrenden eingebettet in eine Lehr-Lerngemeinschaft, die sich traditionell in Präsenz vor Ort befand.
- Dieser Beitrag analysiert, wie Studierende nach dem pandemiebedingten Bruch dieser Gemeinschaft den neu entstandenen Mix aus Präsenz- und Online-Distanzlehre beurteilen.
- Lehrveranstaltungen mit hohem Anteil an Online-Distanzlehre werden nach der Pandemie in allen Aspekten negativer beurteilt als Lehrveranstaltungen mit hohem Präsenzanteil, und der Aufwand und Schwierigkeitsgrad werden bei hohem Anteil Online-Distanzlehre ebenfalls höher eingeschätzt.
- Der gewünschte Zukunftsmix zeichnet sich für die Mehrheit der Studierenden durch einen dominierenden Anteil an Präsenzlehre aus.
- Der Wunsch nach einem ergänzenden Anteil an Onlinelehre ist wahrscheinlich dadurch zu erklären, dass dieser Anteil die raum-zeitliche Flexibilität der Studierenden erhöht.

1 Präsenz- und Onlinelehre im Spiegel der Pandemie

Mit den sich glättenden Wogen nach der Pandemie lässt sich eine große Einigkeit bei Studierenden, Dozierenden und hochschulpolitischen Entscheidungsträgern erkennen, dass aus dem ungewollten „Großexperiment Onlinelehre“ (Zimmermann 2020) Lehren gezogen werden sollten (Morales/Frenzel/Bravo 2022; Tilak/Kumar 2022). Die gesammelten Erfahrungen können Diskussionen in Gang setzen, wie ein zukünftiges *Stability-Remote-Teaching* an Hochschulen aussehen könnte.

Der vorliegende Artikel hat zum Ziel, zu diesen Diskussionen beizutragen. Dazu wird die studentische Beurteilung von zwei Ausbringungsformaten von Hochschullehre verglichen, die seit der Pandemie stärker gegeneinander kontrastiert werden als zuvor: Präsenzlehre und Online-Distanzlehre. Mit diesen

beiden Ausdrücken ist einerseits die traditionelle Lehre am Campus in Vor-Ort-Präsenz gemeint (Präsenzlehre). Andererseits dient Online-Distanzlehre als Sammelbegriff für all jene digitalen Ausbringungsformate, die ohne gemeinsame Vor-Ort-Präsenz von Studierenden und Dozierenden stattfinden.

Der Beitrag setzt an der postpandemischen Häufigkeit der beiden Ausbringungsformate an. Die Beurteilung der Lehre in diesen beiden Formaten wird aus der Studierendenperspektive gegenübergestellt. Konkret geht es darum, wie Studierende die von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen beurteilen in Abhängigkeit davon, wie hoch der Anteil an erlebter oder gewünschter Präsenzlehre oder Online-Distanzlehre ist. Das subjektive Erleben des Grades an Präsenz oder Onlinelehre wird hierbei einer taxonomischen Vorunterscheidung von didaktischen Lehr-Lern-Settings und ihrer disziplinären Unterschiede vorgezogen. Ebenso sind die disziplinspezifischen oder sozialen Beweggründe, die die Studierenden zur Bewertung heranziehen, nicht Gegenstand dieser Untersuchung. Es wird hingegen angenommen, dass die Studierenden über den Ownership ihres Lernens verfügen (Evans 2022) und sich qualifiziert dazu äußern können, welcher Mix der beiden Ausbringungsformate für ihr Studium, ihr Wohlbefinden, weitere persönliche Aspekte und schließlich auch ihr Lernen optimal wäre.

2 Modell und Forschungsstand

Als Modell zur Erklärung möglicher Unterschiede in der Beurteilung der Lehre mit und ohne Vor-Ort-Präsenz kommt das *Community of Inquiry (CoI) Modell* zum Einsatz (Scherman et al. 2023; Garrison/Arbaugh 2007). Ursprünglich für die Erforschung von Präsenz speziell in Online-Kursen entwickelt, zeigt das Modell auch für die Analyse von Lehre in anderen Ausbringungsformaten eine bestätigte Eignung (Review von Martin et al. 2022). Das Modell bietet ein Rahmenwerk für die Charakterisierung von sozialer Präsenz, Lehrpräsenz und kognitiver Präsenz als Bestandteile einer Lehr-Lerngemeinschaft (Garrison/Anderson/Archer 2010). In diesem Rahmenwerk ist zu erwarten, dass soziale Präsenz zu kognitiver Präsenz führt und das Erreichen der Lernziele fördert (Kreijns et al. 2014; Singh/Singh/Matthees 2022; West et al. 2023). Durch das CoI-Modell lassen sich daher Unterschiede in der erlebten Lehrqualität erklären, die sich aus Unterschieden in der erlebten Präsenz ergeben.

Eine in der Forschung häufig und empirisch recht gesicherte Annahme ist, dass die gemeinsame Vor-Ort-Präsenz einen lernförderlichen Austausch begünstigt (Gamlath/Wilson 2020; Singh/Singh/Matthees 2022; West et al. 2023). Während der Pandemie litt dieser Austausch. Stattdessen wurde in gefühlter Isolation vor Bildschirmen gelehrt und gelernt. Dadurch ging sowohl das Enga-

gement der Studierenden als auch ihr Wohlbefinden zurück (Lanclos/Súilleabháin/Farrelly 2023). Der entpersonalisierende Effekt von Online-Distanzlehre und seine Auswirkungen auf das Belastungserlebnis von Studierenden ist hinreichend beschrieben (Hußner/Lazarides/Westphal 2022; Review von Lemyre/Palmer-Cooper/Messina 2023). Eine Reihe von Studien hat zudem herausgearbeitet, dass die Arbeitsbelastung für Studierende in Online-Distanzlehre insgesamt höher ist als in Präsenzlehre (Besa et al. 2021; Besa et al. 2022). Der Stand der Forschung deutet auf wichtige Unterschiede zwischen den beiden Ausbringungsformaten im unterschiedlichen Erleben von Präsenz durch die Studierenden hin. Das CoI erlaubt diese Unterschiede im Erleben genauer zu untersuchen.

3 Fragestellung

Der vorliegende Beitrag geht zunächst der Frage nach, wie Studierende die von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen beurteilen und ob sich die Beurteilung vor der Pandemie zu jener während bzw. nach der Pandemie unterscheidet.

Frage 1: Wie beurteilen die Studierenden die Lehrqualität vor, während und nach der Pandemie?

In einer weiteren Frage wird der zeitliche Aspekt außer Acht gelassen und der Fokus auf die Situation nach der Pandemie gelegt. Es rückt die Bewertung der Lehrqualität im Verhältnis zum Mix aus Präsenz- und Online-Distanzlehre in den Fokus: konkret wird untersucht, in welchen Aspekten sich unterschiedliche Ausbringungsformate hinsichtlich der Beurteilung der Lehrqualität unterscheiden.

Frage 2: Wie werden Lehrveranstaltungen mit unterschiedlichen Ausbringungsformaten beurteilt und in welchen Aspekten der Lehrqualität zeigen sich Unterschiede?

Sodann wird untersucht, welchen Anteil Präsenz- bzw. Online-Distanzlehre in den Lehrveranstaltungen ausmachen. Dieser erlebte Anteil (IST) wird mit dem Anteil verglichen, welchen sich die Studierenden konkret für diese Lehrveranstaltung wünschen (SOLL).

Frage 3: Welcher Anteil an Präsenz-/Online-Distanzlehre wird in den Lehrveranstaltungen angetroffen und welcher wird gewünscht (IST vs. SOLL)?

Mit Fokus auf mögliche Diskrepanzen zwischen Wunsch und Realität wird untersucht:

Frage 4: Zeigen sich Unterschiede in der Beurteilung der Lehrqualität zwischen Studierenden, die den Mix antreffen, den sie sich wünschen und jenen, die sich ein anderes Verhältnis aus Präsenz- und Online-Distanzlehre wünschen?

Abschließend wird das im Beitrag von Quesel, Möser, Hirsch und Holmeier (in diesem Band S. 67ff.) verwendete Strukturgleichungsmodell aufgegriffen, das auf Aspekte studentischer Partizipation fokussiert ist. Das Modell wird um zwei Variablen zum IST und SOLL des Verhältnisses von Online-Distanzlehre und lokaler Präsenz erweitert und trägt damit zur Klärung der Frage bei, wie verschiedene Aspekte der aktuellen Beurteilung von Lehrveranstaltungen die Wünsche für deren zukünftiges Ausbringungsformat beeinflussen.

Frage 5: In welchem Ausmaß kann der gewünschte Zukunftsmix (SOLL) durch die aktuelle Wahrnehmung zum Online-Anteil, durch ausgewählte weitere Aspekte des hochschuldidaktischen Settings und durch das Ausmaß der studentischen Partizipation erklärt werden?

Dabei ist zu betonen, dass der Blickwinkel dieser letzten Frage von den Gesichtspunkten bestimmt wird, die für den Beitrag von Quesel et al. (in diesem Band S. 67ff.) maßgeblich waren: In diesem Fall erstreckt sich die Beantwortung also nicht auf die Gesamtheit der Items der obligatorischen Lehrevaluation der PH FHNW, sondern greift die Auswahl der Items auf, die für die Modellierung von Faktoren der studentischen Mitarbeit verwendet wurde.

4 Daten und Methodik

Zur Beantwortung der skizzierten Fragen dienen Daten der obligatorischen Lehrevaluation an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW). Diese findet alle drei Semester statt. Während die Grundausrichtung und Zielsetzung der Lehrevaluation vor während und nach der Pandemie gleich blieb, änderte sich der Modus des Ausfüllens durch die Studierenden. Der Zugang zu den Onlinefragebögen erfolgte vor der Pandemie durch das Austeilen einzelner Zugangstickets in Papierform. Während und nach der Pandemie erhielten die Studierenden Tokens per E-Mail zugesendet. Dies erlaubte eine Evaluation auch von Lehrveranstaltungen ohne Vor-Ort-Präsenz. Neben der Datenerhebung wurde auch der Fragebogen den neuen Umständen angepasst. So wurden einerseits neue Items aufgenommen, um z. B. den Online- bzw. Präsenz-Anteil in Lehrveranstaltungen zu erfassen, andererseits wurde die Formulierung einzelner Items so verändert, dass sie für alle Ausbringungsformate passt. Der Nachteil dieser Umformulierung ist allerdings, dass ein zeitlicher Vergleich bei diesen Items nicht möglich ist.

Der vorliegende Beitrag fußt auf den Lehrevaluationsdaten, die vor der Pandemie (Herbstsemester 2019/20), während der Pandemie (Frühlingssemester 2021) und (mehr oder weniger) nach der Pandemie (Herbstsemester 2022/23)

in allen Lehrveranstaltungen erhoben wurden, zu denen sich mindestens fünf Studierende angemeldet hatten und die keinem spezifischen zeitlichen Setting unterlagen (bspw. Blockveranstaltungen außerhalb der Vorlesungszeit, Praktika im Berufsfeld). Im Herbstsemester 2019/20 konnten N = 783 Lehrveranstaltungen mit 12215 Fragebögen evaluiert werden, im Frühjahrssemester 2021 N = 731 Lehrveranstaltungen mit 9385 Fragebögen und im Herbstsemester 2022/23 N = 822 Lehrveranstaltungen mit 12747 Fragebögen. Die Rücklaufquote war mit 80 % vor Corona höher als bei der Erhebung während Corona (61 %) und kam mit 76 % nach Corona annähernd auf das Niveau von vor der Pandemie heran. Da die Studierenden den Fragebogen in all ihren besuchten Lehrveranstaltungen und damit mehrmals ausfüllen sollten und konnten, gibt die Anzahl der Fragebogen nicht die Anzahl der Studierenden wieder. Während der Untersuchungsjahre waren an der PH FHNW ca. 3600 Studierende eingeschrieben.

Der eingesetzte Fragebogen enthielt neben freien Wahl-Items hochschulweit einheitliche Kern-Items, die sich auf die folgenden Aspekte von Lehrqualität beziehen:

Tabelle 1 Inhalte Fragebogen: Kern-Items der obligatorischen Lehrevaluation im Herbstsemester 2022/23

Item	Wortlaut (LV = Lehrveranstaltung)
Allgemein	Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu
Klarheit	Die Lernziele sind klar definiert.
Angemessenheit	Die LV ist den Lernzielen angemessen gestaltet.
Strukturiertheit	Die vermittelten Inhalte sind gut strukturiert.
Vorwissen	Die LV ermöglicht mir, an bekannte Inhalte anzuknüpfen.
Praxisbezug	In der LV werden Praxisbezüge hergestellt.
Praxisrelevanz	Die LV ist für meine spätere berufliche Praxis wichtig.
Medieneinsatz	Online-Tools werden in geeigneter Weise eingesetzt.
Hilfsmittel	Die angebotenen Hilfsmittel sind lernförderlich.
Austausch Doz	Die Austauschmöglichkeiten mit der/dem Dozierenden sind angemessen.
Austausch Stud	Die Austauschmöglichkeiten mit den Mitstudierenden sind angemessen.
Abwechslung	Die eingesetzten Arbeitsformen sind abwechslungsreich.
Dozierende	Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu
Verständlichkeit	Die/Der Dozierende vermittelt die Inhalte verständlich.
Engagement	Die/Der Dozierende gestaltet die LV engagiert.

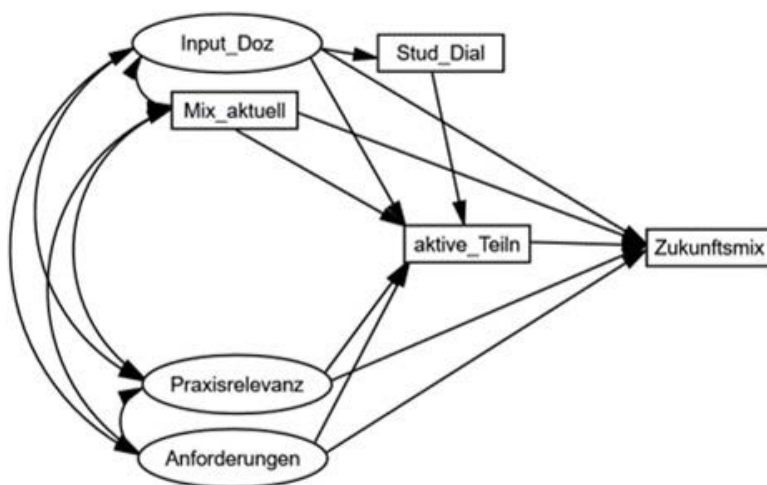
Item	Wortlaut (LV = Lehrveranstaltung)
Unterstützung	Die/Der Dozierende hat mich gut unterstützt.
Anregung	Die/Der Dozierende regt mich zur kritischen Auseinandersetzung mit den Inhalten an.
Fragen	Die/Der Dozierende geht auf Fragen, Anregungen und Beiträge der Studierenden ein.
Studierende	Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu
Interesse	Die Lehrveranstaltung hat mein Interesse am Thema gefördert.
Überblick	Ich habe einen guten Überblick über das Thema der LV erhalten.
Lernziele	Ich habe die Lernziele der LV erreicht.
Mitarbeit	Ich habe an der LV aktiv mitgearbeitet.
Beurteilung	Skalierung: 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut
Gesamt	Ich beurteile die LV insgesamt als...
Online	Ich beurteile die Online-Umsetzung der LV insgesamt als...
Anforderung	Skalierung: 1 = zu gering bis 5 = zu hoch
Aufwand	Der Aufwand der LV ist...
Schwierigkeit	Der Schwierigkeitsgrad der LV ist...
Umfang	Der Stoffumfang der LV ist...

Um mit der Lehrevaluation nach der Pandemie die neue Realität der Ausbringungsformate abzubilden, wurden zwei neue Items aufgenommen. Eines erfragte den wahrgenommenen Anteil an Präsenzlehre und Online-Distanzlehre („In welchem Verhältnis stehen Präsenz- und Online-Anteile in dieser Lehrveranstaltung?“ = IST). Das zweite neu aufgenommene Item erfragte den gewünschten Anteil („In welchem Verhältnis sollten Präsenz- und Online-Anteile in dieser Lehrveranstaltung stehen?“ = SOLL). Da die Einschätzung des Anteils zwischen den Studierenden in einer Lehrveranstaltung variieren kann, wurden die Antworten aller Studierenden in einer Lehrveranstaltung jeweils zu einem Mittelwert aggregiert. Die sich daraus ergebenden Mittelwerte wurden so umkodiert, dass Werte zwischen 1 bis 2.49 bedeuten, dass eine Lehrveranstaltung überwiegend in Online-Studium stattfindet („100 % resp. 75 % Online vs. 0 % resp. 25 % Präsenzlehre“), ein Wert zwischen 2.5 und 3.49 entspricht einem Mix aus gleichen Anteilen und Werte von 3.5 bis 5 bedeuten, dass die Lehrveranstaltung überwiegend in Präsenzlehre stattfindet („75 % resp. 100 % Präsenz“).

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels des Statistikprogramms R; ergänzend wurde mit AMOS 28 eine Erweiterung des Strukturgleichungsmodells berechnet, das im Beitrag zu Aspekten studentischer Mitarbeit von Quesel et al.

vorgestellt wurde (in diesem Band S. 67ff.). Bei der Erweiterung wurde die IST-Variable von Präsenz- und Online-Anteilen in die unabhängigen Variablen des Modells aufgenommen und die entsprechende SOLL-Variable als unabhängige Variable eingefügt, sodass die Variable „Mitarbeit“ zu einem Mediator wird. Der Aufbau des Modells wird in Abbildung 1 skizziert, das Vorgehen bei der Berechnung des Modells folgt dem Verfahren, das im Beitrag von Quesel et al. (in diesem Band S. 72f.) erläutert wird. Wie im genannten Beitrag wird auch hier auf die Abbildung der Residuen des Modells aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichtet.

Abbildung 1 Aufbau des Strukturgleichungsmodells, basierend auf Quesel et al. (in diesem Band S. 78)



Neben der manifesten IST-Variable enthält das Modell auf Ebene der unabhängigen Variablen drei latente Konstrukte, die sich auf Wahrnehmungen der Qualität des Inputs der Dozierenden, der Praxisrelevanz der beurteilten Lehrveranstaltung sowie der im Rahmen der Veranstaltung gestellten Anforderungen erstrecken (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2 Übersicht der Items in den latenten Konstrukten des Strukturgleichungsmodells (LV = Lehrveranstaltung)

Konstrukt	Item	Wortlaut
Input_Doiz	(Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu)	
	V4_A	Die/Der Dozierende vermittelt die Inhalte verständlich.
	V4_B	Die/Der Dozierende gestaltet die LV engagiert.
	V4_C	Die/Der Dozierende hat mich gut unterstützt.
	V4_D	Die/Der Dozierende regt mich zur kritischen Auseinandersetzung mit den Inhalten an.
Praxisrelevanz	(Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu)	
	V2_E	In der LV werden Praxisbezüge hergestellt.
	V2_F	Die LV ist für meine spätere berufliche Praxis wichtig.
Anforderungen	(Skala: 1 = zu gering bis 5 = zu hoch)	
	V3_B	Der Schwierigkeitsgrad der LV ist...
	V3_C	Der Stoffumfang der LV ist...
	V3_D	Der Aufwand der LV ist...

Für die Auswahl der Items des Strukturgleichungsmodells waren folgende Gesichtspunkte maßgebend: Der hochschuldidaktische Input der Lehrenden wird als Faktor einbezogen, weil er eine wichtige Komponente für die Gestaltung der CoI darstellt. Anforderungen der Lehrveranstaltungen werden als weiterer Faktor adressiert, weil sie Hinweise auf Rahmenbedingungen der Lehrpräsenz geben. Die Praxisrelevanz kommt als Faktor hinzu, weil sie Hinweise darauf liefert, wie die CoI der einzelnen Lehrveranstaltungen mit dem Berufsbild „Lehrperson“ verbunden ist.

Dabei ist zu betonen, dass die Einschätzung der Qualität des Inputs von Dozierenden lediglich eine Facette der Lehrpräsenz, die Selbsteinschätzung der studentischen Mitarbeit eine Facette der kognitiven Präsenz und die Ausprägung des IST-Zustandes eine Facette der sozialen Präsenz darstellt: Einerseits ist der Blickwinkel der Lehrevaluation breiter als der CoI-Ansatz, weil es nicht nur um Fragen der Präsenz geht, andererseits geht dieser Blickwinkel aber weniger in die Tiefe, weil nicht der Grad an Differenzierung eines Fragebogens erreicht werden kann, der speziell der Präsenzthematik gewidmet ist.

Berechnet werden direkte Effekte der unabhängigen Variablen auf die manifeste SOLL-Variable sowie indirekte Effekte, die sich über den Mediator der wahrgenommenen eigenen Mitarbeit in der Lehrveranstaltung ergeben. Durch ein einzelnes Item repräsentiert, stellt dieser Mediator ebenfalls eine manife-

ste Variable dar. Mithin umfasst das Modell drei manifeste Variablen und drei latente Konstrukte.

5 Ergebnisse

Frage 1: Wie beurteilen die Studierenden die Lehrqualität vor, während und nach der Pandemie?

Die Daten zeigen, dass die Mittelwerte der Lehrqualität vor während und nach der Pandemie bei ca. $M = 4$ liegen (maximal möglicher Wert: $M = 5$). Die Mittelwerte liegen somit bei nahezu allen Items über dem theoretischen Mittelwert von $M = 3$, sodass die Lehrqualität als konstant positiv beurteilt gelten kann. Eine tiefergehende Präsentation und Diskussion der Effekte der Pandemie auf die Lehrevaluation der PH FHNW vor der hier näher analysierten Evaluation des Herbstsemesters 2022/23 findet sich in Quesel (2021).

Frage 2: Wie werden Lehrveranstaltungen mit unterschiedlichen Ausbringungsformaten beurteilt und in welchen Aspekten der Lehrqualität zeigen sich Unterschiede?

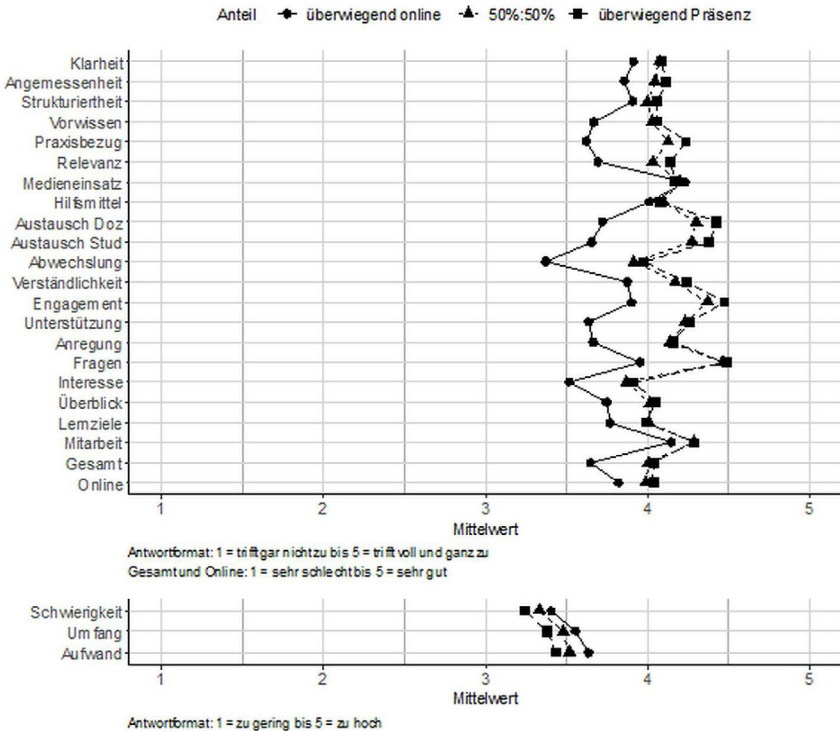
Die nach der Pandemie aufgenommene Frage nach dem Ausbringungsformat zeigt, dass nur etwa 3 % vollständig als Online-Distanzlehre stattfindet. Etwa zwei Drittel aller Lehrveranstaltungen findet als ein Mix aus beiden Ausbringungsformaten statt, wobei jene Lehrveranstaltungen, bei denen der Präsenz-Anteil etwa 75 % beträgt, den größten Anteil ausmachen (vgl. Tabelle 2). 30.17 % der Lehrveranstaltungen finden in vollständiger Vor-Ort-Präsenz statt. Insgesamt überwiegt in mehr als drei Vierteln aller Lehrveranstaltungen der Präsenz-Anteil.

Tabelle 2 Ausbringungsformat im Herbstsemester 2022/23 (N = 822 Lehrveranstaltungen)

	100 % Online	75 % Online	50:50	75 % Präsenz	100 % Präsenz
Angaben in %	2.68	3.16	15.33	48.66	30.17

Der Vergleich in der Beurteilung der Lehrqualität zwischen den Lehrveranstaltungen mit verschiedenen Online- bzw. Präsenzlehre-Anteilen liefert ein klares Bild: Lehrveranstaltungen werden am positivsten beurteilt, wenn sie überwiegend in Präsenz ausgebracht werden. Besonders negative Bewertungen in nahezu allen Bereichen erhalten Lehrveranstaltungen, die überwiegend in Online-Distanzlehre ausgebracht werden. Lehrveranstaltungen mit einem ausgewogenen Mix, werden ähnlich positiv bewertet wie überwiegend in Präsenzlehre ausgebrachte Lehrveranstaltungen (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2 Beurteilung der Lehrqualität in Abhängigkeit des Anteils an erlebter Online-Distanz- oder Präsenzlehre in 822 Lehrveranstaltungen der PH FHNW im Herbstsemester 2022/23 (eigene Darstellung)



Deutliche Unterschiede zeigen sich insbesondere beim Item zu den Austauschmöglichkeiten und beim Item zur Abwechslung, die alle bei überwiegend Online-Distanzlehre wesentlich negativer beurteilt werden. Zudem werden die Items, die sich auf das Engagement und die Unterstützung durch die Dozierenden beziehen bei überwiegender Online-Distanzlehre negativer beurteilt. Das gleiche Muster zeigt sich auch bei den Items zu Schwierigkeitsgrad, Umfang und Aufwand (vgl. Abbildung 3 unten). Auch dort werden Lehrveranstaltungen, die überwiegend in Online-Distanzlehre ausgebracht werden, als besonders aufwändig, schwierig und umfangreich beschrieben. Lehrveranstaltungen mit überwiegendem Präsenzanteil hingegen liegen näher an dem Skalenwert, der die Items Aufwand, Schwierigkeit und Umfang als „genau richtig“ beschreibt ($M = 3$).

Frage 3: Welcher Anteil an Online-/Präsenzlehre wird in den Lehrveranstaltungen antgetroffen und welcher wird gewünscht (IST vs. SOLL)

Als ein weiteres Kriterium für das Finden eines angemessenen Verhältnisses aus Präsenz- und Online-Distanzlehre kann zusätzlich der von den Studierenden gewünschte Anteil am jeweiligen Ausbringungsformat herangezogen werden. Die Studierenden wurden daher nicht nur gefragt, wie hoch der Anteil an Präsenz- bzw. Online-Distanzlehre ist (IST), sondern auch danach, wie dieser Anteil ausfallen sollte (SOLL).

Tabelle 3 stellt die IST- und SOLL-Angaben gegenüber und zeigt, dass sich in allen IST-Gruppen (vertikal) die meisten Studierenden genau jenen Anteil wünschen, den sie auch in den Lehrveranstaltungen vorfinden (Schriftstärke fett). So wünscht sich fast die Hälfte der Studierenden in Präsenz-Veranstaltungen, dass diese auch zu 100 % in Präsenzlehre ausgebracht werden. Am zufriedensten scheinen die Studierenden mit einem 50 %-Präsenz-Anteil. In dieser Gruppe wünschen sich fast 70 %, dass dieses Verhältnis so beibehalten werden sollte.

Tabelle 3 Präsenz- und Online-Anteile – Gegenüberstellung IST und SOLL im Herbstsemester 2022/23

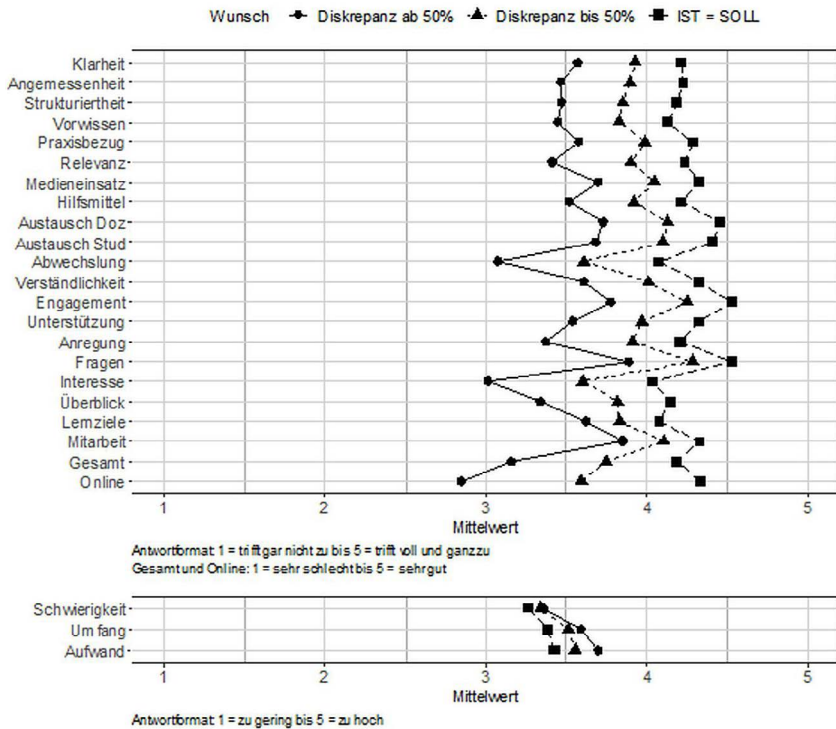
		IST				
Angaben in %		100 % Online	75 % Online	50:50	75 % Präsenz	100 % Präsenz
SOLL	100 % Online	42.14	4.64	1.93	1.71	2.16
	75 % Online	18.39	41.04	6.97	4.52	3.78
	50:50	27.59	37.60	69.19	25.79	17.73
	75 % Präsenz	7.19	13.46	17.46	58.41	26.70
	100 % Präsenz	4.68	3.25	4.45	9.57	49.63

Die Tabelle lässt ebenfalls erkennen, dass die Studierenden, die sich ein anderes Verhältnis zwischen Online- und Präsenz-Anteilen wünschen, in nahezu allen Gruppen einen Präsenz- bzw. Online-Anteil von 50 % präferieren (Schriftlage kursiv). Einzig in der Gruppe jener Studierenden, die vollständige Präsenzlehre erleben, wünschen sich mehr Studierende einen Online-Anteil. Dieser gewünschte Anteil sollte in den Augen der Studierenden jedoch „nur“ bei 25 % liegen.

Frage 4: Zeigen sich Unterschiede in der Beurteilung der Lehrqualität zwischen Studierenden, die den Mix antreffen, den sie sich wünschen und jenen, die sich eher mehr bzw. weniger Online-/Präsenzlehre wünschen?

Ausgehend von der Frage, ob eine hohe Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Werten die Beurteilung der Lehrqualität insgesamt negativ beeinflusst, wurden die verschiedenen Qualitätsaspekte je nach Größe der Diskrepanz betrachtet.

Abbildung 3 Beurteilung der Lehre in Abhängigkeit der Diskrepanz zwischen erlebten Mix und gewünschten Mix an Ausbringungsformaten in 822 Lehrveranstaltungen der PH FHNW im Herbstsemester 2022/23 (eigene Darstellung)



Es zeigt sich in Abbildung 3, dass die Lehrqualität von jenen Studierenden am positivsten beurteilt wird, die den Mix antreffen, den sie sich wünschen und die somit keine Diskrepanz erfahren. Studierende mit großer Diskrepanz zwischen IST und SOLL beurteilen die Lehrqualität hingegen eher negativer, wobei die Studierenden mit der größten Diskrepanz die Lehrqualität am negativsten beurteilen.

len. Die deutlichsten Unterschiede zwischen den drei Gruppen zeigen sich bei den Items zu Abwechslung und Interesse sowie bei der gesamthaften Beurteilung der Lehrveranstaltung bzw. der Online-Anteile.

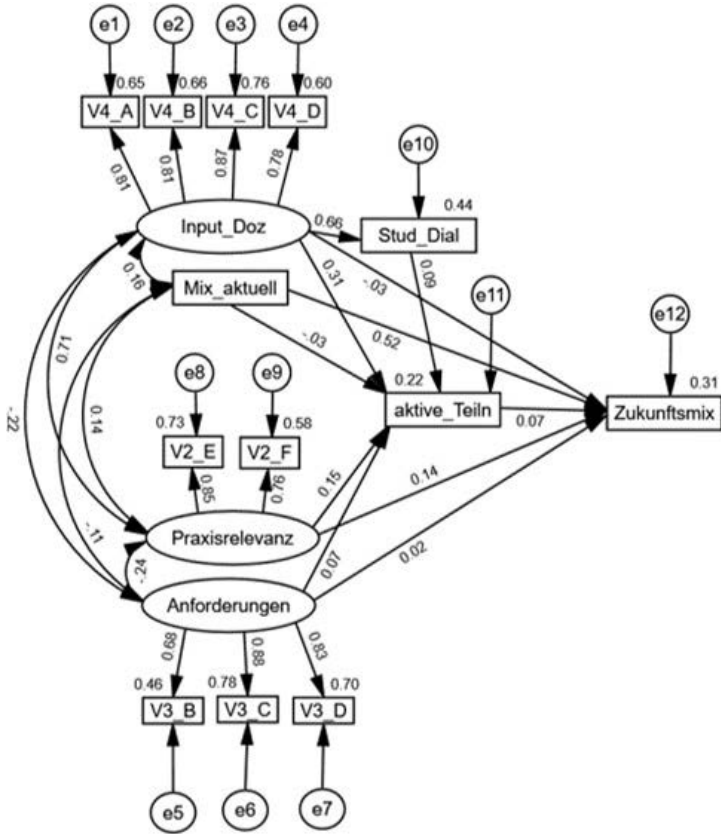
Frage 5: In welchem Ausmaß kann der gewünschte Zukunftsmix (SOLL) durch die aktuelle Wahrnehmung zum Online-Anteil, durch ausgewählte weitere Aspekte des hochschuldidaktischen Settings und durch das Ausmaß der studentischen Mitarbeit erklärt werden?

Bei der Erweiterung des Strukturgleichungsmodells aus dem Beitrag von Quessel et al. (in diesem Band S. 78) mit den Variablen zum wahrgenommenen (IST) und zum gewünschten Verhältnis (SOLL) von Präsenz- und Online-Anteilen (vgl. Abbildung 4) ergibt sich ein zufriedenstellender Modellfit ($X^2_{\min} = 1746.436$, $df = 52$, $p = 0.000$, $CFI = 0.977$, $RMSEA = 0.051$, $pclose = 0.321$).

Der wahrgenommene aktuelle Mix korreliert schwach positiv mit der Qualität des Inputs der Dozierenden (.16) und der wahrgenommenen Praxisrelevanz der Veranstaltung (.14) sowie schwach negativ mit den wahrgenommenen Anforderungen (-.11). Beim Zukunftsmix, wird über das Modell 31 % der Varianz erklärt. Maßgebend dafür ist in erster Linie der direkte Effekt von .52 des IST-Zustands (aktueller Mix) auf den SOLL-Zustand (Zukunftsmix). Der standardisierte Regressionskoeffizient ist so zu lesen, dass die Erhöhung des IST-Zustands um eine Standardabweichung den SOLL-Zustand um 0.52 Standardabweichungen erhöht. Höhere Werte bringen hier einen größeren Präsenzanteil zum Ausdruck. Anders ausgedrückt wünschen sich Studierende in Lehrveranstaltungen, in denen sie gegenwärtig einen höheren Präsenzanteil wahrnehmen, auch beim Zukunftsmix einen hohen Präsenzanteil.

Auch die wahrgenommene Praxisrelevanz der Veranstaltung begünstigt den Wunsch nach Präsenzanteilen beim Zukunftsmix, wenngleich dieser Effekt im Vergleich zum Effekt des aktuellen Mixes deutlich schwächer ausfällt (.14). Die anderen unabhängigen Variablen – Input der Dozierenden und wahrgenommene Anforderungen – haben keinen erheblichen Einfluss auf den SOLL-Zustand, und auch bei den Mediator-Variablen der Austauschmöglichkeiten mit Peers und der aktiven Teilnahme ist der Effekt eher geringfügig (Cohen 1992; Funder/Ozer 2019). Mithin ist als Befund festzuhalten, dass die Präferenzen beim Zukunftsmix vorrangig durch Merkmale der gegenwärtigen Veranstaltungsorganisation zu erklären sind. Das Modell bekräftigt daher den deskriptiven Befund, der oben in Tabelle 3 dargestellt wurde: Die Erfahrungen des IST-Zustands korrespondieren relativ stark mit den Präferenzen für den SOLL-Zustand.

Abbildung 4 Strukturgleichungsmodell zur Erklärung des gewünschten Zukunftsmixes (Herbstsemester 2022/23, standardisierte Pfadkoeffizienten), basierend auf Quesel et al. (in diesem Band, S. 78)



6 Diskussion

Basierend auf den Daten der obligatorischen Lehrevaluation an der PH FHNW adressierte der Beitrag die möglichen Lehren, die aus der Pandemie mit Blick auf einen neuen Mix von Präsenz- und Online-Distanzlehre zu ziehen sind. Hierfür ging der Beitrag den Fragen nach, wie die Lehrqualität von den Studierenden vor, während und nach Corona beurteilt wird, wie Lehrveranstaltungen mit unterschiedlichem Ausbringungsformaten beurteilt werden, welchen Anteil an Online- und Präsenzlehre die Studierenden wahrnehmen bzw. sich wünschen

und wie die Beurteilung der Lehrqualität je nach Höhe der Diskrepanz zwischen IST und SOLL divergiert.

In Bezug auf die vorliegende Untersuchung muss erwähnt werden, dass über mehrere große und heterogene Studierendenkohorten in allen Studiengängen der Hochschule, über mehrere Jahre (inkl. dem Pandemiejahr), verglichen wird und somit kein echter Längsschnitt vorliegt. Darüber hinaus besitzt die Lehr-evaluation an der PH FHNW formativen Charakter. Sie soll in erster Linie den Dozierenden dazu dienen ihre Lehre entsprechend dem regelmäßigen, standardisierten Feedback weiterzuentwickeln und weniger dazu, umfangreiche Forschungsfragen zu bearbeiten. Dennoch und gerade, weil diese Daten verschiedene zeitliche und auch fachliche Kontexte integrieren, ermöglichen sie die skizzierten Fragen für das Studienangebot insgesamt – also über Fächer und Kohorten hinweg – zu beantworten.

Frage 1: Wie beurteilen die Studierenden die Lehrqualität vor, während und nach der Pandemie?

Insgesamt beurteilen die Studierenden die Lehrqualität unabhängig von der Pandemie über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg als konstant „gut“ (Mittelwerte über dem theoretischen Mittelwert). Dies deutet auf eine grundsätzliche Zufriedenheit mit der Lehre an sich hin. Auf dieser gleichbleibenden Basis lassen sich daher spezifischere Fragen nach den Ausbringungsformaten stellen.

Frage 2: Wie werden Lehrveranstaltungen mit unterschiedlichen Ausbringungsformaten beurteilt und in welchen Aspekten der Lehrqualität zeigen sich Unterschiede? Basierend auf den Daten des Herbstsemesters 2022/23 ließ sich zeigen, dass bei zwei Drittel aller Lehrveranstaltungen der Präsenz-Anteil überwiegt. Zudem wird deutlich, dass die Lehrqualität in Lehrveranstaltungen mit hohem Online-Anteil eher negativer beurteilt wird und dass die Lehrqualität umso positiver beurteilt wird, umso höher der Präsenz-Anteil ist.

In Bezug auf die übergreifende Frage, wie ein Zukunfts-Mix aus Präsenz- und Online-Distanzlehre aussehen soll, sprechen die Befunde somit für einen Mix aus einem überwiegenden Anteil an Präsenzlehre und einem kleineren Anteil an Online-Distanzlehre. Sie zeigen zudem, dass bei Lehrveranstaltungen, die überwiegend oder vollständig als Online-Distanzlehre ausgebracht werden auf die Performanz der Dozierenden geachtet werden sollte. Grund hierfür ist die Annahme, dass insbesondere die Abwechslung einen Bereich betrifft, der durch die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung maßgeblich beeinflusst werden kann.

Zudem weisen die Ergebnisse darauf hin, dass auch Anforderungen und damit zusammenhängend der Workload der Lehrveranstaltungen die Sicht auf

das Ausbringungsformat beeinflusst. Online-Distanzlehre birgt das Risiko das Studium zu entpersonalisieren, was speziell in der Lehrpersonenausbildung zu einem erhöhten Belastungserleben führen kann (Hußner/Lazarides/Westphal 2022; Silistraru et al. 2022). Dass die Arbeitsbelastung für Studierende in Online-Lehrveranstaltungen insgesamt höher ist als in Präsenz-Lehrveranstaltungen (Besa et al. 2021) wird durch unsere Ergebnisse erneut untermauert: der Aufwand wird tatsächlich bei Online-Distanzlehre als höher bewertet.

Frage 3: Welcher Anteil an Online-/Präsenzlehre wird in den Lehrveranstaltungen angetroffen und welcher wird gewünscht (IST vs. SOLL)

Die Gegenüberstellung der IST- und SOLL-Anteile ließ erkennen, dass sich mehr als die Hälfte der Studierenden einen überwiegenden Präsenz-Anteil wünschen und dass die Studierenden in den jeweiligen Lehrveranstaltungen genau das Verhältnis aus Präsenz- und Online-Distanzlehre wünschen, dass sie in eben jener Lehrveranstaltung antreffen. Wenn sich die Studierenden ein anderes Verhältnis wünschen, dann ein Verhältnis, bei dem Präsenz- und Online-Distanzlehre paritätisch verteilt sind. Diese Ergebnisse sprechen somit für einen Zukunfts-Mix, bei dem Online-Distanzlehre einen festen Platz im Studium hat, wenngleich diese – aufgrund der eher negativ beurteilten Lehrqualität in Lehrveranstaltungen mit überwiegendem Online-Anteil – einen eher kleineren Anteil ausmachen sollte.

Nach den vorangegangenen Einordnungen zu den negativen Auswirkungen der Online-Distanzlehre auf das Belastungserleben scheint dieser klare Wunsch zu einem gewissen Anteil an Online-Distanzlehre zwar überraschend, mit Blick auf die Forschung lässt sich allerdings vermuten, dass die Gründe für diesen Befund im Bedarf der Studierenden nach Flexibilität liegen könnten. Die Digitalisierung der Lehre ist von Studierenden dann geschätzt, wenn sie zu „raumzeitlicher Flexibilisierung“ ihres Studiums beiträgt (Stanisavljevic/Tremp 2021). Gegenüber der Präsenzlehre ist die Online-Distanzlehre ohne Pendelzeiten und ohne lokale Präsenzpflcht leichter mit einem Tagesablauf zu verbinden, bei dem man bspw. auch beruflichen Verpflichtungen nachkommen muss.

Frage 4: Zeigen sich Unterschiede in der Beurteilung der Lehrqualität zwischen Studierenden, die den Mix antreffen, den sie sich wünschen und jenen, die sich eher mehr bzw. weniger Präsenz-/Online-Distanzlehre wünschen?

Bezogen auf die evaluierten Lehrqualitäts-Aspekte ließ sich zeigen, dass es wichtig ist, die Wünsche der Studierenden zu berücksichtigen, da die Lehrqualität von Studierenden, die keine oder nur eine geringe Diskrepanz zwischen IST und SOLL aufweisen, die Lehrqualität positiver einschätzen. Studierende, die sich durch eine hohe Diskrepanz auszeichnen, bewerten durchweg alle Items negativer. Hier scheinen keinerlei Binnendifferenzierungen zwischen den verschiedenen Aspek-

ten der Lehre gemacht zu werden: Wenn der wahrgenommene Mix der Lehrformate nicht stimmt, führt dies generell zu einer schlechteren Beurteilung.

Das Ergebnis, dass vor allem der Austausch und die Abwechslung bei Distanz-Onlinelehre wesentlich niedriger bewertet wird, lässt sich durch die Beeinträchtigung des im CoI-Modells identifizierten sozialen Raumes erklären: In diesem Sinne sind vor allem bei der Online-Distanzlehre strukturierende Aktivitäten der Dozierenden nötig, die die Neugierde wecken und zur Stellungnahme einladen, um dadurch die kognitive Präsenz der Studierenden zu stimulieren (Martin et al. 2022). Neben dem Austausch mit den Dozierenden sind für die Studierenden dabei auch die Möglichkeiten für den Austausch untereinander wichtig (Annand 2011; Kreijns et al. 2014; West et al. 2023).

Frage 5: In welchem Ausmaß kann der gewünschte Zukunftsmix (SOLL) durch die aktuelle Wahrnehmung zum Online-Anteil, durch ausgewählte weitere Aspekte des hochschuldidaktischen Settings und durch das Ausmaß der studentischen Mitarbeit erklärt werden?

Das Strukturgleichungsmodell zeigt, dass der bestehende Mix der wichtigste Prädiktor für den Zukunftsmix ist, während die anderen getesteten Aspekte des hochschuldidaktischen Settings einen eher geringen oder unerheblichen Einfluss haben. Aufgrund seines ausschnittshaften Charakters kann das Strukturgleichungsmodell nicht alle theoretischen Gesichtspunkte des CoI-Modells abdecken (Garrison et al., 2010; Martin et al., 2022, Singh et al. 2022). Mithin ist die Limitierung hervorzuheben, dass im Rahmen des Strukturgleichungsmodells nur einzelne Facetten der Lehrpräsenz, der kognitiven Präsenz und der sozialen Präsenz erfasst werden können: Der Blickwinkel der hier behandelten Lehrevaluation ist vorrangig auf das Feedback an Dozierende zum Gelingen der jeweiligen Lehrveranstaltung konzentriert und nicht mit dem Blickwinkel des CoI-Modells identisch.

Die Befunde legen den Schluss nahe, dass es nicht einen Mix als *One Best Way* zu favorisieren gilt, sondern die Lehre dezentral und schrittweise entlang der Ausprägungen des IST-Zustands der Kombination von Präsenz- und Online-Anteilen weiterzuentwickeln ist. Die Suche nach einer *neuen Normalität* für Hochschulen nach der Bewältigung der Pandemie (Abdrasheva et al. 2022) ist in dieser Perspektive durch graduelle Anpassungen in einem Spektrum unterschiedlicher Optionen geprägt. Allerdings ist das Plädoyer für die Gestaltungsfreiheit der Dozierenden auf Ebene einzelner Lehrveranstaltungen nicht die ganze Wahrheit: Koordinationsbedarf auf der Ebene der Studiengänge besteht deshalb, weil es für die Studierenden nachteilig wäre, wenn ihr Stundenplan durch eine Zersplitterung von Erfordernissen lokaler Anwesenheit auf dem Campus und Online-Phasen gekennzeichnet wäre.

Literatur

- Abdrasheva, Dana/Escribens, Mauricio/Sabzalieva, Emma/Vieira do Nascimento, Daniele/Yerovi, Clarisa (2022): Resuming or Reforming? Tracking the Global Impact of the COVID-19 Pandemic on Higher Education after Two Years of Disruption. Caracas – Paris: IESALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381749> [Zugriff: 06.06.2024].
- Annard, David (2011): Social Presence within the Community of Inquiry Framework. In: *International Review of Research in Open and Distance Learning* 12. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i5.924>
- Besa, Kris-Stephen/Kochskämper, Dorothee/Lips, Anna/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine (2021): *Stu.diCo II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://dnb.info/1242554440/34> [Zugriff: 06.06.2024].
- Besa, Kris-Stephen/Kochskämper, Dorothee/Lips, Anna/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine (2022): *Stu.diCo III – Hochschulzukunft gestalten – aus den (digitalen) Corona-Semestern lernen*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/219>
- Cohen, Jacob (1992): A Power Primer. In: *Psychological Bulletin* 112, 1, S. 155–159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Evans, Carol (2022): *The EAT Framework: Enhancing Assessment Feedback Practice in Higher Education*. https://www.researchgate.net/publication/366947124_The_EAT_Framework_Enhancing_assessment_feedback_practice_in_higher_education [Zugriff: 06.06.2024].
- Funder, David/Ozer, Daniel (2019): Evaluating Effect Size in Psychological Research: Sense and Nonsense. In: *Advances in Methods and Practices in Psychological Science* 2: 251524591984720. <https://doi.org/10.1177/2515245919847202>
- Gamlath, Sharmila/Wilson, Therese (2020): Dimensions of Student-to-Student Knowledge Sharing in Universities. In: *Knowledge Management Research & Practice* 20, S. 1–15. <https://doi.org/10.1080/14778238.2020.1838961>
- Garrison, D. Randy/Anderson, Terry/Archer, Walter (2010): The First Decade of the Community of Inquiry Framework: A Retrospective. In: *The Internet and Higher Education* 13, 1–2, S. 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.ihe-duc.2009.10.003>
- Garrison, D. Randy/Arbaugh, J. Ben (2007): Researching the Community of Inquiry Framework: Review, Issues, and Future Directions. In: *Internet and Higher Education* 10, S. 157–172. <https://doi.org/10.1016/j.ihe-duc.2007.04.001>

- Hußner, Isabell/Lazarides, Rebecca/Westphal, Andrea (2022): COVID-19-bedingte Online- vs. Präsenzlehre: Differentielle Entwicklungsverläufe von Beanspruchung und Selbstwirksamkeit in der Lehrkräftebildung?. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25, 5, S. 1243–1266. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01072-5>
- Kreijns, Karel/Van Acker, Frederik/Vermeulen, Marjan/Van Buuren, Hans (2014): Community of Inquiry: Social Presence Revisited. *E-Learning and Digital Media* 11, S. 5–18. <https://doi.org/10.2304/elea.2014.11.1.5>
- Lanclos, Donna/Súilleabháin, Gearóid/Farrelly, Tom (2023): What Will Sustain Us in the Storms to Come: Listening to and Learning from the Experiences of Teaching Staff during Emergency Remote Teaching. In: *Educational Developments* 24, 3, S. 11–14.
- Lemyre, Anaïs/Palmer-Cooper, Emma/Messina, Jane P. (2023): Wellbeing among University Students during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review of Longitudinal Studies. In: *Public Health* 222, S. 125–133. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2023.07.001>
- Martin, Florence/Wu, Tong/Wan, Liyong/Xie, Kui (2022): A Meta-Analysis on the Community of Inquiry Presences and Learning Outcomes in Online and Blended Learning Environments. In: *Online Learning* 26, 1. <https://doi.org/10.24059/olj.v26i1.2604>
- Morales, Ronald/Frenzel, Mónica/Riquelme Bravo, Paula (2022): Teaching Presence vs. Student Perceived Preparedness for Testing in Higher Education Online English Courses During a Global Pandemic? Challenges, Tensions, and Opportunities. In: *Frontiers in Psychology* 13, 891566. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891566>
- Quesel, Carsten (2021): Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020 an Pädagogischen Hochschulen. In: *Beiträge zur Lehrerinnenund Lehrerbildung* 39, 3, S. 375–391. <https://doi.org/10.25656/01:23686>
- Scherman, Rhoda/Misca, Gabriela/Walker, David/Pagé, Geneviève (2023): Editorial: COVID-19 and beyond: From (Forced) Remote Teaching and Learning to ‘the New Normal’ in Higher Education. In: *Frontiers in Education* 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1148300>
- Silistraru, Ioana/Olariu, Oana/Ciubara, A./Rosca, Stefan/Roşca, Ramona/Stanciu, Silviu/Condratovici, Alina/Ciureanu, Ioan-Adrian (2022): Burnout and Online Medical Education: Romanian Students in Lockdown and Their Residency Choices. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19, S. 5449. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095449>

- Singh, Jitendra/Singh, Lovely/Matthees, Barbara (2022): Establishing Social, Cognitive, and Teaching Presence in Online Learning – A Panacea in COVID-19 Pandemic, Post Vaccine and Post Pandemic Times. In: *Journal of Educational Technology Systems* 51, 1, S. 28–45. <https://doi.org/10.1177/00472395221095169>
- Stanisavljevic, Marija/Tremp, Peter (2021): Zunehmende Komplexität – notwendige Differenzierungen: Ein Diskussionsbeitrag zu Studium und Lehre als digitale Praxis. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 39, 3, S. 336–350. <https://doi.org/10.25656/01:23679>
- Tilak, Jandhyala B. G./Kumar, Amruth G. (2022): Policy Changes in Global Higher Education: What Lessons Do We Learn from the COVID-19 Pandemic? In: *Higher Education Policy* 35, 3, S. 610–628. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00266-0>
- West, Harry/Hill, Jennifer/Abzhaparova, Aida/Cox, Will/Alexander, Anoushka (2023): Pandemic Pedagogies: Reflecting on Online Learning Using the Community of Inquiry Framework. In: *Journal of Geography in Higher Education*, S. 1–20. <https://doi.org/10.1080/03098265.2023.2190962>
- Zimmermann, Jonathan (2020): Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment Let's Determine What Our Students Actually Learn Online. In: *The Chronicle of Higher Education* 66, 25. <https://www.chronicle.com/article/coronavirusand-the-great-online-learning-experiment/> [Zugriff: 06.06.2024].

Autor*innenverzeichnis

Dr.ⁱⁿ Kerstin Bäuerlein ist Dozentin am Institut für Sekundarstufe I und II der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte erstrecken sich auf die Berufspraktischen Studien, das Lehren und Lernen mit digitalen Medien sowie auf das selbstregulierte Lernen.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Christine Bieri Buschor leitet die Abteilung Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen professionelle Kompetenzentwicklung, Selbstregulation, Coaching, und curriculare Entwicklungen.

Dr.ⁱⁿ Beatrice Bürgler leitet den Studiengang für Quereinsteigende der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Zürich und ist als Dozentin für Geschichte und Politische Bildung tätig. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Curriculumsentwicklung, Demokratiebildung und Educational Governance.

Dr.ⁱⁿ Sabrina Gallner ist promovierte Sozialwissenschaftlerin und stellvertretende Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Forschend befasst sie sich mit Hochschuldidaktik als Profession, Coachingformaten in der Hochschuldidaktik sowie akademischen Prüfungen.

Dr.ⁱⁿ Manuela Gamsjäger ist Professorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und Co-Leiterin des Zentrums für Pädagogisch Praktische Studien Linz. Forschend befasst sie sich u. a. mit der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Rahmen der schulpraktischen Studien.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara Getto ist Professorin für Medienbildung am Zentrum Bildung und Digitaler Wandel der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildung und Digitalisierung, Veränderungsprozesse in Bildungsorganisationen und Strategien der Digitalisierung.

Dr. Michael Himmelsbach ist Senior Lecturer an der Abteilung für Bildungsforschung, School of Education der Johannes Kepler Universität Linz. Forschend befasst er sich u. a. mit der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Rahmen der schulpraktischen Studien.

Dr. habil. Philipp Emanuel Hirsch ist Leiter der Stabsstelle Lehr- und Curriculumsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und Privatdozent im Departement Umweltwissenschaften der Universität Basel.

Dr.ⁱⁿ Monika Holmeier ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Stabsstelle Lehr- und Curriculumsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Ihr Tätigkeitsschwerpunkt liegt in der Konzeption und Durchführung von Lehrevaluationen.

M.Sc. Ramona Hürlimann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Curriculum-Evaluation, Hochschulentwicklung und Engagement von Studierenden.

Dr. Stefan Immerfall ist Professor für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Er forscht zu Fragen von Bildung, Migration und europäischer Integration.

Dr.ⁱⁿ Anja Kürzinger ist Juniorprofessorin für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Sie forscht zu sozialräumlichen Bildungsungleichheiten, Heterogenität in der Grundschule und Bildungsprozessen während der Pandemie.

Dr. Guido Möser ist Geschäftsführer des Projekt- und Trainingsdienstleisters „masem research institute GmbH“ in Wiesbaden sowie Lehrbeauftragter und Gastdozent an verschiedenen Hochschulen, darunter auch die Pädagogische Hochschule FHNW.

Mag. Gerhard Mollnar-Krottenauer, BEd. ist Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Wien am Institut Urban Diversity Education. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen u. a. Inklusion sowie Science & Health.

Prof. Dr. Carsten Quesel ist als Bildungssoziologe an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz tätig. Zu seinen Schwerpunkten zählen Evaluation, Organisationsentwicklung und Bildungspolitik.

Sybille Roszner, MEd, ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien und Leiterin der Stabsstelle Qualitätsmanagement und Personalentwicklung. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen u. a. Professionalisierung im Kontext der Lehrpersonenbildung, Coaching und Intervention.

Dr.ⁱⁿ Sonja Seiderer ist Realschullehrerin an der Realschule Weingarten. Parallel forscht sie zu Bildungsungleichheiten und setzt sich mit der Kooperation von Bildungswissenschaft und Schulpraxis auseinander.

Mag. Florian Sobanski ist Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Wien. Seine Arbeitsschwerpunkt erstrecken sich u. a. auf Lehre in Aus- und Fortbildung, Schulentwicklungsberatung und Forschung zu Datengestützter Schulentwicklung.

Dr.ⁱⁿ Jana Steinbacher ist Akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Sie forscht an der Schnittstelle Bildungswissenschaften, Psychometrie und Educational Technology.

Benedikt Völker, BEd, MA, war bis Sommer 2024 Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Wien. Seit Herbst 2024 ist er Erziehungsleiter am Gymnasium der Stiftung Theresianische Akademie Wien.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Franziska Zellweger ist Professorin für Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. In ihrer Arbeit fokussiert sie sich auf Fragen an der Schnittstelle von Didaktik und Management. Zu ihren Schwerpunkten zählen die Erfahrungen heterogener Studierender im Studienstart, Curriculumsentwicklung, Teamlernen sowie laterales Führen.

Die Corona-Lektionen Pädagogischer Hochschulen

Welche Schlüsse können aus den Erfahrungen der Corona-Pandemie gezogen werden, um die Hochschullehre zu verbessern? Der Sammelband geht dieser Frage für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach. Er vereint Beiträge aus Pädagogischen Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, die anhand von Forschungs- und Evaluationsergebnissen den Blick zurück und in die Zukunft werfen. Er gibt einen Überblick über die angewandten Strategien und zeigt auf, welche davon sich als fruchtbar erwiesen haben und welche nicht.

Die Herausgeber:

Prof. Dr. Carsten Quesel, Professor für Bildungssoziologie,
Pädagogische Hochschule FHNW/ Campus Brugg-Windisch, Schweiz
Dr. habil Philipp E. Hirsch, Leiter Lehr- und Curriculumentwicklung,
Pädagogische Hochschule FHNW/ Campus Brugg-Windisch, Schweiz

ISBN 978-3-8474-3061-2



www.budrich.de

Titelbildnachweis: Carsten Quesel