

Corona und was dann?

Herausforderungen und Chancen
von mediendidaktischen Weiterentwicklungen
unter dem Beschleuniger der Corona-Pandemie

*Christina Müller-Naevecke, Torben Gebhardt,
Stefan Naevecke*

Zusammenfassung

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie sind für die Hochschullehre paradigmaverändernd. Wo digitale Lehre bisher nur sehr zögerlich Einzug gefunden hat, bringen die Notwendigkeiten der Krise nun Entwicklungen hervor, die auch die Lehre »nach Corona« mit hoher Wahrscheinlichkeit verändern werden. Hiermit verbundene Herausforderungen und Chancen werden in diesem Beitrag aus Studierenden- sowie Lehrendenperspektive herausgearbeitet. Basis hierfür sind bereits vorliegende einschlägige Fachbeiträge zur Studierendenperspektive sowie im Rahmen eines laufenden Forschungsprojektes durchgeführte Experteninterviews mit Lehrenden.

Abstract

The effects of the Corona pandemic are paradigm-shifting for higher education teaching. While digital teaching has been rather slow to catch on, the necessities of the crisis are now producing developments that will most certainly change teaching »after Corona«. The challenges and opportunities associated with this will be elaborated in this article from the perspective of both students and teachers. The basis for this is formed by relevant articles on the student perspective as well as expert interviews with teachers conducted as part of an ongoing research project.

1. Einleitung

Die Corona-Pandemie hat in der deutschen Hochschullandschaft die Digitalisierung der Lehre forciert, wo zuvor zahlreiche Initiativen der Bildungseinrichtungen und Förderprogramme nur zu Teilerfolgen geführt haben. Damit einher ging eine Notwendigkeit für Lehrende, sich ad hoc Kompetenzen im Bereich digitaler Lehre anzueignen oder diese weiterentwickeln zu müssen. Diese Herausforderung schlägt sich auch bei den Themen von Lehr-Coachings und anderen hochschuldidaktischen Formaten nieder. Die Entwicklungen seit dem Sommersemester 2020 können vermutlich nur insofern als Ausnahme bezeichnet werden, als dass die Umstellung kurzfristig und überraschend erfolgte. Diese Sprunginnovation (FIDL 2020, S. 43 f.) konnte anknüpfen an eine bereits seit mehreren Jahren fortschreitende Digitalisierung der Hochschullehre, die hoffen und vermuten lässt, dass auch in kommenden Semestern der Betrieb nicht wieder auf den Status vor der Corona-Pandemie zurückgestellt wird. In hochschuldidaktischen Formaten standen zu Beginn der Pandemie vor allem Online-Tools und deren Verwendung im Mittelpunkt, didaktische Fragen digitaler Lehre schienen zunächst aufgrund der Dringlichkeit nicht im Vordergrund. Dies spiegelt sich beispielsweise in einer Lehrenden-Befragung der Universität Bielefeld wider. Dort wurde herausgearbeitet, dass die Interaktion mit Studierenden sowohl in Bezug auf ihre Quantität als auch Qualität in der digitalen Lehre abgenommen hat (ZLL 2020). Eine Reihe von Experteninterviews, die im Rahmen des diesem Beitrag zugrundeliegenden Projektes durchgeführt wurden, lassen in dieser Hinsicht jedoch eine Richtungsänderung vermuten.

In diesem Artikel werden in einschlägigen Fachbeiträgen dargestellte Bedarfe von Studierenden mit im Rahmen von leitfadengestützten Experteninterviews erhobenen Aussagen von Lehrenden nebeneinander gestellt und auf eventuelle Diskrepanzen bzw. Bewegungen in verschiedene Richtungen hin geprüft sowie Überschneidungen herausgestellt. Die Interviews werden derzeit im Rahmen einer qualitativen Studie im Kontext des Projektes »MePro – Mediendidaktische Professionalisierung an Hochschulen unter dem Beschleuniger der Corona-Pandemie« an der Europäischen Fachhochschule EU|FH in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen geführt. Ziel des Projektes ist – neben den in diesem Artikel angesprochenen Aspekten – unter anderem auch die Herausarbeitung prototypischer Konzepte für digitale Lehre. In dem vorliegenden Artikel sind aus der noch laufenden Datenerhebung und -auswertung 17 Interviews mit Lehrenden von acht Hochschulen aus unterschiedlichen fachlichen Bereichen eingeflossen, die im Zeitraum Januar bis März 2021 geführt wurden. Befragt werden hauptamtliche Professor*innen an deutschen Fachhochschulen, die durch ihr hohes Lehrdeputat am meisten von den Anforderungen des Umstiegs auf rein digitale Lehre betroffen sind. Ein herzlicher Dank geht an die Lehren-

den, die im Rahmen der Interviews ihre Erfahrungen und Kompetenzen zur Verfügung gestellt haben. Dieser Beitrag steht unter der Fragestellung, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezogen auf digitale Lehre bei der Betrachtung von Bedarfen, Wünschen und Herausforderungen von Studierenden einerseits und den Bemühungen und Erfahrungen von Lehrpersonen andererseits deutlich werden.

2. Selbstmanagement, Selbstlernen und Lernräume

Eine der deutlichsten Veränderungen, die ein rein digitales Lehrangebot unter Pandemie-Bedingungen hervorgebracht hat, ist eine sehr viel größere Notwendigkeit der Studierenden, sich selbst organisieren zu müssen. Es verwundert damit nicht, dass ein Großteil der Studierenden angibt, in der unerwarteten Situation des beinahe komplett selbstbestimmten Studiums überfordert zu sein. Dabei werden vor allem Motivationsprobleme und die Tendenz sich leicht ablenken zu lassen als Problem genannt (Hettrich 2020, S.18; Traus 2020, S.30 ff.). Auch in den Experteninterviews werden die Selbstmanagement- und Selbstlernkompetenzen der Studierenden sowie deren derzeitiges Lernumfeld thematisiert. Manche nehmen eine große Verunsicherung der Studierenden wahr und erkennen dabei zwei Gruppen von Studierenden: Diejenigen, die aufgrund guter Selbstmanagement- und Selbstlernkompetenzen von der mit digitaler Lehre verbundenen zeitlichen und räumlichen Flexibilität profitieren und solche, bei denen entsprechende Kompetenzen nicht ausreichend vorhanden sind und die massive Schwierigkeiten in den digitalen Semestern haben. Von manchen wird benannt, dass entsprechend das Prüfungsaufkommen sichtbar gesunken ist, andere stellen keine solche Entwicklung fest. Die Reaktion der Befragten auf die Schwierigkeiten in der Organisationsfähigkeit fällt höchst unterschiedlich aus: Während einige die Wichtigkeit synchroner Lehre zu festen Zeiten betonen, um den Studierenden eine Struktur zu bieten und sie vor zu langem Aufschieben asynchroner Aufgaben zu bewahren, konfigurieren andere aufeinander abgestimmte asynchrone Lernangebote, um den Studierenden gleichzeitig Struktur bei hoher Flexibilität zu bieten. Eine dritte Gruppe verbindet die genannten Elemente in einem hybriden Ansatz. Aus solchen Varianten und didaktischen Konstrukten gilt es im Projekt, Prototypen digitaler Lehre herauszuarbeiten. Die meisten Lehrenden versuchen, durch einen bestimmten Rhythmus

ihrer Veranstaltung, also der Art und Abfolge, wie Elemente verzahnt werden, die Studierbarkeit zu erhöhen.

In diesem Kontext ist ebenfalls von Bedeutung, dass die Hochschule im Studium bisher für viele als Lernort fungierte, der in klarer Abgrenzung zum Lebensraum stand. Diese deutliche Trennung fehlt in der momentanen Studienkultur, in der das eigene Zuhause sowohl Lern- als auch Lebensmittelpunkt darstellt, der häufig auch mit anderen geteilt werden muss. Die Folge sind Konzentrationsschwierigkeiten bei der Mehrheit der Studierenden und der damit einhergehende Bedarf an Beratung insbesondere bei den Themen Selbst- und Zeitmanagement (Traus 2020, S. 27 ff.). Entsprechend geben Studierende häufig an, dass ihnen der Zugang zu der Infrastruktur der Hochschule fehlt, also zu Bibliothek und anderen Lernräumen (Hettrich 2020, S. 17; Traus 2020, S. 19 f.; Karapanos 2021, S. 10). Die Entgrenzung von Lern- und anderen Lebensräumen wird ebenfalls von einigen befragten Lehrenden wahrgenommen. Sie berichten teilweise von Bedingungen, die konzentriertes Studieren eher behindern, etwa bei Studierenden, die noch oder wieder in ihrem Elternhaus leben. Bezogen auf andere Studierendengruppen, etwa berufsbegleitend Studierende oder Studierende mit Care-Aufgaben, nehmen Befragte die Entgrenzung von Lern- und anderen Lebensräumen und damit verbunden die Freiheit, nicht in der Hochschule sein und nicht anreisen zu müssen, als Vorteil war, der es ermöglicht, bei veränderten Bedingungen mit Homeoffice-Regelungen, Homeschooling, ausfallenden Pflegediensten etc. überhaupt auch zu studieren. So schildern Befragte, dass diese Studierenden an Veranstaltungen teilnehmen, weil sie diese in die Arbeit oder zwischen andere Aufgaben einbauen können, auch wenn dies auszutarieren im Alltag eine besondere Herausforderung darstellt. Einige Lehrende berichten also auch von einer höheren Teilnehmendenzahl als bisher und weniger Dropout im Semesterverlauf. Andere nehmen an, dass sich die Work-Life-Balance von Studierenden allgemein durch digitale Lehre verbessert hat. Dies erklärt auch, dass Vorlesungen, die in aufgezeichneter Form zur Verfügung stehen, durch gewonnene Flexibilität häufig von Studierenden als positiv und entlastend genannt werden. So konnten manche durch das überwiegend selbstgesteuerte Lernen und das Wegfallen von Wegezeiten sogar an mehr Veranstaltungen teilnehmen als vorher (Hettrich 2020, S. 7 ff.; Traus 2020, S. 17 f.; Feucht 2020, S. 109). Die erhöhte Flexibilität trägt auch, zumindest indirekt, dazu bei, dass vergleichsweise wenig Studierende durch die Corona-Pandemie in finanzielle Probleme geraten sind (LandesAstenKonferenz 2020). So werden sie entweder weiterhin durch Verwandte unterstützt, beziehen BAföG oder üben ihren Nebenberuf weiter aus. Für manche gibt es auch finanzielle Einsparungen, da Pendelkosten entfallen, andere haben unter den Bedingungen digitaler Lehre zum Beispiel durch Rückzug ins Elternhaus Einsparungen von Miete (LAK 2020, S. 20 f.; Traus 2020 S. 24 ff.; Hettrich 2020, S. 7 ff.). Auch die befragten Lehrenden greifen eine solche Kostenersparnis auf Seiten der Studierenden in den Interviews auf. In einer

sächsischen Studie war der am häufigsten von Studierenden genannte Vorteil der pandemiebedingten Digitallehre die Zeit- und Kostenersparnis (Karapanos 2021, S. 16 f.). Dieser Befund spiegelt sich auch in anderen Studien wider. Wegfallende Pendelwege sparen Zeit und ermöglichen eine freiere Kapazitäts-einteilung genauso wie asynchrone Lerneinheiten in Form von beispielsweise Videoaufzeichnungen einzelner Lehrveranstaltungen oder zu bearbeitenden Aufgaben (FIDL 2020, S. 30).

Die angesprochene Thematik berührt ein Kernproblem der Lehr-/Lernkultur an deutschen Hochschulen. Bereits 2011 wurde in einer Studie des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft herausgearbeitet, dass gerade einmal 26 % der Bachelorstudierenden an Fachhochschulen und 24 % derselben an Universitäten angeben, dass Organisationsfähigkeit im Studium in einem hohen oder sogar sehr hohen Maße vermittelt wird. Demgegenüber schätzt dieselbe Gruppe zu 90 % bzw. 91 % eben diese Organisationsfähigkeit als wichtige oder sehr wichtige Kenntnis für den späteren Beruf ein (Briedis 2011, S. 119 f.). Auch eine Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung kam 2019 zu dem Ergebnis, dass Studierende die Lernanforderungen als besonders schwierige Herausforderung des Studiums wahrnehmen (Bosse 2019, S. 32). Diese Diskrepanz geht einher mit dem lange geforderten *shift from teaching to learning*,¹ der Lernstrategien als essenziellen Bestandteil der Hochschullehre begreift und als Kompetenz, die fachspezifisch im Studium entwickelt werden muss, um Studierende adäquat auf das Berufsleben vorzubereiten. Hochschulen und Lehrende sollten folglich in die Pflicht genommen werden, Studierende in der pandemiebedingten Situation des konstanten überwiegend selbstbestimmten Lernens als feste Rahmenbedingung, bei der Entwicklung von Organisationskompetenzen und Lernstrategien, die fließend ineinander übergehen, zu unterstützen, um Studierfähigkeit zu erlangen. Zwar geschieht dies in vielen Bachelorstudiengängen bereits fach-übergreifend, sollte jedoch auch als fachspezifische Aufgabe² der Hochschulen verstanden werden. Kompetenzen der Studierfähigkeit müssen folgerichtig als Teil des Curriculums begriffen und entsprechend die Möglichkeit der Entwicklung dieser in reguläre Lehrveranstaltungen integriert werden, damit Studierende nicht mit dieser Herausforderung allein gelassen werden.

-
- 1 Geprägt wurde der Begriff von Brown und Atkins (1990); siehe für einen Überblick dazu Fendler und Gläser-Zikuda (2013, insb. S. 16 ff.).
 - 2 Fachspezifisch deshalb, weil auch so genannte Schlüsselkompetenzen, wie etwa das Präsentieren fachlicher Inhalte oder das Schreiben von Projektkonzepten immer eben solche fachlichen Besonderheiten, Bezüge und Üblichkeiten implizieren, die nicht isoliert vom Fach gelernt werden können, auch wenn die Verwendung des entsprechenden Synonyms »überfachliche Kompetenzen« suggerieren mag, dass diese nicht nur situationsvariabel sondern auch unabhängig vom disziplinären Kontext verstanden werden müssten.

Man kann schlussfolgern, Defizite, die ohnehin bestehen, werden während ausschließlich digitaler Lehre sichtbarer als vorher. Dass die Hochschullandschaft zu großen Teilen bis heute weiterhin einen lehrendenzentrierten Ansatz verfolgt, könnte in der digitalen Lehre der Jahre 2020 und 2021 ein Grund gewesen sein, warum sich viele Studierende überfordert sahen (siehe auch Karapanos 2021, S. 14 f.). Darüber hinaus rechnet ein Großteil der Studierenden mit einer Verlängerung des Studiums als direkte Folge der Coronasemester und etwa ein Drittel zieht sogar eine Alternative zum Studium in Betracht (LAK 2020, S. 13; Traus 2020, S. 23). Ein Teil der befragten Lehrenden verfolgt den Ansatz, die Studierenden dabei zu unterstützen, Organisationsfähigkeit zu erlernen und macht somit Themen wie Selbstmanagement und Lernen lernen zum Bestandteil ihrer Veranstaltungen und regt die Bildung von Lerngruppen an. Auch die mit entsprechendem Kompetenzerwerb verbundene Vorbereitung aufs Berufsleben, das Methodenkompetenz und die Kompetenz zum kollaborativen Arbeiten erfordert, wird angesprochen. Eine Lehrperson weist darauf hin, dass mangelnde Kompetenzen der Studierenden in den Bereichen wissenschaftliches Arbeiten sowie Lesen und Schreiben eine besondere Herausforderung für Angebote der asynchronen Lehre darstellen, weil Lehrende unter Umständen zu spät mitbekommen, wenn Studierende eine Aufgabe aus diesen Gründen nicht angemessen bearbeiten können. Dies falle zum Beispiel bei einer Bearbeitung in synchroner Lehre eher auf und könne besser begleitet werden. Andere Befragte nehmen das Lerntempo als langsamer wahr. Vereinzelte Hochschulen, an denen Befragte beschäftigt sind, halten Beratungsangebote bereit, durch die Studierende bezüglich ihrer Selbstlernkompetenzen aber auch bezogen auf andere Themen, die in diesem Beitrag angesprochen werden, unterstützt werden.

3. Arbeitsbelastung

Laut einer Studie der Landesastenkonferenz Niedersachsen (2020, S. 14) geben 70 % der Studierenden an, dass sich ihre studiumsbezogene Arbeitsbelastung in der digitalen Lehre deutlich erhöht hat. An der Universität Heidelberg kamen knapp die Hälfte aller Studierenden zu dem gleichen Schluss, (Feucht 2020, S. 111), wodurch nur ca. ein Drittel die geforderten 30 ECTS pro Semester erreichen werden. Entsprechend ist bei ungefähr zwei Dritteln der Studierendenschaft mit einer Verlängerung der Studienzeit als Folge der Umstellungen in der Coronakrise zu rechnen (LAK 2020, S. 13). Auch eine Studie im Land Sachsen zeigt, dass die Lernanforderungen im Vergleich zum Präsenzunterricht deutlich gestiegen

sind (Karapanos 2021, S. 14 f.). Insbesondere Formate, die in Vor-Ort-Präsenz auf einen größeren Austausch setzen, wie Sprachkurse oder Seminare, werden von Studierenden als aufwändiger wahrgenommen. Dies geht einher mit einer gestiegenen Anzahl an einzureichenden Leistungen, die die Präsenz teilweise ersetzt haben (Feucht 2020, S. 110). Die gestiegene Arbeitsbelastung der Studierenden nehmen ein Teil der befragten Lehrenden wahr, sie bekommen dies auch von den Studierenden gespiegelt. Hier werden verschiedene Erklärungsansätze genannt. Zum einen gehen Lehrende davon aus, dass die im Curriculum der Studiengänge vorgesehene Selbstlernzeit nun von Lehrenden »bespielt« wird und somit Studierende, die aufgrund der bisherigen Nicht-Auslastung des im Curriculum genannten Workloads faktisch ein Teilzeitstudium geführt haben, um darüber hinaus etwa Care-Aufgaben oder Berufstätigkeiten nachkommen zu können, nun eine zu hohe zeitliche Belastung ihres Studiums am Gesamtleben abfedern müssen. Für diese Annahme sprechen die Ergebnisse der ZEITlast-Studie (Schulmeister & Metzger 2011) die herausstellte, dass die ins Studium investierte Zeit im Mittel weit unter den von Bologna geforderten Werten liegt und somit andere Tätigkeiten neben einem Vollzeitstudium möglich waren. Andere Befragte schildern, dass für manche Studierende eine höhere Arbeitsbelastung kein Problem darstelle und diese stattdessen rückmelden, dass sie vom intensiveren Studium profitieren. Ein weiterer Punkt ist, dass einige Befragte berichten, dass die Lehre betreffende Abstimmungsprozesse innerhalb von Studiengängen kaum stattfinden, so dass es zu ungünstigen Kombinationen digitaler Lehre kommt, wie etwa vielen synchronen Vorlesungen plus vielen asynchronen Vorlesungsaufzeichnungen oder ausschließlich asynchroner Aufgaben verbunden mit Gruppenarbeiten in den meisten Modulen. Als ungünstig werden in diesem Zusammenhang nicht Zahl und Verschiedenheit der Lehr- bzw. Lernformate per se wahrgenommen, sondern die mit mangelnder Abstimmung im jeweiligen Studiengang einhergehenden unausgewogenen Workload-in-Zeit-Anforderungen, aber auch solche, die die Lernorganisation und Selbstorganisation betreffen. Hier sind Studiengangsverantwortliche aufgefordert, mit Modulverantwortlichen für einen entsprechenden Überblick zu sorgen und dafür notwendige Informationen auch von Lehrenden (auch externen) einzuholen. Dafür braucht es entsprechende Strukturaussetzungen, wie etwa die Implementierung von Modul- und Studiengangskonferenzen.

Die hohe Arbeitsbelastung von Seiten der Studierenden wird auch auf eine mangelnde Erfahrung der Lehrenden mit digitalen Formaten zurückgeführt (Traus 2020, S. 22 ff.)³. So erscheinen Lernmaterialien teilweise nicht an digitale Lehre angepasst, sondern unverändert aus der Präsenzlehre übernommen (FIDL 2020,

3 Die Studie der LandesAstenKonferenz Niedersachsen fand in diesem Zusammenhang heraus, dass sich über 60 % der Studierenden mehr Schulungen für Dozierende in Online-Tools wünschen (LAK 2020, S. 25).

S. 32). Aus einer Studie der Universität Heidelberg geht hervor, dass einige Lehrveranstaltungen komplett auf Material basieren, das nicht an digitale Lehre angepasst wurde (Feucht 2020, S. 116 f.).

Die meisten der befragten Lehrenden der Interviews thematisieren unter dem Schlagwort »Arbeitsbelastung« auch oder vor allem ihre eigene Arbeitsbelastung, die laut Angabe vieler Interviewter massiv angestiegen ist. Zudem sind auch Lehrende durch Homeschooling oder andere Care-Aufgaben häufig mehrfach belastet, und auch ihnen bereiten entgrenzte Arbeits- und Lebensräume Schwierigkeiten. Viele betonen außerdem, dass eine starke Entgrenzung von Arbeits- und Freizeit stattgefunden hat. So scheint es erklärbar, dass es vielen Lehrenden nicht möglich war, alle Lehrveranstaltungen gleichzeitig zu novellieren. Ein Teil der Lehrenden nimmt entsprechend eine derzeit hohe Fehlertoleranz bei den Studierenden wahr, die wertzuschätzen scheinen, dass Lehrende in dieser Ausnahmesituation bereit sind, zu improvisieren, statt ihre Veranstaltung unverändert und möglicherweise unpassend ins Virtuelle zu transponieren. So gewinnt das Individuum hinter der Lehrveranstaltung an Profil. Auf der anderen Seite werden bei Studierenden nicht im selben Maße persönliche Situationen berücksichtigt, was bei der hohen Studierendenzahl auch mindestens schwierig ist. Allgemeine Probleme der Studierendenschaft, wie die zunehmende Isolation, werden jedoch ebenso wenig als Herausforderung für die Lehre verstanden und wahrgenommen. Hier ist es wünschenswert, dass die Lehre sich im selben Umfang auf die herausfordernde Situation der Studierenden einlässt, wie dies den Interviews nach andersherum der Fall zu sein scheint. Neben der Wahrnehmung höherer Arbeitsbelastung gibt ein Teil der Lehrenden aber ebenfalls an, auch selbst von wegfallenden Wegezeiten zu profitieren.

4. Kommunikation, Interaktion und soziale Isolation

In der bereits angesprochenen sächsischen Studie, waren die drei meistgenannten Punkte negative Auswirkungen, die sich auf Kommunikation und soziale Interaktion beziehen; Platz 1: fehlende persönlich soziale Interaktion mit Peers, Platz 2: fehlende lernbezogene Interaktion, Platz 3: fehlende persönliche Interaktion der Studierenden mit Dozierenden (Karapanos 2021, S. 16 f.). In den meisten studierendenbezogenen Studien wird der Verlust an menschlicher Interaktion als größter Nachteil der coronabedingten Digitalisierung genannt (siehe beispielsweise Feucht 2021, S. 113 ff.; FIDL 2020, S. 32; Traus 2020, S. 19 ff.). Bei-

spielsweise auf Grundlage der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, die soziale Eingebundenheit für die eigene Motivation als essenziell begreift (Deci 2000, insbesondere S. 253.), lässt sich vermuten, dass diese stärkere Isolation einen direkten negativen Einfluss auf die Studierfähigkeit hat, insofern sie die Selbstorganisation erschwert und sich nicht zuletzt auch in einer verminderten Leistung ausdrückt. Die Corona-Pandemie brachte allgemein in diesem Zusammenhang einen tiefen Einschnitt in die Gesellschaft, der einen negativen Effekt auf die Lebenszufriedenheit mit sich bringt (Zacher 2021). Die unerwartete Notwendigkeit eines Distanzstudiums bedeutete für den Großteil der Studierenden einen untypischen Studienalltag, der größtenteils auf soziale Kontakte verzichtete. Dieses Problem wird auch von den Lehrpersonen weitestgehend erkannt (FIDL 2020, S. 22). In der erwähnten Studie der Landesastenkonferenz Niedersachsen gab über die Hälfte der Studierenden an, durch die derzeit rein digitale Lehre häufig niedergeschlagen zu sein (LAK 2020, S. 22). Insgesamt wird die fehlende soziale Interaktion mit der einhergehenden Isolation in den meisten Fällen als Hauptgrund für den Wunsch zur Rückkehr in die Präsenzlehre genannt (Traus 2020, S. 19 ff.). Viele Studierende finden aber auch in der Familie Halt, wodurch der Familienzusammenhalt allgemein im Leben der Studierenden wieder einen höheren Stellenwert eingenommen hat (Traus 2020, S. 26 f.). Als eine Folge der reduzierten sozialen Kontakte verringert sich außerdem der Austausch in Lerngruppen. Für Studierende, die während der Corona Pandemie ein Studium aufgenommen haben, war bereits die Lerngruppenfindung enorm erschwert, geschweige denn der regelmäßige Austausch untereinander (Feucht 2020, S. 113 f.; siehe auch Bör et al. in diesem Band). Soziale Prozesse sind jedoch wichtig für Motivation und damit verbundenen Lernerfolg. Studierende lernen häufiger und besser im Austausch mit anderen Studierenden, sowohl innerhalb von Lehrveranstaltungen als auch im Selbststudium (Rust 2013, S. 31f.; Webler 2012, S. 50). Nicht nur liefert der regelmäßige Austausch mit Kommiliton*innen eine Struktur im Lernalltag, er bietet auch die Möglichkeit, Unklarheiten zu beseitigen und Lerninhalte zu verinnerlichen, indem diese beispielsweise dem Gegenüber erklärt werden. Um in fachbezogene Kommunikation mit den Studierenden zu treten, verfolgen die befragten Lehrenden verschiedene Ansätze. Die einen nutzen vor allem die synchronen Veranstaltungselemente für diesen Austausch – entweder mit der Gesamtgruppe oder mit projekt- oder themenbezogenen Untergruppen, entweder durch Wortbeiträge oder Chats – andere stellen hier asynchrone Elemente, wie E-Mail oder Foren, in den Vordergrund. Erstere haben vor allem das Ziel, die Interaktion der Studierenden untereinander zu fördern, Scheu abzubauen und in einen Dialog zu kommen, letztere gehen überwiegend davon aus, dass die Scheu der Studierenden zu groß ist, sich in synchronen Situationen zu beteiligen. Die Erfahrungen die Lehrende hier machen sind höchst unterschiedlich – von sehr wenig Beteiligung bis »die meisten machen gerne mit« – und scheinen nur bedingt durch eine spezifische Fachkultur bestimmt zu sein. Ein Teil der Befragten schildert es

als Problem, dass typische Fragesituationen während Präsenzveranstaltungen wegfallen. Gemeint sind hier vor allem solche Situationen, in den Studierende sich »mal eben in der Pause« trauen, Fragen zu stellen. Auch wird angemerkt, dass solche Pausengespräche für die Studierenden untereinander wegfallen, mit mehreren Konsequenzen: So fehlt sozialer Austausch, es fehlt fachlicher Austausch und es fehlen Gelegenheiten, bei denen Studierende realisieren, dass sie nicht die Einzigsten sind, für die ein bestimmter Lerngegenstand schwierig ist. Manche Lehrende fördern die Bildung von Lerngruppen, bei anderen wird dies zentral aus dem Studiengang verfolgt, andere Lehrende setzen hier auf das Engagement der Studierenden selbst. Manche lassen auch Raum für privaten Austausch der Studierenden untereinander, indem sie zum Beispiel anbieten, digitale Räume auch während Pausen oder nach dem Ende einer Veranstaltung für einen Austausch geöffnet zu lassen. Dementsprechend lassen einige Lehrende bewusst Raum für Lernen als einen sozialen Prozess, indem sie zum Beispiel ihre Lehre durch Gruppenarbeiten neben einer klassischen digitalen Vorlesung ergänzen. Andere lassen diesen Aspekt außen vor und argumentieren vor allem mit Nützlichkeitsaspekten aus gewonnener Flexibilität für betont asynchrone, individuell zu bearbeitende Settings.

Auch die Studierenden vermissen die Möglichkeit, die Lehrperson informell in einer Pause oder nach der Veranstaltung anzusprechen. Hervorzuheben ist hierbei jedoch: Die generelle Erreichbarkeit der Dozierenden wird von den Studierenden zu großen Teilen als zufriedenstellend eingeschätzt. Bei einer landesweiten Befragung in Sachsen gaben von knapp 3.500 Studierenden beispielsweise nur etwas weniger als 20 % an, dass sie mit der Erreichbarkeit der Lehrpersonen unzufrieden seien (Karapanos 2021, S. 11). Dies wurde auch in einer Studie der Universität Heidelberg (Feucht 2021, S. 115) bestätigt. Negativ angemerkt wurde allerdings, dass sich aus Sicht der Studierenden Evaluationen und andere Rückmeldungen nicht in der digitalen Lehre niederschlagen, sie sich also häufig nicht wahrgenommen fühlen. Insbesondere fehle aber der angesprochene persönliche Kontakt zu Dozierenden, der sich häufig im Anschluss an Lehrveranstaltungen oder im Beratungsgespräch ergab (Traus 2020, S. 13 f.). Die befragten Lehrenden nutzen verschiedene Kanäle, um den Austausch mit Studierenden zu ermöglichen, hierunter synchrone Sprechstunden, Raum in der synchronen Veranstaltung, asynchrone Ansprechbarkeit durch Foren oder E-Mail. Vereinzelte Lehrende nutzen anonymisiertes Feedback und Fragemöglichkeiten mit dem Ziel, die Scheu davor, Fragen zu stellen, abzubauen. Einige versuchen die Kommunikation und den fachlichen Austausch darüber zu erhöhen, dass sie den Modus eines »Flipped Classroom« wählen, Studierende sich also zunächst selbstgesteuert mit Lernunterlagen beschäftigen und dann besser vorbereitet in den Austausch treten können. Einige verfolgen außerdem den Ansatz, sowohl fachbezogene Kommunikation, als auch privaten Austausch darüber zu erhöhen, dass Studierende in Gruppenarbeiten oder Projekten kollaborieren. Die

meisten Lehrenden berichten hier von positiven Erfahrungen und positivem Feedback.

Ohne alternative Austauschformate und die Möglichkeit zur Begegnung erleben insbesondere Studienanfänger und -anfängerinnen ein Studium in sozialer Isolation (siehe Bör et al. in diesem Band). Im Zuge eines dritten rein digitalen Semesters erscheint besonders hier ein erhöhter Handlungsbedarf, bei dem sowohl die Hochschulen übergreifend als auch die Lehrkräfte in einzelnen Veranstaltungen aufgefordert sind, dieser Herausforderung mit Austauschformaten zu begegnen. Bei Bachelorstudiengängen mit einer Regelstudienzeit von sechs Semester wird es bald Studierende geben, die die Hälfte ihres Studiums bereits vollendet haben und dabei kaum in Kontakt mit anderen Studierenden gekommen sind, noch den Campus ihrer Hochschule oder ein »typisches Studierendenleben« kennengelernt haben. Es scheint angeraten, diesen Aspekt in den Blick zu nehmen, sobald eine Rückkehr zur Vor-Ort-Präsenz möglich wird und eben diese Studierende einen erneuten Wandel ihrer Studienkultur durchleben, wenn das Studium wieder hauptsächlich in Seminarräumen und Hörsälen stattfindet. Ist die Einführung in das Campusleben normalerweise ein bedeutender Teil der Studieneingangsphase, wird ein großer Teil der Studierenden damit in der Mitte ihres Studiums konfrontiert sein. Solch eine nachgelagerte soziale Studieneingangsphase gilt es entsprechend zu begleiten, etwa durch formale und informelle Veranstaltungen wie Campus- und Bibliothekseinführungen, Anregungen zum sozialen Austausch und persönlichen Kennenlernen von Studierenden und Lehrenden. Dies ist insbesondere relevant, um Studierenden die Gelegenheit zu geben, sich in Lerngruppen zu organisieren, was sonst häufig in den großen Grundlagenveranstaltungen der ersten Semester geschieht. Für Studierende, die während der digitalen Semester noch keine Lerngruppe gefunden haben, ist dies von besonderer Bedeutung. Hier wäre auch die Einbindung der Fachschaften wichtig, die für Studierende häufig ein erster Anlaufpunkt bei studienbezogenen Fragen sind. Auch Aspekte wie Wohnraum müssen dabei beachtet werden. Wie bereits angesprochen, sind viele Studierende im Zuge der digitalen Lehre wieder ins Elternhaus gezogen. Bei der Rückkehr zum Präsenzsemester hätte man damit neben den Studierenden, die zum Studienort zurückkehren auch die Erstsemester, die sich alle um denselben Wohnraum bemühen. Die Hochschulen müssen im Auge behalten, dass die Umstellung auf Präsenz für einen Großteil der Bachelorstudierenden nicht die Rückkehr zur Normalität bedeuten wird, sondern eine massive Veränderung des Studierendenlebens, wie sie es bisher kennenlernen konnten. Insofern wäre es angeraten, Studierenden, die in der Pandemie ihr Studium aufgenommen haben, die gleiche Unterstützung zukommen zu lassen, wie Erstsemestern, sie sogar in mancherlei Hinsicht als Erstsemester eines Präsenzstudiums zu begreifen.

Fragen der sozialen Isolation der Studierenden beschäftigen einen Teil der Befragten, viele sehen es aber auch nicht als ihre Aufgabe, Studierende hierbei zu unterstützen. Manche verweisen auf andere Angebote an ihrer Hochschule, die meisten haben keine Kenntnis von entsprechenden Angeboten. Mehrere Befragte weisen darauf hin, dass den Studierenden, vor allem den Erstsemestern derzeit das verloren geht, was eine Lehrperson als »studentische Sozialisation« bezeichnet. Hiermit ist einerseits der Erwerb studiums- oder auch fachgebundener Kompetenzen, wie das Benutzen der Bibliothek, andererseits aber auch der Prozess des Erwachsenwerdens, wie die Abnabelung von der Familie, gemeint. Vielmehr beobachten Studierende in gewisser Weise das Studium gerade aus der Distanz und sind gleichzeitig ein Teil davon ohne richtig damit in Berührung zu kommen. Ein Einfinden in die Studierendenrolle wird somit erschwert. Auch ein Teil der Befragten beschäftigt sich mit der Frage, wie eine »Rückkehr« in Präsenz möglich sein wird, vor allem für solche Studierende, die ihr komplettes bisheriges Studium rein digital absolviert haben. Hier werden zum einen die Herausforderungen einer nachgelagerten sozialen Studieneingangsphase thematisiert, andere weisen aber auch darauf hin, dass sie erwarten, dass viele Studierende, die jetzt von digitaler Lehre profitieren, keinen Wechsel zurück in reine Präsenz wünschen werden.

5. Fazit und Ausblick

Die Gegenüberstellung von Studierenden- und Lehrendenperspektive bezogen auf verschiedenen Aspekte digitaler Lehre, hat gezeigt, dass die Ad-hoc-Umstellung für beide Gruppen zum Teil ähnliche Herausforderungen mit sich bringt. So sprechen beide Gruppen von einer zum Teil massiv gestiegenen Arbeitsbelastung sowie von Vor- und Nachteilen durch gestiegene Flexibilität. Auf der anderen Seite wurde deutlich, dass die Herausforderungen, mit denen Studierende zu kämpfen haben, Lehrenden zum größten Teil bewusst sind und sie versuchen, hier zu unterstützen. Dies gelingt an manchen Stellen, an anderen noch nicht.

Insgesamt kann aus Studierendenperspektive festgehalten werden, dass eine überwältigende Zahl der Studierenden zurück zur Vor-Ort-Präsenzlehre möchte und die negativen Eindrücke, trotz mehrerer positiver Aspekte, bei den Studierenden deutlich überwiegen (FIDL 2020, S.29; Traus S.18f.). In diesem Zusammenhang wird es wichtig sein, die Langzeitauswirkungen der digitalen Semester auf die Studierenden, insbesondere jene, die in der Pandemiezeit ihr

Studium aufgenommen haben, im Blick zu behalten. Hier ist vor allem nochmal auf eine verzögerte Studieneingangsphase mitten im Studium hinzuweisen sowie die Annahmen, dass ein Teil der Studierenden, die derzeit von digitaler Lehre profitieren, voraussichtlich keinen Wechsel zurück in reine Vor-Ort-Präsenz wünschen werden. Positiv lässt sich auch festhalten, dass ein Großteil der Studierenden bereits über die nötige Infrastruktur verfügt, um effektiv an digitaler Lehre teilnehmen zu können. Außerdem werden das Kennenlernen unterschiedlicher Tools und die intensive Nutzung dieser von den Studierenden als ein weiterer Vorteil der pandemiebedingten digitalen Lehre benannt. Dabei wird der häufige Umgang hiermit als nützliche Kompetenzerweiterung wahrgenommen, die im späteren Berufsleben vorteilhaft sein kann (Traus 2020, S. 22)⁴. Einzig die nötige Bandbreite, um beispielsweise störungsfrei an Videokonferenzen teilnehmen zu können, steht nur bei etwas mehr als der Hälfte der Studierenden zur Verfügung (LAK 2020, S. 15 ff.; Fidl 2020, S. 22). Hier muss darauf geachtet werden, dass finanziell schlechter gestellt Studierende und jene aus ländlichen Gebieten keine Nachteile im Studium erfahren.

Aus Lehrendenperspektive werden insgesamt mehr Chancen digitaler Lehre als offene Herausforderungen genannt. Viele Befragte äußern, dass sie den kommenden zweiten digitalen Durchlauf ihrer Veranstaltungen nutzen wollen, um weitere Veranstaltungen besser an digitale Voraussetzungen anzupassen, andere einer Revision oder Weiterentwicklung unterziehen wollen. Hier werden didaktische Aspekte, wie die Verbesserung der Kommunikation mit den Studierenden oder die bessere Abstimmung verschiedenen Lehr-/Lernelementen genannt. Von Seiten der Hochschule wünschen sich Lehrende Lösungen, die den Umgang mit Einschränkungen durch die DGSVO betreffen. Viele digitale Tools dürfen derzeit nicht genutzt werden. Hier fehlen ein flexiblerer Umgang oder alternative Lösungen. Ebenso wünschen sich manche Lehrende mehr Informationen, gute Beispiele gelingender digitaler Lehre und Flexibilität im Umgang mit formativen Prüfungen.

Mit Blick auf die Hochschulen bleibt festzuhalten, dass eine Rückkehr zu Vor-Pandemie-Zeiten, mit fast ausschließlicher Präsenzlehre kaum vorstellbar scheint. Dies zeigen die Interviews sehr deutlich. Viele der befragten Lehrenden stellen heraus, dass bestimmte Elemente der didaktischen Konstruktionen ihrer Lehre nach den Erfahrungen der vergangenen Semester digital viel besser funktionieren als vorher, etwa die Begleitung von Projektgruppen, der kurzfristige Austausch mit Studierenden ohne lange Wegezeiten oder die Vorteile von »Flipped Classroom«. Vor diesem Hintergrund scheinen Hochschulen aufgefordert,

4 Hierzu sei auch auf die Folge »100 % digital studieren – geht das?« des Trafohaus Lehre verwiesen (Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen 2020).

Lösungen für hybride Formate zu finden, die die gewonnene Flexibilität beibehalten lassen, die Sozialisation von (jungen) Menschen als Studierende aber wieder ermöglichen, und pragmatische Vorschläge, wie sich dies auch stundenplanseitig abbilden lässt – damit Studierende nicht abwechselnd Vor-Ort- und digitale Lehrveranstaltungen aus den Räumen der Hochschule wahrnehmen müssen, weil etwa keine Zeit für den Wechsel zum Beispiel an den heimischen Arbeitsplatz eingeplant wurde. Dies würde weiterhin mindestens die räumliche Flexibilisierung, die digitale Lehre mitbringt und die es ermöglicht, Studium mit etwa Berufstätigkeit oder Care-Aufgaben zu verzahnen, ermöglichen.

Auch für weitere Herausforderungen scheint es hilfreich oder sogar notwendig, diese übergeordnet in den Blick zu nehmen: Für den Aspekt der sozialen Isolation außerhalb fachlicher Kontexte ist so bisher nur ein Teil der befragten Lehrenden sensibilisiert. Hier könnte es helfen, wenn einerseits auf Hochschul-, Fachbereichs- und Studiengangsebene weitere, möglichst niedrigschwellige, Angebote zur Vernetzung von Studierenden bereitgehalten werden, und andererseits Lehrende eingeladen werden, hierfür auch im Rahmen ihrer Veranstaltung oder angedockt daran, Raum zu geben. Hier ist außerdem der Austausch der Lehrenden untereinander zu nennen. Die befragten Lehrenden tauschen sich zwar häufig mit ihnen ohnehin schon nahestehenden Kolleg*innen aus, Einladungen und Angebote zum Austausch über die Herausforderungen digitaler Lehre und möglichen Lösungen auf Fachbereichsebene scheint es hingegen kaum zu geben. Dies scheint eher von hochschul- oder mediendidaktischen Einheiten angeboten zu werden. Ein entsprechend angesiedelter Dialog aber könnte einen entscheidenden Beitrag leisten für das gemeinsame Vorantreiben der (medien)didaktischen Kompetenzentwicklung von Lehrenden und damit der Qualitätsentwicklung von Studienprogrammen. Außerdem berichten auch Lehrende von sozialer Isolation, dies scheint vor allem, aber nicht nur Neuberufene zu betreffen. Auch ist hier noch einmal die Relevanz studiengangsbezogener Absprachen bezogen auf die verwendeten Elemente digitaler Lehre in einem Semester zu betonen, um gelingende Lehre aus Sicht der Studierenden zu ermöglichen. In diesem Sinne bleibt das Schlusswort einem der Interviewpartner:

»[...] da erhoffe ich mir über Corona einfach einen Quantensprung, dass jetzt solche Initiativen greifen, dass man da entwickelt und ich hoffe auch sehr, dass einfach die Hochschulen untereinander nicht zu elfenbeinturmäßig denken, sondern dass man da auch einfacher in den Austausch kommt und dass nicht an jeder Hochschule immer das Rad neu versucht wird zu erfinden, sondern dass man sich einfach austauscht und da gute Ideen einfach in die Breite bringt, weil das [...] könnte Richtung Flexibilisierung von Studiengänge wirklich ein Erfolg sein. Und da sehe ich gleichzeitig die große Herausforderung: Dass eben es den Rektoraten gelingt hier diese Aktivitäten weiterzuführen und nicht, dass am Tag X das Ganze wieder praktisch auf null

zurückfällt und man sagt: »Hurra, Hörsäle wieder offen. Jetzt gehe ich wieder in meinen Hörsaal und [...] mache meine Vorlesung wie gehabt und Gott sei Dank ist dieses Corona vorbei.««

Quellen

- BOSSE, E.; MERGNER J.; WALLIS M.; JÄNSCH, V. & KUNOW, L. (Hrsg.) (2019). Gelingen-des Studieren in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe. URL: <https://www.openaccess.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019/elke-bosse-stufhe-2019.pdf>. Zugegriffen: 9. Juni 2021
- BRIEDIS, K.; HEINE, CH.; KONEGEN-GRENIER, CH. & SCHRÖDER, A. (2011). Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen: Edition Stifterverband.
- BROWN, G. & ATKINS, M. (1988). Effective teaching in higher education. London: Routledge.
- DECI, E. & RYAN, R. (2000). The »Why« and »What« of Goal Pursuit. In: Psychological Inquiry 11.4. S. 227–268.
- FENDLER J. & GLÄSER-ZIKUDA M. (2013). Teaching experience and the »Shift from teaching to learning«. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8.3. S. 15 – 28.
- FEUCHT, T.; PISTEL, K.; REIF, C. & ARNOLD, H. (2020). Die komplexen Auswirkungen des »Corona-Semesters« auf die Lehre. Die Ergebnisse der Umfrage des Studierendenrates der Universität Heidelberg. URL: <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/hint/article/view/77694/71693>. Zugegriffen: 9. Juni 2021
- FORSCHUNGS- UND INNOVATIONSLABOR DIGITALE LEHRE (FIDL) (Hrsg.) (2020). Hochschullehre in der Post-Corona-Zeit. Studie der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften Sommersemester 2020. URL: https://w3-mediapool.hm.edu/mmediapool/media/baukasten/img_2/fidl/dokumente_121/FIDLStudiePostCoronaGesamt.pdf. Zugegriffen: 9. Juni 2021
- HETTRICH, H.; KILIAN, K. & WOLL, J. (Hrsg.) (2020). Studieren in Corona-Zeiten. Eine Befragung der Studierenden an der Hochschule Kaiserslautern. URL: https://www.hs-kl.de/file-admin/hochschule/profil/studierenderfolg/Corona-Befragung/Corona-Befragung_07-2020_Praesentation.pdf. Zugegriffen: 9. Juni 2021
- HOCHSCHULDIADAKTISCHES ZENTRUM SACHSEN (Hrsg.) (2020). Trafohaus//Lehre. 100% digital studieren – geht das? URL: <https://www.hd-sachsen.de/web/page.php?id=1326>. Zugegriffen: 9. Juni 2021
- KARAPANOS, M.; PELZ, R.; HAWLITSCHEK, P. & WOLLERSHEIM, H. (2021). Hochschullehre im Pandemiebetrieb. Wie Studierende in Sachsen das digitale Sommersemester erlebten. In: MedienPädagogik Themenheft 40. S. 1–24. URL: <https://www.medienpaed.com/article/view/1159/985>. Zugegriffen: 9. Juni 2021

LANDESASTENKONFERENZ NIEDERSACHSEN (Hrsg.) (2020). Auswertung der landesweiten Umfrage: Digitale Lehre unter Corona Bedingungen in Niedersachsen. URL: <http://www.lak-niedersachsen.de/wp-content/uploads/2020/09/LAK-Auswertung-landesweite-Umfrage.pdf>. Zugegriffen: 9. Juni 2021

RUST, C. (2013). What we know. Oxford: Oxford Brookes University.

SCHULMEISTER, R. & METZGER, C. (Hrsg.) (2011). Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann.

TRAUS, A.; HÖFFKEN, K.; THOMAS, S.; MANGOLD, K. SCHRÖER, W. (Hrsg.) (2020). Stu diCo. – Studieren digital in Zeiten von Corona. URL: https://hildok.bsz-bw.de/files/1157/Thomas_Stu.diCo.pdf. Zugegriffen: 9. Juni 2021

WEBLER, W.-D. (2012). Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. In: Webler, W.-D. (Hrsg.). Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band 1: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Bielefeld: UVW, S. 53–78.

ZACHER, H. & RUDOLPH, C. W. (2021). Individual differences and changes in subjective wellbeing during the early stages of the COVID-19 pandemic. American Psychologist, 76 (1). S. 50–62. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000702>. Zugegriffen: 9. Juni 2021

ZENTRUM FÜR LEHREN UND LERNEN (ZLL) & DEZERNAT STUDIUM UND LEHRE (SL) (Hrsg.) (2020). Zwischenbefragung der Lehrenden zum online-semester. URL: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/zll/hdle/evaluation/lehrenden-befragung/Zusammenfassung-Zwischenbefragung-der-Lehrenden-zum-Online-Semester.pdf>. Zugegriffen: 9. Juni 2021

