

# ***Student engagement* in digitalen Lehr-Lern-Szenarien**

## Zwei Fachdisziplinen berichten

---

*Rebekka Schmidt und Ilka Mindt*

### **Zusammenfassung**

In diesem Beitrag wird das Konzept des *student engagement* mit den drei Dimensionen Verhalten, Emotion und Kognition skizziert und in Bezug auf die unterstützenden Faktoren für Lehre auf Distanz in digitalen Lehr-Lern-Settings untersucht. Ein Abgleich der theoretischen Grundlagen mit Forschungsergebnissen verschiedener Studien zum Onlinesemester 2020 sowie eine Konkretisierung durch Evaluationen aus Seminaren der englischen Sprachwissenschaft und der Kunstdidaktik geben Aufschluss darüber, wie ein geeignetes *how to engage* auch in digitalen Lehr-Lern-Settings gelingen kann. Darüber hinaus lassen die Ausführungen erkennen, dass die unterstützenden Faktoren häufig ähnlich priorisiert werden. Daraus ergibt sich eine Reihenfolge mit dem unterstützenden Umfeld an erster, aktivem und kollaborativem Lernen an zweiter, Erleben von Kompetenz an dritter und akademischer Herausforderung an vierter Stelle. Die Ergebnisse können damit einen Weg aufzeigen, wie auch in ungewohnten Lehr-Lern-Settings sukzessive ein geeignetes *how to engage* entwickelt werden kann, um *student engagement* zu fördern.

### Schlüsselwörter

*Student engagement*, Lehre auf Distanz, digitale Lehr-Lern-Szenarien, unterstützende Faktoren

Student engagement in digital learning settings – a report from two disciplines

### Keywords

Student engagement, teaching at a distance, digital learning situations, supportive factors

## 1 *Student engagement* – bedeutsam für die Lehre

Nicht nur, aber ganz besonders zu Zeiten, in denen Lernen und Lehren auf Distanz und unter Verringerung der sozialen Interaktionen erfolgen muss, weisen konstruktivistische Sichtweisen eine hohe Relevanz auf. Diese gehen davon aus, dass Wissens- und Kompetenzerwerb nur durch die Lernenden selbst geschehen kann (Reinmann und Mandl 2008) und der Lernerfolg damit stark von der Intensität abhängig ist, mit der Lernangebote genutzt werden (Helmke 2009). Sie bilden die Grundlage für das Konzept des *student engagement*, das in der deutschsprachigen Literatur bislang kaum präsent ist, jedoch unter anderem aufgrund seiner empirisch belegten positiven Auswirkungen (zum Beispiel Trowler und Trowler 2010; Finn und Zimmer 2012) zunehmend Aufmerksamkeit erfährt.<sup>1</sup> So stellen beispielsweise Trowler und Trowler in ihrer Metanalyse (2010) heraus, dass *student engagement* nicht nur den Wissens- und Kompetenzerwerb verbessert, sondern auch positive Effekte auf die Institution haben kann. Sie konstatieren darüber hinaus, dass das Konzept in den Bildungswissenschaften mehrerer Länder (unter anderem USA und Australien) uneingeschränkte Akzeptanz genießt und daher weitverbreitet und allgegenwärtig ist. Im deutschsprachigen Kontext ist *student engagement* jedoch noch nicht in diesem Ausmaß bekannt. Daher wird es im Folgenden zunächst in seinen verschiedenen Facetten in Anlehnung an Schmidt und Mindt (2020) erläutert und konzeptualisiert, bevor Zusammenhänge und Möglichkeiten für Lehre auf Distanz herausgearbeitet werden. Unter Lehre auf Distanz werden dabei in diesem Beitrag digitale Lehr-Lern-Settings verstanden, die intensiv durch Lehrende begleitet und moderiert werden. Da die Grundidee von *student engagement* kaum durch einen deutschen Begriff abgebildet werden kann, wird im Text statt einer Übersetzung stets der englische Begriff verwendet.

## 2 Das Konzept des *student engagement*

Fredricks, Blumenfeld und Paris (2004) konstatieren verschiedene Definition von *student engagement*. Dies liegt darin begründet, dass es sich um ein komplexes multidimensionales Konstrukt handelt, das eine beständige Qualität der Interaktion, positive Emotionen (zum Beispiel Vergnügen) und sowohl beobachtbare (zum Beispiel die Teilnahme an Seminaren) als auch nicht beobachtbare psychologische Ereignisse (zum Beispiel die innere Beteiligung – *investment*) umfasst (Shernoff 2013). Damit geht es weit über eine reine Aktivierung der Studierenden hinaus. Diesem Text liegt die Definition von Christenson, Reschly und Wylie (2012) zu Grunde, da sie diese Vielschichtigkeit und Multidimensionalität des Konzepts verdeutlicht:

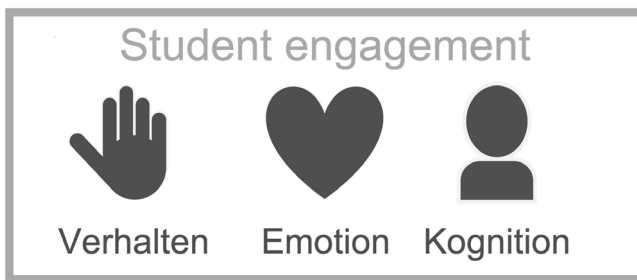
»Student engagement refers to the student's active participation in academic and co-curricular or school-related activities, and commitment to educational goals and learning. Engaged students find learning meaningful, and are invested in their learning

1 So widmet beispielsweise das Forum neue Medien in der Lehre Austria die April-Ausgabe 2019 ihres Magazins diesem Thema oder die FH Oberösterreich macht es zum Inhalt am Tag der Lehre 2020.

and future. It is a multidimensional construct that consists of behavioral (including academic), cognitive, and affective subtypes. Student engagement drives learning; requires energy and effort; is affected by multiple contextual influences; and can be achieved for all learners.«

Die hierin enthaltene Charakterisierung von *student engagement*, die sowohl das Verhalten (*behaviour*) als auch die Emotion (*emotion* oder *affect*) und die Kognition (*cognition*) von Studierenden als wesentliche Dimensionen mit einbezieht (Abb. 1), hat sich in der diesbezüglichen Literatur weitgehend durchgesetzt (Shernoff 2013).

Abbildung 1: Dimensionen des student engagement



Grafik: R. Schmidt

Im Folgenden werden die drei Dimensionen umrissen und anschließend das Konzept des *student engagement* mit Schwerpunkt auf der Perspektive der Lehrenden skizziert.<sup>2</sup>

## 2.1 Dimensionen von *student engagement*

In Bezug auf das »Verhalten« der Studierenden werden unter anderem zuverlässige Vorbereitung, aktive Teilnahme, Anstrengung, Aufmerksamkeit, Anwesenheit, Fragen stellen und Beiträge liefern sowie sich an soziale Regeln halten als positive Indikatoren gewertet. Störende Verhaltensformen, zum Beispiel Abwesenheit, sollten ausbleiben (Fredricks et al. 2004). Hierbei sind Übergänge zur emotionalen Dimension bewusst im Modell angelegt. So kann beispielsweise ein starkes Zugehörigkeitsgefühl sowohl die Voraussetzung als auch die Folge einer aktiven Beteiligung darstellen.

Mit der »emotionalen« Dimension werden die Auswirkungen von Gefühlen berücksichtigt, die der Institution selbst, aber auch dem Lernprozess entgegengebracht werden. Förderliche Faktoren stellen beispielsweise Spaß, Freude, Zufriedenheit, Enthusiasmus, Zugehörigkeitsgefühl oder eine Wertschätzung des Lernens dar, während sich

2 Weitere Aspekte des *student engagement*-Konzepts können im Rahmen dieses Beitrags nur angerissen bzw. nicht weiter ausgeführt werden. Für eine ausführliche Darstellung sei auf Shernoff (2013) verwiesen.

in hemmender Hinsicht Frustration, Angst oder Wut manifestieren können. In Abgrenzung zu Emotionen, die außerhalb des Lernens liegen<sup>3</sup> (Fredricks et al. 2004), fokussiert diese Dimension ausschließlich »akademische Emotionen« (Pekrun und Linnenbrink-Garcia 2012), die aus der Transaktion mit der Lernumgebung entstehen (Kahu, Stephens, Leach und Zepke 2015).<sup>4</sup>

Positive akademische Emotionen können *student engagement* fördern (Kahu 2015), während Frustration, Angst und Ähnliches zu *disengagement* führen und dann auch schlechte Lernergebnisse und Enttäuschungen zur Folge haben können, die sich wiederum auf die Motivation auswirken. Aus diesem Grund nennt Persike (2019) zusätzlich Volition sowie intrinsische und extrinsische Motivation als wesentliche Faktoren der emotionalen Dimension.

Im Fokus der »kognitiven« Dimension stehen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, die starke Parallelen zum Prinzip der kognitiven Aktivierung aufweist<sup>5</sup>, sowie der Einsatz metakognitiver Strategien, um die eigenen Ziele zu planen, zu überprüfen und zu evaluieren (Fredricks et al. 2004). Filsecker und Kerres (2014) fassen dies mit »thoughtfulness, investment, and self-regulation« zusammen.

Verhalten, Emotion und Kognition interagieren dabei mit äußeren Bedingungen wie zum Beispiel der Lernumgebung, den Peers oder den institutionellen Besonderheiten und sind zusätzlich in sich selbst interdependent.

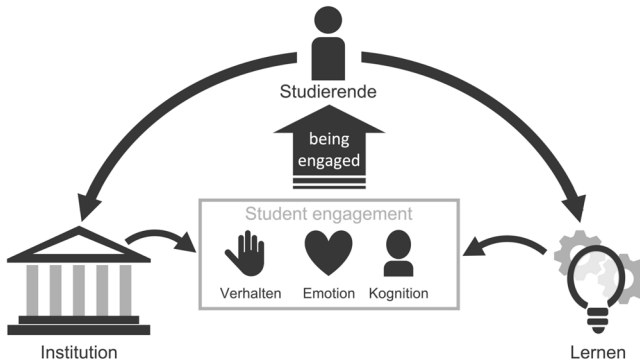
## 2.2 *Being engaged and how to engage*

*Student engagement* stellt insgesamt ein Ideal dar, das unter anderem sowohl durch Studierende als auch durch Lehrende beeinflusst wird. Daraus ergeben sich in Abhängigkeit von der jeweils fokussierten Perspektive zum einen das *being engaged* zum anderen das *how to engage* (Persike 2019).

*Being engaged* nimmt dabei die Studierenden in den Blick (Persike 2019). Dieser Zustand kann sich nach Christenson et al. (2012) sowohl auf die Institution, in der sich die Studierenden befinden, als auch auf ihr eigenes Lernen beziehen (Abb. 2).

In Bezug auf die Institution äußert sich ein *being engaged* nach Fredricks et al. (2004) zum einen darin, dass die Studierenden sich mit ihrer Bildungseinrichtung identifizieren und sich daher zum anderen für sie und ihre Verbesserung einsetzen.<sup>6</sup>

- 
- 3 Zum Beispiel emotionale Reaktionen auf den akademischen Inhalt, auf Freunde oder auf die Lehrperson.
  - 4 In Bezug auf *student engagement* sehen Fredricks et al. (2004) in Anlehnung an Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece et al. (1983) besonders die Faktoren *interest (enjoyment of the activity)*, *attainment value (importance of doing well on the task for confirming aspects of one's self-schemata)*, *utility value/importance (importance of the task for future goals)* und *cost (negative aspects of engaging in the task)* als bedeutsam an.
  - 5 In beiden Fällen sollen sich die Lernenden intensiv mit einem Gegenstand auseinandersetzen (Lipowsky 2009), ihn aus verschiedenen Perspektiven gründlich durchdenken, selbstständig Zusammenhänge entdecken und eigene Antworten finden (Klieme et al. 2001).
  - 6 Ein derartiges *being engaged* reicht von der Verwendung von Merchandise-Artikeln mit dem Logo der Institution über die Beteiligung an außercurricularen Aktivitäten wie dem Chor, dem Sportteam oder ähnlichem bis hin zur Beteiligung an Gremienarbeit und der aktiven Arbeit an einer positiven Außendarstellung und der Qualität der Institution.

Abbildung 2: *Being engaged in Bezug auf Institution und Lernen*

Grafik: R. Schmidt

Darüber hinaus kann sich ein *being engaged* der Studierenden auf ihr eigenes Lernen beziehen. Hier stehen beispielsweise »Lernzielerreichung, Kompetenzen, Berufsreife, Noten, Zufriedenheit [und] Studienzeiten« (Persike 2019) im Fokus.

Dabei beeinflussen beide Wirkrichtungen des *being engaged* (auf die Institution oder auf das eigene Lernen) wiederum gleichzeitig die drei Dimensionen (Verhalten, Emotion, Kognition) und bedingen damit das Konstrukt des *student engagement* insgesamt.

Dass Lehre und Lehrende maßgeblich ein *being engaged* der Studierenden beeinflussen, wird durch das *how to engage* berücksichtigt. Abbildung 3 verdeutlicht hierbei zusätzlich, dass sich die Folgen eines *being engaged* durch die Studierenden (sowohl auf die Institution als auch auf das eigene Lernen) direkt oder indirekt auf die Art und Weise der Lehre und damit das *how to engage* auswirken.<sup>7</sup>

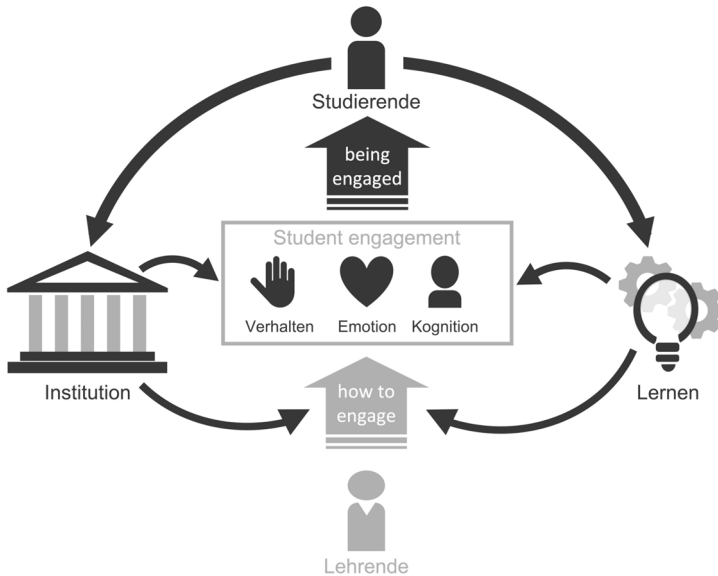
*Student engagement* ist somit ein multidimensionales Konstrukt, das Interdependenzen zu den Lehrenden und der Art der Lehre beinhaltet.

## 2.3 Unterstützende Faktoren

Eine offensichtliche Interdependenz besteht darin, dass die Lehrenden durch ihre Lehre *student engagement* hervorrufen oder fördern aber auch hemmen können. Kuh (2009) definiert in diesem Zusammenhang »aktives und kollaboratives Lernen«, »unterstützendes Umfeld«, »Erleben von Kompetenz« sowie »akademische Herausforderung« als unterstützende Faktoren, die eine geeignetes *how to engage* ausmachen (Fredricks et al. 2004; Shernoff 2013). Diese vier unterstützenden Faktoren erweitern das Modell (Abb. 4) und wirken sich übergreifend auf die drei Dimensionen des *student engagement* aus.

7 Auch wenn dieser Zusammenhang in der Literatur bislang vernachlässigt wurde, ist dennoch anzunehmen, dass zum Beispiel Lehrende eine Lehrveranstaltung anders vorbereiten und durchführen, wenn großes Interesse und Bereitschaft zur Mitarbeit in der Lerngruppe vorhanden sind. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass ein hohes *student engagement* auf Ebene der Institution ebenfalls die Art und Weise der Lehre beeinflusst.

Abbildung 3: Modell des Student engagement



Grafik: R. Schmidt

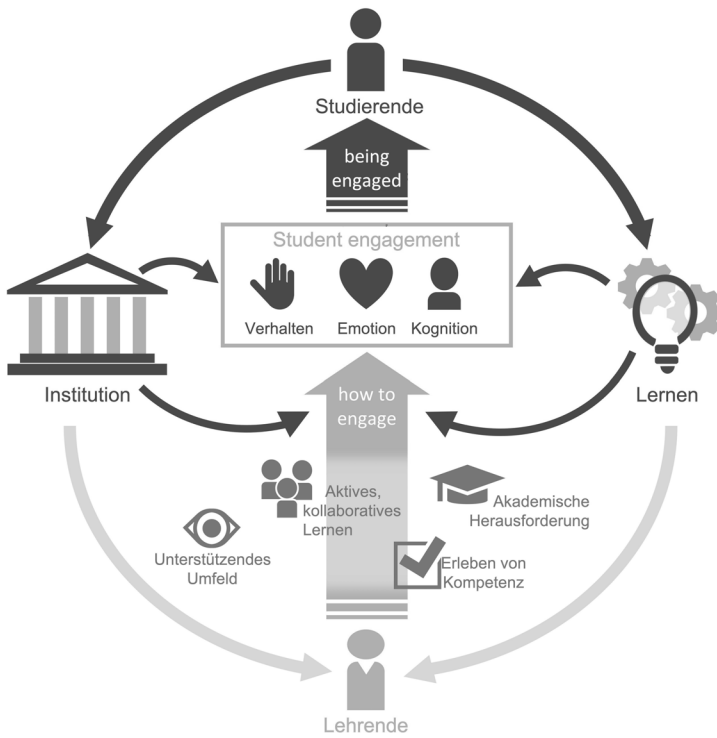
Bis jetzt beziehen sich die Ausführungen in der Literatur hauptsächlich auf Präsenzscenarien. *Student engagement* und *how to engage* wurden jedoch kaum in Bezug zur pandemiebedingten Verlegung von Hochschullehre in den digitalen Raum untersucht. Dieser Beitrag zeigt daher die Relevanz des Konzepts für ein solches Setting auf und skizziert, wie darin ein *how to engage* gestaltet werden kann.

### 3 *How to engage* in Lehre auf Distanz

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich hauptsächlich auf die Frage, wie im Rahmen der Lehre auf Distanz durch digitale Lehr-Lern-Szenarien ein *how to engage* gestaltet werden kann, um ein *being engaged* in Bezug auf das Lernen zu fördern. Dieser Schwerpunkt wurde gewählt, da er zum einen für Lehrende sehr bedeutsam und zum anderen anzunehmen ist, dass ein Hauptaugenmerk der Hochschullehre auf Distanz zunächst auf der Unterstützung des Lernens lag. Dies spiegelt sich auch in den verschiedenen empirischen Untersuchungen wider, die zwar in Bezug auf die Studierendenperspektive auch andere Aspekte wie zum Beispiel die Studienfinanzierung erhoben, hauptsächlich aber das Lernen und die Motivation in den Blick nahmen.<sup>8</sup>

8 Der Vergleich der beiden bundesweiten deutschen Untersuchungen Stu.di.Co. (Trais, Höffken, Thomas, Mangold und Schröer 2020) und EDiS (HIS-HE 2020) lässt jedoch in Hinsicht auf *student engagement* in Bezug auf die Institution einige Schlussfolgerungen zu. So führte einerseits ein mangelnder Informationsfluss von Seiten der Hochschule oder fehlende Berücksichtigung von

Abbildung 4: Modell des student engagement unter Berücksichtigung unterstützender Faktoren des how to engage



Grafik: R. Schmidt

### 3.1 Die Bedeutung von *student engagement* in digitalen Lehr-Lern-Szenarien

Während des Sommersemesters 2020 wurde in vielen einzelnen lokalen Studien erhoben, wie Studierende den Wechsel in ein digitales Studium erlebt haben. Bundesweit angelegte Studien für ganz Deutschland sind unter anderem die Projekte Stu.diCo.<sup>9</sup> der Universität Hildesheim (Traus, Höffken, Thomas, Mangold und Schröer 2020) und EDiS<sup>10</sup> des Instituts für Hochschulentwicklung (HIS-HE 2020 sowie Seyfeli, Elsner und Wannemacher 2020). Sie spiegeln die Erfahrungen von Studierenden für 3-4 Monate im

---

Evaluationsergebnissen und Rückmeldungen zu dem Eindruck, nicht wahrgenommen zu werden. Hier ist anzunehmen, dass die Bereitschaft sich hochschulpolitisch zu engagieren dementsprechend sank. Auf der anderen Seite stieg diese trotz vielfältiger anderweitiger Belastungen im Sommersemester 2020, wenn die Hochschulleitungen bereit waren, Änderungen für das digitale Semester ad hoc vorzunehmen (HIS-HE 2020). Daraus lässt sich ableiten, dass auch die Reaktionen der Hochschulleitung einen starken Einfluss auf *student engagement* in Bezug auf die Institution haben.

9 Stu.diCo. – Studieren digital in Zeiten von Corona.

10 EDiS – ExpertInnenbefragung Digitales Sommersemester.

Onlinestudium, weshalb im Folgenden vor allem auf deren Ergebnisse Bezug genommen wird. Da es sich bei den pandemiebedingten Hochschulschließungen um ein internationales Phänomen handelt, werden darüber hinaus die Resultate zweier niederländischer Untersuchungen (Stevens, den Brook, Biemans und Noroozi 2020<sup>11</sup> sowie Matzat, Kleingeld, Snijders und Conijn 2020<sup>12</sup>) zur Verdeutlichung herangezogen. Sie wurden unter anderem deshalb ausgewählt, weil sie einen starken Fokus auf gelingende Lehr-Lern-Szenarien legen und daher Hinweise für die Gestaltung der unterstützenden Faktoren liefern können.

Alle Studien beschäftigen sich darüber hinaus nicht nur mit der technischen Ausstattung, sondern nehmen auch das Wohlbefinden, die Sorgen und Ängste, die Studienmotivation, die Home-Learning-Situation und die mentale Verfassung der Studierenden in den Blick. Bereits durch diese umfassende Betrachtung zeigen sich Übereinstimmungen mit der multidimensionalen Auffassung von *student engagement*.

Die besondere Bedeutung eines *being engaged* für die im Sommersemester 2020 kurzfristig notwendig gewordenen digitalen Lehr-Lern-Szenarien lässt sich darüber hinaus allgemein aus einigen Ergebnissen der genannten Untersuchungen ablesen. So wird darauf hingewiesen, dass der Wegfall von zeitlicher, sozialer und räumlicher Strukturierung im Rahmen des Präsenzstudiums ein höheres Maß an Eigenverantwortung, Selbstorganisation und Zeitmanagement erforderlich machte (Traus et al. 2020), was vor allem Aspekte der Verhaltensdimension von *student engagement* beschreibt. Studierende berichteten in diesem Zusammenhang, dass die zeitliche und örtliche Flexibilität einen großen Vorteil, gleichzeitig aber auch eine Herausforderung an die Selbstdisziplin darstellte (Seyfeli et al. 2020). Die emotionale Dimension von *student engagement* beinhaltet unter anderem Motivation. In Bezug hierauf verzeichnen einige Studien ein sehr heterogenes Bild (Seyfeli et al. 2020; Stevens et al. 2020; Matzat et al. 2020), das ebenfalls die Bedeutung und Notwendigkeit deutlich macht, *student engagement* vor allem in digitalen Lehr-Lern-Szenarien zu berücksichtigen und zu fördern.

### 3.2 *How to engage* – die unterstützenden Faktoren im Fokus

Da es sehr wahrscheinlich ist, dass über das Sommersemester 2020 hinaus digitale Lehr-Lern-Szenarien auch an Präsenzuniversitäten notwendig bleiben, können die ersten Erfahrungen und Ergebnisse wichtige Hinweise liefern, wie ein *how to engage* gestaltet sein kann, um ein *being engaged* der Studierenden auch auf Distanz zu begünstigen. Im Folgenden werden daher die unterstützenden Faktoren unterstützendes Umfeld, aktives und kollaboratives Lernen, Erleben von Kompetenz sowie akademische Herausforderung ausführlicher erläutert und anhand der Resultate der Studien sowie durch Evaluationsergebnissen aus Seminaren der englischen Sprachwissenschaft und der Kunstdidaktik für digitale Lehr-Lern-Szenarien konkretisiert.

Die Auswertung der Evaluationen erfolgte in beiden Fachdisziplinen mittels einer genauen Analyse der Freitextkommentare in den regulären Kursevaluationen. Dafür wurden alle Freitextkommentare zur Frage »Besonders gut gefallen hat mir« sowie zur

11 Wageningen University & Research.

12 Centre for engineering education der Eindhoven University of Technology.

Frage »Diese Verbesserungsvorschläge und weitere Kommentare habe ich« einbezogen. Um einen Vergleich zwischen der besonderen Situation und der Präsenzlehre zu haben, wurden die Kommentare des Sommersemesters 2020 denen aus zurückliegenden Semestern<sup>13</sup> gegenübergestellt. Die Evaluationen bezogen sich in beiden Fächern jeweils auf das gleiche Seminar, das in nur gering abgewandelter Form jedes Semester von der gleichen Dozentin angeboten wurde. Aus diesem Grund erscheint ein Vergleich angemessen.

Die Aussagen in den Freitextkommentaren wurden dabei den vier unterstützten Faktoren zugeordnet. Entsprechend der Anzahl der Nennungen wurden relative Werte berechnet, um die Bewertungen der Präsenzsemester mit denen des Onlinesemesters vergleichbar zu machen. Einen Überblick über die zugrunde liegende Anzahl der Aussagen in den Freitextkommentaren in den Evaluationen der englischen Sprachwissenschaft und der Kunstdidaktik liefert Tabelle 1. Dabei sind die niedrigeren Zahlen für die Onlinelehre darauf zurückzuführen, dass jeweils nur ein Semester einbezogen werden konnte.

Tabelle 1: Anzahl der Aussagen in den Freitextkommentaren der Evaluationen

	Präsenzlehre		Onlinelehre	
	<i>gut gefallen</i>	<i>Verbesserungen</i>	<i>gut gefallen</i>	<i>Verbesserungen</i>
Englische Sprachwissenschaft	107	54	56	18
Kunstdidaktik	104	49	48	19

Die Ausführungen im folgenden Text beziehen sich somit auf die Freitextkommentare von Studierenden in den Evaluationen der entsprechenden Semester. Die Zuordnung zu den vier Faktoren erfolgte aufgrund der im Folgenden genannten Kriterien. Allerdings ist einzuräumen, dass diese Zuordnung durchaus Ermessensspielräume beinhaltet, da eine absolute Trennschärfe zwischen den vier Faktoren nicht immer zweifelsfrei möglich war. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass lediglich die beiden Kategorien »gut gefallen« sowie »Verbesserungen« der Freitextkommentare berücksichtigt wurden, die keine qualitativ eindeutigen Evaluationsantworten für die vier Faktoren darstellen müssen. Die Übereinstimmung der Erkenntnisse mit den in 3.1 benannten Studien zeigt jedoch, dass die Verwendung der Freitextkommentare durchaus eine Relevanz für qualitative Analysen hat.

13 Englische Sprachwissenschaft: Wintersemester 2017/18, Sommersemester 2018 und Wintersemester 2018/19. Im Sommersemester 2019 und im Wintersemester 2019/20 wurden die entsprechenden Kurse nicht so angeboten, dass ein Vergleich im Sommersemester 2020 möglich war. Kunstdidaktik: Wintersemester 2017/18, Sommersemester 2018, Wintersemester 2018/19, Sommersemester 2019, Wintersemester 2019/20.

### 3.2.1 Unterstützendes Umfeld

Das unterstützende Umfeld bezieht sich ganz allgemein auf drei Bereiche: zum einen auf die äußere materielle Infrastruktur, zum zweiten auf die Unterstützung beziehungsweise Begleitung durch die Lehrkraft sowie drittens auf ein angenehmes Lernklima (Kuh 2009).

Aus einigen der genannten Studien geht hervor, dass das Fehlen der universitären Infrastruktur (zum Beispiel Räumlichkeiten, Bibliotheksausstattung, Internetverbindung) im Onlinesemester 2020 das Lernen vor allem zu Beginn maßgeblich beeinträchtigte (Matzat et al. 2020; Traus et al. 2020; HIS-HE 2020). Die Studierenden waren in dieser Zeit in höherem Ausmaß selbst dafür verantwortlich, ein angemessenes Umfeld (unter anderem ruhige Umgebung, eigener Platz, technische Ausstattung) zu schaffen, was nicht immer möglich war (Matzat et al. 2020; Traus et al. 2020).<sup>14</sup> Diese Ergebnisse zeigen damit die Bedeutung und Funktion von Universitäten als Präsenzinstitutionen in Bezug auf das unterstützende Umfeld auf.

Auch wenn die infrastrukturellen Gegebenheiten der Studierenden nicht durch die Lehrenden beeinflussbar waren, konnten sie unter anderem in der Weise berücksichtigt werden, als dass neben synchronen auch asynchrone Angebote bereitgestellt wurden. Die so entstandene zeitliche Flexibilität erlaubte es den Studierenden, dann zu lernen, wenn die äußeren Bedingungen dafür am günstigsten waren. Aus diesem Grund konnte in der Kunstdidaktik zwischen einem synchronen Lehrangebot mit wöchentlichen Videokonferenzen und einer asynchronen Variante mit unterstützenden Aufgaben gewählt werden. Zudem entwickelten die Studierenden im Verlauf des Sommersemesters 2020 zunehmend Strategien, um einen Teil der zunächst fehlenden Unterstützungsmöglichkeiten (zum Beispiel soziale Kontrolle, Selbstorganisation et cetera) durch digitale Tools auszugleichen (Seyfeli et al. 2020).

Eine besondere Bedeutung kommt den zwei weiteren Bereichen des unterstützenden Umfelds zu: der Unterstützung und Begleitung durch die Lehrenden (zum Beispiel durch Lernmanagementsysteme – LMS) sowie der Schaffung eines angenehmen Lernklimas im digitalen Raum.

Vor allem die Unterstützung durch die Lehrenden beinhaltet, den Lernenden das Erleben von Autonomie zu ermöglichen (Shernoff 2013) und hängt eng mit dem aktiven und kollaborativen Lernen zusammen. Die transparente Kommunikation von Learning Outcomes, Erwartungen in Bezug auf die Leistungserbringung et cetera wirkt sich dabei vor allem auf die Verhaltensdimension aus, kann aber auch die kognitive sowie die emotionale Dimension indirekt mit beeinflussen (Shernoff 2013). In den Studien finden sich darüber hinaus weitere begünstigende Aspekte wie zum Beispiel das Bereitstellen von unterstützendem Lernmaterial, wobei eine zeitlich versetzte Veröffentlichung

---

14 Ein weiterer interessanter Aspekt zum unterstützenden Umfeld findet sich in der EDIS-Studie, in der die Studierenden zusätzlich zu der fehlenden räumlichen und zeitlichen Strukturierung angaben, dass aufgrund mangelnder persönlicher Kontakte und damit auch positiven Gruppendrucks die Aufrechterhaltung der Studienmotivation als besonders herausfordernd wahrgenommen wurde (HIS-HE 2020). Gleichzeitig zeigte sich im Verlauf des Sommersemesters, dass die bisherigen Kontaktmöglichkeiten proaktiv durch die Nutzung digitaler Tools erweitert wurden. Die Studierenden fanden demzufolge zunehmend anderweitig hilfreiche Unterstützungsmöglichkeiten für ein gelingendes digitales Semester (Seyfeli et al. 2020).

von den Studierenden als hilfreich für die eigene Zeiteinteilung wahrgenommen wurde (Matzat et al. 2020). Ein wichtiges Instrument hierfür stellte in den Seminaren der englischen Sprachwissenschaft und der Kunstdidaktik ein LMS als zentrale Plattform dar, mittels derer Materialien und Informationen für die Lehrveranstaltung zur Verfügung gestellt wurden, um das Lernen zu strukturieren, zu erleichtern und zu vertiefen. Darüber hinaus ermöglicht die Darbietung der Lerninhalte im LMS eine Strukturierung und Führung der Studierenden durch das Semester.<sup>15</sup> Dies ist Bestandteil eines weiteren begünstigenden Aspekts der Unterstützung und Begleitung durch die Lehrenden: eine nachvollziehbare Strukturierung der Lehrveranstaltung, eine klare Setzung und transparente Kommunikation von Zielen und zu erbringenden Leistungen sowie verlässliche Informationen in Bezug auf die Prüfung (Matzat et al. 2020; Stevens et al. 2020; Traus et al. 2020).

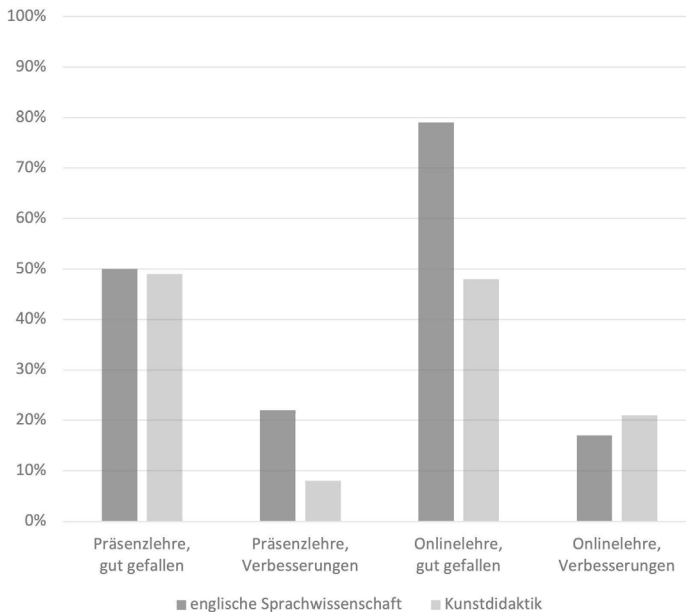
Hierin zeigt sich eine enge Verbindung zum dritten Bereich eines unterstützenden Umfelds, der Schaffung eines angenehmen Lernklimas, das maßgeblich auch durch die Kommunikation beeinflusst wird (Kuh 2009; Shernoff 2013). Die genannten Studien belegen den gestiegenen Wunsch der Studierenden nach einer persönlichen und sicheren Atmosphäre sowie nach Dialog und einer positiven Beziehung zu den Lehrenden (Stevens et al. 2020; Traus et al. 2020). Diese können sich positiv auf die Freude am Lernen und das Selbstvertrauen auswirken sowie Prüfungsangst vorbeugen (Matzat et al. 2020). Gleichzeitig erfordert die Umsetzung des dritten Bereichs in der Lehre auf Distanz einen anderen Ansatz, da in der Regel wenig Erfahrung zur Schaffung eines Lernklimas im digitalen Raum vorhanden waren, in dem Face-to-Face-Kontakte völlig anderen Bedingungen unterliegen<sup>16</sup> und damit gänzlich neue Kommunikations- und Lehrformate erforderlich machen. So waren die Lehrenden zum Beispiel mehr als sonst gefordert, einen Austausch zu initiieren, für direkte Kontakte (per Mail, Telefon oder in digitalen Räumen) zu sorgen und Transparenz in Bezug auf Ablauf, Format und Anforderungen der geforderten Lernaktivitäten zu schaffen.

In der englischen Sprachwissenschaft sind im Rahmen der Evaluation der Lehrveranstaltungen im Master of Education am häufigsten Freitextkommentare zum unterstützenden Umfeld abgegeben worden (Abb. 5).<sup>17</sup> Die Kommentare bezogen sich in positiver Hinsicht vor allem auf die gute Organisation und Strukturierung des Kurses im LMS, auf den Einsatz der Dozentin im Onlinesemester und auf die Transparenz der Lerninhalte. Einzig die Organisation und Strukturierung des Kurses im LMS ist von

- 
- 15 Umgekehrt erfordert der Aufbau und die Pflege der Lehrveranstaltung im LMS einen sehr hohen Zeitaufwand seitens der Lehrkraft und setzt auch eine umfangreiche Wissensbasis der verschiedenen Optionen im LMS voraus.
  - 16 Besonders gravierend war, dass Face-to-Face-Kontakte und damit die Option zu Gesprächen zwischen zwei, drei oder vier Personen nicht mehr möglich waren. Selbst in synchronen Lernszenarien waren diese Gespräche nicht mehr möglich, ohne dass alle anderen Personen an diesen Gesprächen teilhaben konnten/mussten.
  - 17 Die Abbildungen 5-8 stellen die vier Faktoren des unterstützenden Umfelds im Vergleich zwischen der Präsenz- und der Onlinelehre jeweils für die beiden Fächer dar. Die Höhe der jeweiligen Balken ergibt über alle vier Faktoren jeweils 100 %. Somit zeigt der Ausschlag der Balken gleichzeitig die relative Prozentzahl der Aussagen an, die die Studierenden jeweils entsprechend der vier Faktoren geäußert haben.

Studierenden auch in den Präsenzveranstaltungen genannt worden. In Bezug auf Verbesserungen wünschten sich die Studierenden in der Präsenzlehre eine größere Transparenz der Lerninhalte sowie ein verstärktes Eingehen auf Fragen. In der Onlinelehre wurden zu gleichen Teilen eine bessere Struktur im LMS, eine bessere Kommunikation der Inhalte sowie der Informationen gefordert.

*Abbildung 5: Unterstützendes Umfeld im Vergleich von Präsenz- und Onlinelehre in den Seminaren der englischen Sprachwissenschaft und der Kunstdidaktik.*



Auch für das Seminar der Kunstdidaktik, das im Bachelor of Education jedes Semester angeboten wird, bezogen sich die meisten Aussagen in den Freitextkommentaren auf das unterstützende Umfeld; allerdings in prozentual geringerem Umfang als in der englischen Sprachwissenschaft (Abb. 5). Darüber hinaus ist die prozentuale Verteilung für die Präsenzlehre (49 %) und die Onlinelehre (48 %) nahezu gleich. Besonders hervorgehoben wurden hier sowohl in Präsenz- als auch Onlinelehre die zur Verfügung gestellten Videos und eingesetzten digitalen Werkzeuge, gefolgt von Kommentaren, die sich auf die Strukturierung der Lehrveranstaltung und der Inhalte bezogen. Die Verbesserungswünsche bezogen sich im Onlineseminar hauptsächlich auf die Tatsache, dass die Dozentin, um ein aktives Mitdenken zu fördern, zunächst einen Antwortversuch von den Studierenden erwartete, bevor sie eine von ihr selbst gestellte Frage beantwortete. Obwohl auch in den Präsenzveranstaltungen so verfahren wurde, finden sich hier weniger und keine diesbezüglichen Kommentare, sondern hauptsächlich der Wunsch nach mehr Videos. Eine mögliche Schlussfolgerung ist, dass den Studierenden im Onlineseminar Unterstützung so wichtig war, dass sie es als besonders einschrän-

kend empfanden, wenn dieses Bedürfnis, obwohl didaktisch begründet, in ihren Augen nicht berücksichtigt wurde.

### 3.2.2 Aktives und kollaboratives Lernen

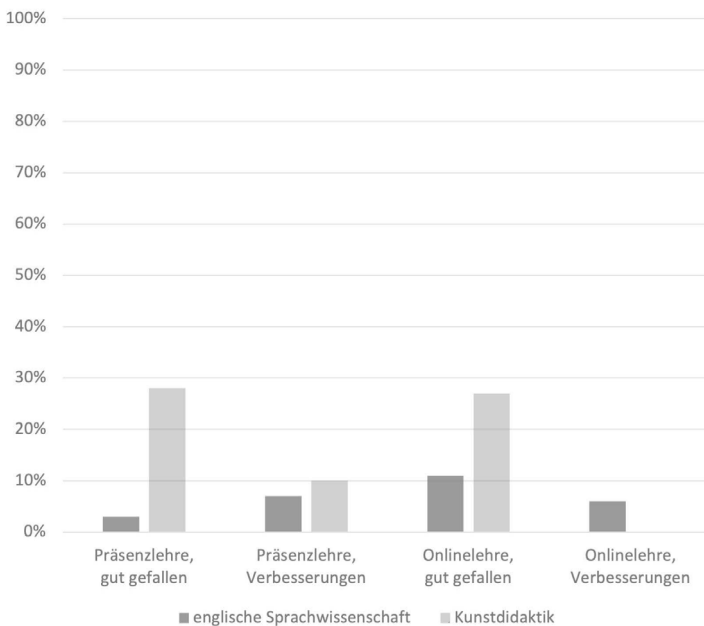
Die Initiierung von aktivem und kollaborativem Lernen durch die Lehrenden kann *student engagement* fördern, da zum einen die Notwendigkeit berücksichtigt wird, dass Kenntnisse und Fertigkeiten nur durch Aktivität der Lernenden erworben werden können. Zum anderen finden der Einfluss und die Bedeutung von Peers bei der (Ko-)Konstruktion von Wissen Beachtung. Dieser unterstützende Faktor umfasst damit alle Formen von lernendenzentrierten und sozialen Lernaktivitäten (Kuh 2009; Shernoff 2013) und erfordert von den Lehrenden besonders in digitalen Formaten ein hohes Maß an Organisation. In einer sehr einfachen Form werden Studierende bestärkt, Fragen zu stellen, die dann den weiteren Verlauf mitbestimmen können. Hier zeigen sich insbesondere Beziehungen zum unterstützenden Umfeld. Phasen des aktiven und kollaborativen Lernens können sowohl im Rahmen des Selbststudiums als auch innerhalb von Lehrveranstaltungen stattfinden. Arbeitsformen wie Gruppenarbeit, Peer Learning, Diskussionsrunden sowie diskursive Formen der Erarbeitung et cetera fördern den Austausch untereinander und können einen Grundstock für das Erleben von Kompetenz wie auch für die Förderung einer akademischen Herausforderung legen. Dadurch können sowohl auf der Verhaltensdimension sowie im Bereich der Emotionen positive Effekte erzeugt und mittelbar auch die kognitive Aktivierung gefördert werden, wodurch die Dimension der Kognition angesprochen wird.

In Bezug auf Kollaboration fassen einige Studien zusammen, dass die Studierenden während des Onlinesemesters 2020 besonders die persönliche Interaktion und das damit einhergehende Zugehörigkeitsgefühl (Stevens et al. 2020) sowie Möglichkeiten für Diskussion und Austausch vermissten (Traus et al. 2020). Damit korrespondiert der Wunsch, in den Lehrveranstaltungen stärker in Kleingruppen zu arbeiten (Stevens et al. 2020), wobei auch Unterstützungsbedarf in Bezug auf die Art der Zusammenarbeit in Onlinegruppen formuliert wurde, da die Studierenden hierin bislang wenig Erfahrungen sammeln konnten (Matzat et al. 2020). Als unterstützend wurden Anregungen zum aktiven Lernen empfunden, wie zum Beispiel die Möglichkeit, Fragen zu stellen (Stevens et al. 2020) oder zur Verfügung gestellte Ressourcen, die den Lernprozess initiierten (Matzat et al. 2020). Letztere konnten darüber hinaus die Freude am Lernprozess erhöhen (Matzat et al. 2020) und hatten somit direkten Einfluss auf die emotionale Dimension von *student engagement*. Insgesamt ließ sich jedoch kein Vorteil eines bestimmten Lehrformats oder einer -methode feststellen, was darauf schließen lässt, dass vielmehr die Art der Umsetzung entscheidend ist.

Im digitalen Onlinesemester in der englischen Sprachwissenschaft wurde verstärkt auf Gruppenarbeit in Breakout-Rooms gesetzt. Die Studierenden wurden in jeder Breakout-Session zufällig einzelnen Räumen zugeteilt. Ein festes Gruppensystem zur gemeinsamen Zusammenarbeit wurde nicht installiert. Dennoch befanden die Studierenden – in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Studien – die Gruppenarbeit als positiv. Bemängelt wurde, dass die Studierenden lediglich mit Aufgaben versorgt und nicht explizit aufgefordert wurden, die Inhalte ihrer Diskussionen auch schriftlich

zu fixieren. Hier spiegelt sich der in der Untersuchung von Matzat et al. (2020) bereits genannte studentische Wunsch nach Unterstützung in Bezug auf die Zusammenarbeit in Onlinegruppen. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit wurden im Plenum gesammelt und nach Abschluss der Sitzung von der Lehrperson in Form einer Zusammenfassung verschriftlicht und den Kursteilnehmenden über das LMS zur Verfügung gestellt. Das kollaborative Arbeiten wurde sowohl in der Präsenzlehre als auch in der Onlinelehre als positiv von den Studierenden hervorgehoben; allerdings geschah dies in der Onlinelehre mit doppelt so vielen Nennungen (Abb. 6). Positiv bewertet wurde, dass die Wünsche von Studierenden in die Lehre eingebunden wurden. In den Präsenzveranstaltungen wünschten sich die Studierenden einzig mehr Zeit für die Arbeit mit den Texten, welche den Lehrinhalten zugrunde lagen. In der Onlinelehre verschoben sich die Verbesserungswünsche auf die schriftliche Fixierung der Ergebnisse der Gruppenarbeit.

*Abbildung 6: Aktives und kollaboratives Lernen im Vergleich von Präsenz- und Onlinelehre in den Seminaren der englischen Sprachwissenschaft und der Kunstdidaktik*



In der Kunstdidaktik wurde das synchrone Seminarformat in Form des Inverted Classroom-Modells (unter anderem Handke 2015) realisiert. Um ein aktives Lernen zu unterstützen, erhielten die Studierenden Materialien und Aufgaben, anhand derer sie sich Teile der Lerninhalte eigenaktiv in einer vorgelagerten Selbstlernphase aneignen konnten. Dieses Wissen wurde in den Videokonferenzen aufgegriffen, vertieft und auf andere Kontexte angewendet. Auch im asynchronen Szenario erfolgte die Unterstützung des aktiven Lernens auf diese Weise. Analog zu den Ergebnissen von Matzat et

al. (2020) hoben die Studierenden die vorbereitenden Materialien als besonders positiv hervor, auch wenn sie gleichzeitig den damit verbundenen Arbeitsaufwand bemängelten (siehe 3.2.4). Während der Videokonferenzen wurden die Studierenden zusätzlich durch kurze Onlineabfragen aktiviert, die ebenfalls durchweg positives Feedback erhielten.

Die Unterstützung des kollaborativen Lernens erfolgte zum einen über Foren, in denen die Studierenden zu jedem Thema Fragen stellen, beantworten und diskutieren konnten. Auf diese Weise wurden auch die Perspektiven der synchronen und asynchronen Gruppen vernetzt. Die Studierenden sahen dies einerseits als unterstützend an, bemängelten andererseits aber auch wieder den damit verbundenen Arbeitsaufwand (siehe 3.2.4).

Ebenso wie in der englischen Sprachwissenschaft stellten Gruppenarbeiten ohne feste Gruppenbildung in Breakout-Rooms einen Hauptbestandteil der Videokonferenzen dar. Dieser Punkt wurde in den Evaluationen des Online-seminars am häufigsten positiv durch die Studierenden hervorgehoben, während er in der Präsenzlehre nach Kommentaren zur Methodenvielfalt erst an zweiter Stelle angesiedelt ist. Insgesamt verändert sich die Anzahl der positiven Kommentare für die Präsenzlehre (28 %) und die Onlinelehre (27 %) kaum. Gleichzeitig werden in den Evaluationen im Gegensatz zur Präsenzlehre keine Verbesserungswünsche genannt, was darauf schließen lässt, dass hier wenig Unzufriedenheit vorlag. Eine Erklärung hierfür ist, dass durch die Gruppenarbeiten das gestiegene Bedürfnis nach Möglichkeiten für Diskussion und Austausch (Taus et al. 2020), persönlicher Interaktion und Kleingruppenarbeit (Stevens et al. 2020) in besonderer Weise berücksichtigt wurde, was sich positiv auf das Erleben von aktivem und kollaborativem Lernen ausgewirkt hat. Dass auch eine Art von Zugehörigkeitsgefühl geschaffen werden konnte, belegt die Aussage, man habe die Erfahrung gemacht, »dass man sich auch mit Kommilitonen gut verstehen kann, die man noch nie gesehen hat« (studentischer Kommentar). Hierin zeigt sich zusätzlich die enge Verbindung zum ersten Bereich, dem unterstützenden Umfeld.

### 3.2.3 Erleben von Kompetenz

Sowohl das unterstützende Umfeld als auch das aktive kollaborative Lernen fördern zudem den dritten Faktor: das Erleben von Kompetenz. Dieses kann durch Aufgaben mit hoher Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit, geeignetes Feedback und Scaffolding sowie das Ermöglichen von Eigenaktivität und Zusammenarbeit in der Gruppe hervorgerufen werden (Kuh 2009). Vor allem durch letzteres ergibt sich ein Zusammenhang zum aktiven und kollaborativen Lernen. Dadurch adressiert dieser unterstützende Faktor sowohl die emotionale als auch die kognitive Dimension von *student engagement*, was sich mittelbar auf das Verhalten auswirken kann. Materialien, Arbeitsformen und Austauschoptionen sollten sowohl die emotionale als auch die kognitive Dimension der Studierenden angemessen adressieren, um Demotivation, Frust oder Enttäuschungen vorzubeugen (Schmidt und Mindt 2020). Der Wert des eigenen Lernens in der Selbstlernzeit, der Erfolg des selbstregulierten Lernens sowie die Erkenntnisse, die aufgrund der Interaktionsprozesse gewonnen wurden, sollen erkannt und entsprechend gewür-

digt werden (Shernoff 2013). Um Studierenden dies auch in einem digitalen Szenario zu ermöglichen, sind von Lehrendenseite besondere Maßnahmen erforderlich.

Die Studien zu den studentischen Erfahrungen während des Onlinesemesters 2020 konstatieren zwar ein Absinken der Motivation sowie Schwierigkeiten, digitalen Lehr-Lern-Formaten zu folgen. Gleichzeitig hatten die Studierenden aber den Eindruck, erfolgreich an der Onlinelehre teilnehmen zu können (Stevens et al. 2020) und fühlten sich meist gut auf die Prüfungen vorbereitet (HIS-HE 2020). Insgesamt geben die Ergebnisse jedoch nur wenig Aufschluss über Maßnahmen, die sich positiv auswirken konnten.

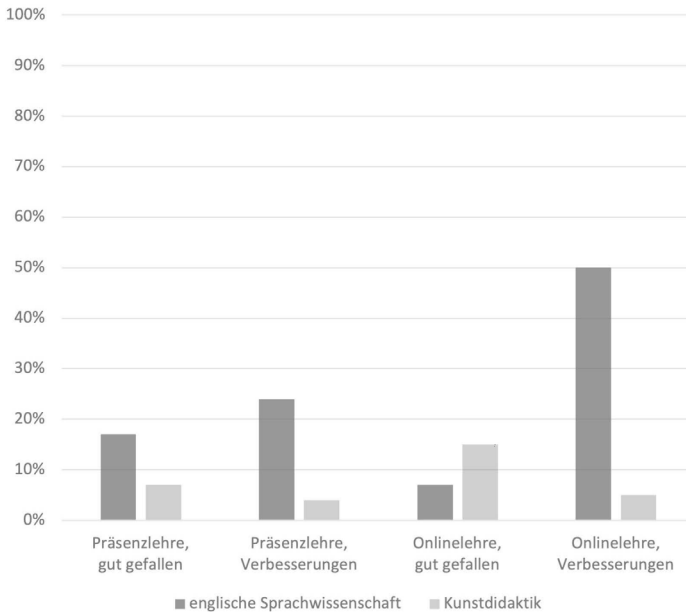
In den Lehrveranstaltungen der englischen Sprachwissenschaft (Abb. 7) zeigen die Aussagen in den Freitextkommentaren der Evaluation, dass in diesem Bereich mit 50 % der Aussagen die meisten Verbesserungsvorschläge angefallen sind. Es wurden verstärkte Übungsoptionen eingefordert, um das Gelernte zu vertiefen. Darüber hinaus baten die Studierenden um eine explizite Sicherung der Inhalte im Plenum durch die Lehrkraft, eine Übersicht über die wichtigsten Erkenntnisse in Form eines Handouts, mehr Korrekturen von abgegebenen Arbeiten sowie eine detaillierte verschriftlichte Beantwortung der Diskussionen im Kurs. Aber auch in den Präsenzveranstaltung war insbesondere die Forderung nach expliziter Sicherung im Plenum durch die Lehrkraft besonders deutlich. Positiv wurden in beiden Formaten die Durchführung von Übungen in einem Peer-to-Peer-Setting bewertet. In der Onlinelehre wurden zusätzlich die zur Verfügung gestellten Übersichten sowie die schriftliche Sicherung durch die Lehrkraft hervorgehoben.

In den Seminaren der Kunstdidaktik stieg die Anzahl der Freitextkommentare, die sich auf das Erleben von Kompetenz bezogen von 7 % in Präsenzveranstaltungen auf 15 % (Abb. 7). Die Studierenden betonten, dass vor allem der Austausch in den Foren und die wöchentlichen Videofeeds der Dozentin das eigene Verständnis und Lernen gefördert haben. In der Aussage, man habe so »viel mehr lernen können, als hätte man nur alleine die Texte bearbeitet« (studentischer Kommentar), zeigt sich, dass das Erleben von Kompetenz durch ein aktives und kollaboratives Lernen positiv beeinflusst werden kann. Bei den Verbesserungsvorschlägen wurde darauf hingewiesen, dass die Studierenden den Eindruck hatten, noch nicht die notwendigen Kompetenzen für einige Transferaufgaben zu besitzen. Hier wird deutlich, dass das Erleben von Kompetenz zusätzlich durch die Berücksichtigung des vierten Faktors, der akademischen Herausforderung gefördert werden kann.

### 3.2.4 Akademische Herausforderung

Die akademische Herausforderung umfasst unter anderem anspruchsvolle, offene Problemstellungen, die Möglichkeiten zu kooperativer Bearbeitung sowie ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit aufweisen (Shernoff 2013). Eine hohe emotionale und damit motivationale Bereitschaft wird dadurch gefördert, dass eine Verbindung zur derzeitigen Lebens- oder zukünftigen beruflichen Situation hergestellt wird (Kuh 2009). Damit weist dieser Faktor Interdependenzen zu den vorherigen drei Unterstützungsaspekten auf und hat vor allem Einfluss auf die kognitive sowie die emotionale Dimension.

Abbildung 7: Erleben von Kompetenz im Vergleich von Präsenz- und Onlinelehre in den Seminaren der englischen Sprachwissenschaft und der Kunstdidaktik

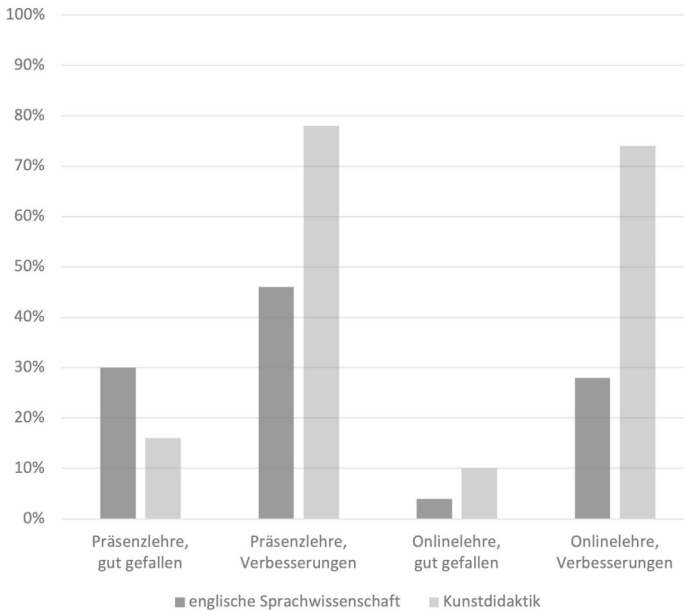


Das einzige Ergebnis, das in Bezug auf diesen Faktor durch die Studien vorliegt, ist, dass die Studierenden insgesamt während des Onlinesemesters eine höhere Arbeitsbelastung empfanden als in den vorherigen Semestern (HIS-HE 2020; Traus et al. 2020; Seyfeli et al. 2020).

In den Präsenzveranstaltungen der englischen Sprachwissenschaft lag in der akademischen Herausforderung eine größere Unzufriedenheit als im Onlinesemester vor, die sich in Freitexten zu Verbesserungen manifestierte (Abb. 8). Am häufigsten wünschten sich die Studierenden einen weniger wissenschaftlichen aber dafür stärker mittelbaren Bezug zur Schule und mehr Übungen. Weitere Verbesserungsvorschläge bezogen sich auf den als zu hoch angesehenen Workload und auf die zu umfangreiche Komplexität der geforderten Inhalte. Im Gegensatz dazu erhielt der Bereich der akademischen Herausforderung in den Präsenzsemestern mit 30 % die zweithäufigste Anzahl an positiven Kommentaren. Diese bezogen sich explizit auf den Zusammenhang zwischen Fachwissenschaft und schulischem Kontext, auf die gute Auswahl der Texte sowie auf die inhaltlichen Herausforderungen in Form von Aufgaben. In der Onlinelehre bewerteten die Studierenden den Workload wie auch den Bezug zwischen Fachwissenschaft und Schule als angemessen. Potential für Verbesserungen aus studentischer Sicht wurden vor allem im Bereich von vermehrten Übungsangeboten und in der Beziehung zwischen Fachwissenschaft und Schule gesehen.

Auch in der Kunstdidaktik beziehen sich die wenigsten positiven Freitextkommentare auf die akademische Herausforderung. Darüber hinaus fiel deren Anzahl von 16 %

Abbildung 8: Akademische Herausforderung im Vergleich von Präsenz- und Onlinelehre in den Seminaren der englischen Sprachwissenschaft und der Kunstdidaktik



in der Präsenz- auf 10 % in der Onlinelehre (Abb. 8). Sie beziehen sich vor allem auf die Auswahl und Aufbereitung der vorbereitenden Materialien. Die Relevanz der Inhalte für den späteren Schulalltag, die in den Evaluationen der Präsenzveranstaltungen hervorgehoben wird, findet sich im Onlinesemester nicht wieder. Entweder war es in diesem Format schwieriger, die Bedeutung für die Praxis zu erkennen, oder andere Aspekte waren für die Studierenden von größerer Bedeutung. Analog zu den Evaluationen der Präsenzveranstaltungen sind in Bezug auf die akademische Herausforderung jedoch die meisten Verbesserungswünsche zu verzeichnen. Diese beziehen sich zu fast 90 % auf den als zu hoch empfundenen Workload. Gleichzeitig gaben jedoch 85 % der Studierenden an, weniger Zeit für die Vor- und Nachbereitung benötigt zu haben, als sich aus den ECTS-Punkten ergibt. Dies kann zum einen auf die ungewohnte Arbeitsweise des Inverted Classroom-Modells zurückgeführt werden. Ein weiterer Grund kann zum anderen aber auch darin liegen, dass die Studierenden insgesamt während des Onlinesemesters eine höhere Arbeitsbelastung empfanden (HIS-HE 2020; Traus et al. 2020; Seyfeli et al. 2020).

### 3.3 *How to engage* – Entwicklungen und Schwerpunkte in den beiden Fächern

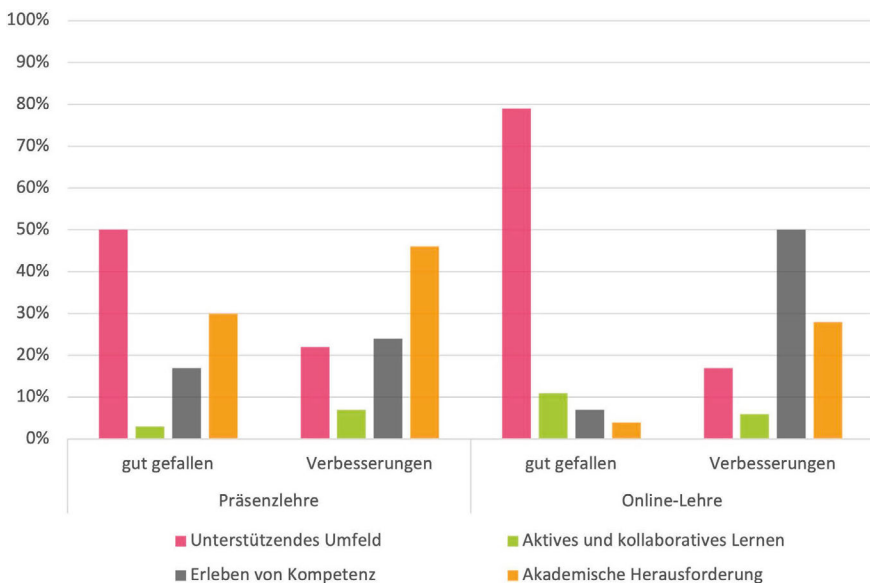
Der vergleichende Überblick (Abb. 9 und 10) belegt, dass in den Fächern sowohl ähnliche Tendenzen als auch unterschiedliche Entwicklungen in Bezug auf die Onlinelehre

zu verzeichnen sind. Diese ergeben sich aus den unterschiedlichen Zielsetzungen und Lehrformaten.

Sowohl in den Evaluationen der englischen Sprachwissenschaft (Abb. 9) als auch in denen der Kunstdidaktik (Abb. 10) überwiegen die positiven Kommentare zum unterstützenden Umfeld. In den positiven Kommentaren zur Onlinelehre lässt sich darüber hinaus in beiden Fächern eine Schwerpunktsetzung erkennen, die sich durch die Anzahl der Aussagen zu den einzelnen unterstützenden Faktoren ergibt. Trotz der unterschiedlichen Ausprägungen kann in beiden Fächern eine Reihenfolge konstatiert werden, mit dem unterstützenden Umfeld an erster, aktivem und kollaborativem Lernen an zweiter, Erleben von Kompetenz an dritter und akademischer Herausforderung an vierter Stelle. Im Vergleich mit der Präsenzlehre zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen beiden Fächern.

Im Vergleich von den Präsenzsemestern zum Onlinesemester steigt in der englischen Sprachwissenschaft der Anteil der Aussagen zum unterstützenden Umfeld von 50 % auf 79 % und in Bezug auf aktives und kollaboratives Lernen von 3 % auf 7 %. Die beiden anderen unterstützenden Faktoren werden von den Studierenden im Onlinesemester mit weniger positiven Aussagen bedacht. Vor allem bezüglich des Erlebens von Kompetenz nehmen jedoch Verbesserungswünsche zu.

Abbildung 9: Gesamtübersicht in den Seminaren der englischen Sprachwissenschaft



Ein Chi<sup>2</sup>-Test, der Zusammenhänge zwischen der Präsenzlehre und der Onlinelehre in Bezug auf die absolute Anzahl der Aussagen überprüft, belegt, dass die Unterschiede in der Anzahl beim Vergleich der Präsenz- mit der Onlinelehre in Bezug auf »gut

gefallen« der englischen Sprachwissenschaft signifikant sind.<sup>18</sup> Da hier ein besonderer Anstieg von Aussagen zum unterstützenden Umfeld zu verzeichnen ist, kann davon ausgegangen werden, dass dies in der Onlinelehre von den Studierenden in einem höheren Ausmaß positiv wahrgenommen wurde als in der Präsenzlehre. Dies deckt sich mit der Zielsetzung der Lehrenden, die im Zuge des Wechsels von Präsenzlehre zur Lehre auf Distanz ein besonderes Augenmerk auf die Ausgestaltung des unterstützenden Umfelds legte.

In Bezug auf die Verbesserungen muss hingegen die Nullhypothese angenommen werden. Das bedeutet, dass die Anzahl der Aussagen in Bezug auf Abweichungen für die Daten in der englischen Sprachwissenschaft zufällig ist.

In der Kunstdidaktik ist die relative Anzahl der Kommentare in Bezug auf das unterstützende Umfeld mit 49 % bei der Präsenzlehre und 48 % für das Onlinesemester zwar nahezu gleich hoch, allerdings ist der Wunsch nach Verbesserung im zweiten Fall mit 21 % wesentlich höher. Auch für das aktive und kollaborative Lernen bleiben die Werte annähernd gleich, wobei in Bezug auf das Onlinesemester keine Verbesserungswünsche genannt werden. Das Erleben von Kompetenz wird mit 15 % der Aussagen häufiger positiv kommentiert als in den Evaluationen der Präsenzveranstaltungen. Eine mögliche Ursache hierfür könnte im Inverted Classroom-Format liegen, das in der Kunstdidaktik angewendet wurde. Die Kommentare der Studierenden stützen die Annahme, dass vor allem durch die vorgelagerte Wissensaneignung aktives und kollaboratives Lernen begünstigt und das Erleben von Kompetenz ermöglicht werden kann. Auch in Bezug auf die akademische Herausforderung werden positive Auswirkungen gesehen, die jedoch im Vergleich zu den Evaluationen der Präsenzlehre weniger häufig benannt werden. Andererseits beinhaltet die Arbeitsweise einen hohen Workload, der sich negativ auf das Erleben dieses Faktors auswirkt.

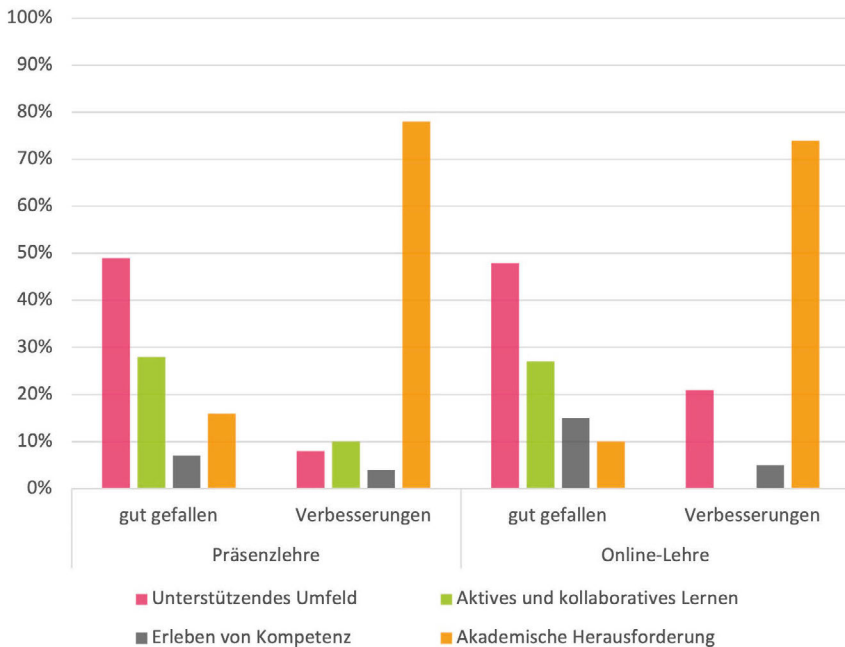
Anders als in den Seminaren der englischen Sprachwissenschaft zeigt der  $\chi^2$ -Test, dass die Anzahl der Aussagen in der Kunstdidaktik in Bezug auf Abweichungen zufällig ist. Sie lässt also auf keine signifikanten Veränderungen zwischen der Präsenz- und der Onlinelehre schließen. Für die Veranstaltungen der Kunstdidaktik bedeutet dies, dass die Studierenden das hier fokussierte *how to engage* in der Präsenz- und Onlinelehre nicht signifikant anders bewertet haben. Dies kann zum einen daran liegen, dass sowohl die Präsenz- als auch die Lehre auf Distanz, wie bereits erwähnt, als Inverted Classroom-Format umgesetzt wurden. Zum anderen lag das Hauptaugenmerk der Dozentin bei der Umstellung darauf, alle vier unterstützenden Faktoren, die sich in der Präsenzlehre als zielführend erwiesen hatten, auch in einem digitalen Setting aufrecht zu erhalten. Die hierzu gefundenen Arbeitsweisen unterscheiden sich in ihrer Art von denen der Präsenzlehre. Von den Studierenden werden sie jedoch, wie die Evaluationsergebnisse zeigen, gleichwertig wahrgenommen. Das lässt darauf schließen, dass die Ursprungsintention erfolgreich umgesetzt werden konnte.

Insgesamt lassen sich damit aus den Ergebnissen Tendenzen ablesen, die jedoch gleichzeitig auch zeigen, dass Lehre immer auch durch weitere Variablen beeinflusst

---

18 Der empirische  $\chi^2$ -Wert liegt bei 23,77, der kritische Wert bei 7,815;  $df = 3$  mit einem Signifikanzniveau  $\alpha = 0,05$ .

Abbildung 10: Gesamtübersicht in den Seminaren der Kunstdidaktik



wird. Eine der wichtigsten stellt dabei sowohl in der Präsenz- als auch in der Onlinelehre die Lehrperson selbst dar (unter anderem Hattie 2009).

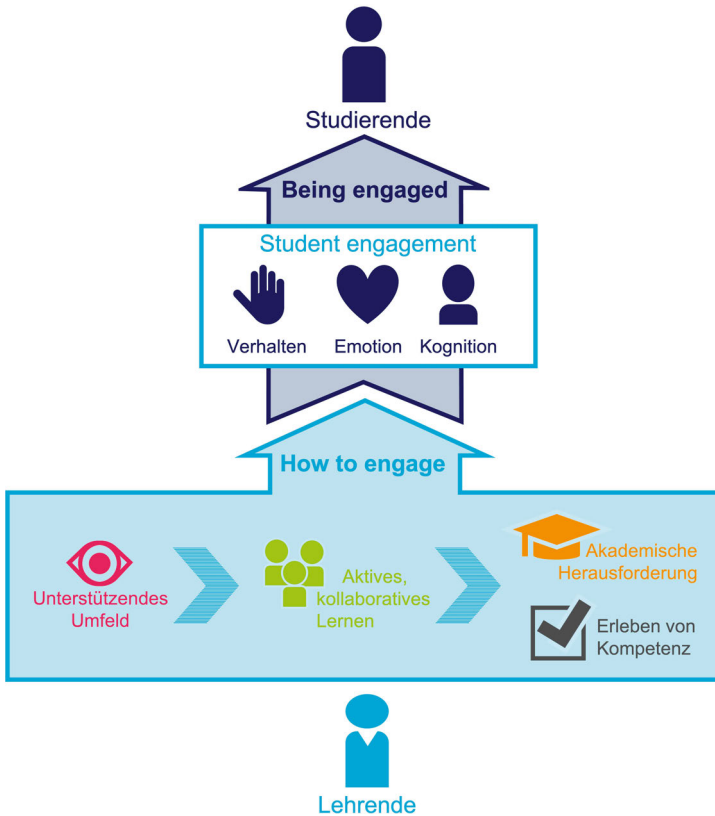
#### 4 Ausblick: *How to engage* in Lehre auf Distanz umsetzen

Die Analyse der Studien- und Evaluationsergebnisse unter der Perspektive der unterstützenden Faktoren erlaubt darüber hinaus interessante Schlussfolgerungen in Bezug auf die Umgestaltung von Präsenzlehre zu Lehre auf Distanz.

Sowohl in den Evaluationen der englischen Sprachwissenschaft (Abb. 9) als auch in denen der Kunstdidaktik (Abb. 10) überwiegen die positiven Kommentare zum unterstützenden Umfeld. Diese Tendenz zeigt sich auch in den benannten Studien. Insgesamt lässt sich vor allem zu Beginn des Onlinesemesters eine starke Konzentration auf diesen unterstützenden Faktor feststellen, was unter anderem darauf zurückgeführt werden kann, dass zum einen durch das Schließen der Universitäten die hiermit verbundene Infrastruktur fehlte und zum anderen durch den plötzlich notwendig gewordenen Wechsel auf ein Lehrformat, welches den meisten unbekannt war, eine große Unsicherheit entstand, die sich auf Studierendenseite durch das Bedürfnis nach einem unterstützenden Umfeld äußerte.

Auch der zweite unterstützende Faktor, das aktive und kollaborative Lernen, steht im Fokus der Studien zum Corona-Semester, wodurch zum einen die Bedeutung eines

Abbildung 11: Mögliche Abfolge unterstützender Faktoren zur Förderung von student engagement



Grafik: R. Schmidt

(ko-)konstruktiven Wissenserwerbs verdeutlicht wird. Zum anderen kann dieser Fokus darin begründet liegen, dass die pandemiebedingte Reduktion der sozialen Kontakte ein besonderes Bedürfnis nach diesen Lehrformen hervorgerufen hat und ein eigenaktives Lernen besonders notwendig machte.

Die beiden anderen unterstützenden Faktoren, Erleben von Kompetenz und akademische Herausforderung, werden hingegen von den vier Studien (siehe 3.1) kaum oder gar nicht thematisiert. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass vor allem im Onlinesemester 2020 das unterstützende Umfeld und ein aktives kollaboratives Lernen als besonders wichtig erachtet wurden, weshalb ein besonderer Fokus auf diese Aspekte gelegt wurde.

Insgesamt lässt sich damit ableiten, dass bei einem Wechsel in ein neues Lehrformat zunächst das unterstützende Umfeld bedacht und anschließend das Augenmerk auf aktives kollaboratives Lernen gerichtet werden kann. Dies entspricht dem Fokus der Lehrenden in der englischen Sprachwissenschaft. Sobald sich in der Lehre ein For-

mat und eine Denkweise etabliert hat, die diese beiden unterstützenden Faktoren als unabdingbare Faktoren berücksichtigt, können das Erleben von Kompetenz und die akademische Herausforderung im Sinne eines *how to engage* einbezogen werden. Dies entspricht der Zielsetzung in den Seminaren der Kunstdidaktik.

Eine ähnliche Priorisierung lässt sich an den positiven Freitextkommentaren sowohl in der englischen Sprachwissenschaft als auch in der Kunstdidaktik ablesen, da auch hier die Anzahl der Aussagen von Faktor zu Faktor abnimmt. Die Ergebnisse können damit einen Weg aufzeigen, wie auch in ungewohnten Lehr-Lern-Settings sukzessive ein geeignetes *how to engage* entwickelt werden kann, um *student engagement* zu fördern.

## Literatur

- Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (2012). Epilogue. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hg.), *Handbook of Research on Student Engagement*, (813-817). New York: Springer.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. et al. (1983). Expectations, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Hg.), *Achievement and achievement motivation* (75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Filsecker, M. & Kerres, M. (2014). Engagement as a Volitional Construct. *Simulation & Gaming*, 45 (4-5), 450-470.
- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. In S. L. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Hg.), *Handbook of research on student engagement* (97-132). New York: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Handke, J. (2015). *Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und medien-gerechte Lehre*. Marburg: Tectum.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze (Velber): Klett/Kallmeyer.
- HIS-HE Institut für Hochschulentwicklung (2020). EDiS – ExpertInnenbefragung Digitales Sommersemester. Kurzdossiers. [https://his-he.de/fileadmin/user\\_upload/GB\\_HM/EDiS\\_Kurzdossiers.pdf](https://his-he.de/fileadmin/user_upload/GB_HM/EDiS_Kurzdossiers.pdf) [05.01.2021].
- Kahu, E., Stephens, C., Leach, L. & Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, 39 (4), 481-497.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: »Aufgabenkultur« und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (43-57). Bonn: BMBF.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20.

- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hg.), *Pädagogische Psychologie* (74-101). Heidelberg: Springer.
- Matzat, U., Kleingeld, A., Sniijders, C. und Conijn, R. (2020). *The Corona transition and student learning. What works, what doesn't work, and what needs improvement?* First Report (express Report) July 2020. <https://www.4tu.nl/cee/innovation/project/13163/corona-transition-and-student-learning> [01.12.2020].
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hg.), *Handbook of Research on Student Engagement* (259-282). New York: Springer.
- Persike, M. (2019). Denn sie wissen, was sie tun: Blended Learning in Großveranstaltungen. In S. Kauffeld & J. Othmer (Hg.), *Handbuch Innovative Lehre* (65-86). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2008). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, (613-658). Weinheim: Beltz, PVU.
- Schmidt, R. & Mindt, I. (2020). Student engagement im Inverted Classroom. In G. Brandhofer, J. Buchner, C. Freisleben-Teutscher & K. Tengler (Hg.), *Tagungsband zur Tagung Inverted Classroom and beyond 2020* (28-48). Norderstedt: BoD.
- Seyfeli, F., Elsner, L. & Wannemacher K. (2020). *Vom Corona-Shutdown zur Blended University? ExpertInnenbefragung Digitales Sommersemester 2020 (EdiS)*. <https://digi-blog.his-he.de/vom-corona-shutdown-zur-blended-university/> [01.12.2020].
- Shernoff, D. J. (2013). *Optimal Learning Environments to Promote Student Engagement, Advancing Responsible Adolescent Development*. New York: Springer.
- Stevens, T., den Brook, P., Biemans, H. & Noroozi, O. (2020). *The transition to Online Education. A case study of Wageningen University & Research 2/6*. <https://www.4tu.nl/cee/innovation/project/13042/the-transition-to-online-education-during-the-corona-crisis-situation> [01.12.2020].
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K. & Schröer, W. (2020). *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.di.Co*. Hildesheim: Universitätsverlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus4-11269> [1.12.2020].
- Trowler, V. & Trowler, P. (2010). *Student Engagement Evidence Summary*. York: The Higher Education Academy.