

Krisenbedingte Selbstreflexion als Chance für Hochschulen und ihre Akteur*innen

Zur Gestaltung von Digitalisierung in Studium und Lehre

Christiane Arndt, Tina Ladwig

Zusammenfassung

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

Abstract

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

Hintergrund

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

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

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

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

1. Befragungen an Hochschulen zwischen Neugier und Verunsicherung

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

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

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

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

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

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

2. Sechs Thesen

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

2.1 Das Sommersemester war nicht für alle Hochschulen gleichermaßen disruptiv

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Das Sommersemester offenbart kontextuelle und individuelle Diversität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Das Sommersemester initiierte individuelle und institutionelle Lernprozesse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Fazit

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

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

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

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

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

Quellen

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

ARNDT, C., FIGURA, L., & LADWIG, T. (2019). Überblick über Landeshochschulinitiativen zur Digitalisierung. TU Hamburg. <https://doi.org/10.15480/882.2387.4>

ARNDT, C., FIGURA, L., LADWIG, T., & DÜRKOP, A. (2020a). *Transfer und Verankerung digitaler Hochschulbildungskonzepte strukturell ermöglichen: Nachbetrachtung von Workshops mit Lehrenden und Beratenden*. TU Hamburg. <https://doi.org/10.15480/882.3170>

- ARNDT, C., LADWIG, T., & KNUTZEN, S. (2020b). *Zwischen Neugier und Verunsicherung: Interne Hochschulforschungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020*. TU Hamburg. <https://doi.org/10.15480/882.3090>
- ARNDT, C., LADWIG, T., TRÜMPER, S., & KNUTZEN, S. (2021). *Digitale Hochschulbildungskonzepte – Hochschulverbünde – Fachdisziplinen. Multidirektionale Transferprozesse als Übersetzungs- und Schnittstellenaufgabe*. TU Hamburg. <https://doi.org/10.15480/882.3298>.
- BOSSE, E., LÜBCKE, M., BOOK, A., & WÜRMSEER, G. (2020). *Corona@Hochschule Befragung von Hochschulleitungen zur (digitalen) Lehre*. Institut für Hochschulentwicklung. URL: <https://his-he.de/projekte/detail/coronahochschule-covid-19-pandemie>. Zugriffen: 01. Februar 2021.
- DAELE, A. & RICCIARDI JOOS, P. (2016). *Towards a Toolbox for Scholarship of Academic Development (SoAD)*. Combined Conference ICED & HELTASA 2016 »Ethics, Care and Quality in Educational Development«, Cape Town. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1978>
- GILCH, H., BEISE, A. S., KREMPKOW, R., MÜLLER, M., STRATMANN, F., & WANNEMACHER, K. (2019). *Digitalisierung der Hochschulen. Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation*. Expertenkommission Forschung und Innovation. <http://hdl.handle.net/10419/194284>
- GOERTZ, L., & HENSE, J. (2021). *Veränderungen durch Corona bei Hochschulsupporteinrichtungen*. Hochschulforum Digitalisierung. URL: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/news/Studie-Hochschule-Corona-Support>. Zugriffen: 01. Februar 2021.
- KLINGEBEIL, A., & RAPP, S. (2020). *Studierendenbefragung - technische Voraussetzungen im SoSe 2020*. Universität Göttingen. URL: <https://www.uni-goettingen.de/de/626971.html>. Zugriffen: 14. August 2020.
- KLONCHINSKI, A., RENGGER, D., DÖRING, N., DÖRING, A., GERWIN, J., & WEBER, I. (2020). *Forschen und Lehren während der Corona-Pandemie – Auswertung einer Befragung unter Mitarbeiter*innen der CAU Kiel*. Universität zu Kiel. URL: <https://www.phil.uni-kiel.de/de/fakultaet/beauftragte/GB-PhilFak/aktuelles/auswertung-befragung-corona>. Zugriffen: 14. August 2020.
- KNUTZEN, S., LADWIG, T., & ARNDT, C. (2019). *Higher Education Institutions' Digital Strategies (HEIDS): Schlussbericht*. TU Hamburg. <https://doi.org/10.2314/KXP:1677599294>
- KUCKARTZ, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- STAMMEN, K.-H. & EBERT, A. (2020). *Noch online? Studierendenbefragung zur medientechnischen Ausstattung im Sommersemester 2020*. Universität Duisburg-Essen. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/images/zhqe/stammenebert_2020_nochonline_gesamtbericht.pdf. Zugriff: 17. Mai 2020.
- STEINHARDT, I., & IDEN, K. (2015). Formative Studiengangevaluation: Erfolgreiche Verknüpfung der dokumentarischen Evaluationsforschung, des Expertengesprächs und universitärer Kennzahlen? *Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*, 4, 105 – 110.