

Never walk alone

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

*Julia Schütz, Lena Rosenkranz, Bronwen Deacon,
Uwe Elsholz*

Zusammenfassung

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

Abstract

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

1. Hinführung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Professionalität in der Hochschullehre

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

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

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

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

Das »digitale Arbeitsbündnis« – Die Keimzelle der Professionalität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Schlussfolgerungen und Diskussion

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

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

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

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

Quellen

- BEHRENBECK, S. (2019). Strategien für die Hochschullehre. In: Brockerhoff, L. & Keller, A. (Hrsg.): *Lust oder Frust? Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand*. Bielefeld: wbv. S. 113–120.
- BRAHM, T., JENERT, T., & EULER, D. (Hrsg.) (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden: Springer.
- FELTEN, M. (2020). Unterricht ist Beziehungssache. Ditzingen: Phillip Reclam jun. Verlag GmbH.
- GILCH, H., BEISE, A. S., KREMPKOW, R., MÜLLER, M., STRATMANN, F. & WANNEMACHER, K. (2019). Digitalisierung der Hochschulen: Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation (No. 14 – 2019). Studien zum deutschen Innovationssystem. HIS-Institut für Hochschulentwicklung (HIS-HE). www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien_2019/StuDIS_14_2019.pdf (13.11.2020)
- HARTMANN, H. (1968). Arbeit, Beruf, Profession. In: *Soziale Welt* 19: 193–216.
- HELSPER, W. & HUMMRICH, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In Breidenstein, G. & Schütze, F. (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 43–72). Wiesbaden: VS Verlag.
- HELSPER, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Rothland, M. (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–126). Münster: Waxmann Verlag.
- HELSPER, W. (2019). Profession – Professionalität – Professionalisierung: Theoretische Perspektiven. Historische, theoretische und begriffliche Bestimmungen. Studienbrief der FernUniversität in Hagen.
- V. HIPPEL, A., BUSCHLE, C., SCHÜTZ, J., FUCHS, S., NITTEL, D., DELLORI, C., SIEWERT-KÖLLE, A. & WAHL, J. (2014). Pädagogische Berufe: zwischen Selbstzuschreibungen und Fremdzuschreibungen. In: Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz Verlag. S. 200–254.
- V. HIPPEL, A., KULMUS, C. & STIMM, M. (2018). Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Stuttgart: UTB Verlag.
- HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T. & BOND, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning: EDUCAUSE Review URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (26.02.2021)
- MIEG, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In: Dick, M., Marotzki, W. & Mieg, H. A. (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. UTB, S. 27–39.

- MMB INSTITUT (2016). Schlussbericht zur Trendstudie: Digitale Bildung auf dem Weg ins Jahr 2025, mmb Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH. <https://www.mastersolution.de/files/nachrichten/blog/2017/studie-zur-digitalen-bildung-learntec-2017.pdf>. (22.02.2021).
- NITTEL, D. (2006). Das Phänomen »Individuelle Professionalisierung«, In: Nittel, D. & Maier, C.: *Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 370 – 379.
- SALMHOFER, G. (2020). Pädagogische Professionalisierung und Aneignung von Lehrkompetenz. In: Hummel, S. (Hrsg): *Grundlagen der Hochschullehre, Doing Higher Education*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 55 – 82.
- SCHÜTZ, J. (2016). Aushandlungsprozesse in der Hochschulbildung. Ansprüche Studierender an eine berufliche Qualifizierung im Angesicht humanistischer Bildungsziele. In: Beck, K., Bothe, T., Glaser, T., Heuer, C., Schütz, J. & Seifert, A. (Hrsg.): *Bildung und Hochschule*. Münster u. a.: Waxmann, S. 85 – 99.
- SCHÜTZ, J. (2018). Pädagogische Berufssarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz.
- TRAUTWEIN, C. (2013). Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In: Heiner, M. & Wildt, J. (Hrsg.): *Professionalisierung der Lehre. Perspektivenformeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 83 – 129.
- WAMPFLER, P. (2020). Digitales Schreiben. Blogs & Co. im Unterricht. Ditzingen: Phillip Reclam jun. Verlag GmbH.

