

»Ich bin froh darüber, dass das so passiert ist«

Scholarship of Teaching and Learning im digitalen Umbruch

Robert Kordts-Freudinger, Diana Bücker, Rebecca Schulte und Nerea Vöing

Wir bedanken uns herzlich bei Sophie Skiba, Marco Strate und Patrick Louis für ihre hilfreiche Unterstützung.

Zusammenfassung

Die explorativ angelegte Studie untersucht die möglichen Chancen des *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) bei der Bewältigung des *Emergency Remote Teaching* (ERT) in Folge der Corona-Pandemie 2020–21. Aufbauend auf Definitionen des SoTL wurden acht Lehrende deutscher Hochschulen zu ihrer Lehre, unter anderem zu ihren SoTL-Aktivitäten, ihrer Lehre vor und im ERT sowie zu ihrer künftigen Lehre interviewt; die Transkripte wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse deuten auf bestimmte Muster bereits vor dem ERT sowie während des ERT hin: Neben einer stark studierendenorientierten Lehrhaltung und der Einschätzung, dass Reflexion zentral in der Lehre sei, erlebten die Befragten das ERT trotz vorhandener Unsicherheiten und teils größerer Lehrbelastung überwiegend als positive Lerngelegenheit für sich selbst und ihre Studierenden. SoTL diente für viele Befragte als wichtige Ressource auf mehreren Ebenen, sodass die forschende Grundhaltung in der Lehre auch künftig erhalten bleiben soll. Im Ergebnis werden drei Chancen von SoTL für ERT dargestellt.

Schlüsselwörter

Scholarship of Teaching and Learning, Emergency Remote Teaching, Onlinelehre, reflektierende Praktikerinnen und Praktiker

»I am glad that it happened this way« – Scholarship of Teaching and Learning in the digital change

Keywords

Scholarship of Teaching and Learning, emergency remote teaching, online teaching, reflective practitioner

1 Hintergrund

Wenn es eine Entwicklung gibt, die Hochschulen zu Beginn der 2020er Jahre fast weltweit vereint, ist es das *Emergency Remote Teaching* (ERT; Hodges, Moore, Lockee, Trust und Bond 2020) in Folge der globalen SARS-CoV2-Pandemie. In Abgrenzung zur durchdachten und geplanten Onlinelehre ist ERT auf die schnelle Bewältigung einer Krise ausgerichtet, in der Zugänge zu Bildung aufrechterhalten werden müssen. Aufgrund der zeitlich schnell vorzunehmenden Veränderungen in den Lehrformaten ist eine gut begründete und langfristig entwickelte Onlinelehre von nachrangiger Bedeutung (Hodges et al. 2020). Die Lehrenden an vielen Hochschulen bekamen zur Bewältigung dieser Krise eine Vielzahl von Unterstützungsangeboten zur Verfügung gestellt, allerdings sind die längerfristigen Folgen des ERT 2020-21 noch kaum absehbar. Das erste Kapitel stellt, aufbauend auf den Erfahrungen des ERT, einen Zusammenhang zwischen diesem und dem *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL; Boyer 1990) her und begründet die Forschungsfrage.

1.1 *Emergency Remote Teaching* in der Coronavirus-Krise

Einhergehend mit der spontanen Digitalisierung der Hochschullehre könnte argumentiert werden, dass es in der Bewertung der Qualität des ERT vor allem um die Schnelligkeit der Veränderung von bisheriger, oft in physischer Präsenz durchgeföhrter Hochschullehre hin zu einer virtuell, auf Distanz durchgeföhrten Onlinelehre ging (Hodges et al. 2020; Reinmann, Bohndick, Lübcke, Bräse, Kaufmann und Groß 2020). Mit dieser Perspektive ist allerdings noch nichts über die Qualität des Umstiegs in ERT gesagt, also zum Beispiel wie leicht oder schwer das ERT den Lehrenden fiel oder wie sich das Lernen der Studierenden durch und im ERT entwickelt hat. Zu diesen Fragen gibt es mittlerweile eine Reihe empirischer Studien, in der Regel Befragungen dieser Zielgruppen, die für die USA und Europa überwiegend einen durchaus vergleichbaren Lernerfolg aufzeigen, während vor allem die Sozialisationselemente des Studiums unter dem ERT litten. Dazu gehören Auseinandersetzungen individueller Lehrender mit ihrer eigenen Lehre im Jahr 2020 (zum Beispiel Gillis und Krull 2020; Gurung und Stone im Druck), eine Reihe von Studierenden- und Lehrendenbefragungen an einzelnen Hochschulen (Boysen 2020), aber auch Untersuchungen länderübergreifender Institutionen (für die OECD: Schleicher 2020). Basierend auf der Vielzahl dieser Studien kann geschlossen werden, dass das ERT das Interesse am forschenden Zugang zu Lehren und Lernen gefördert hat. Anders gesagt, fördert ERT anscheinend auch das sogenannte *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), das als Konzept die forschende Beschäftigung der Lehrenden zur Reflexion der eigenen Lehre enthält, weshalb das folgende Kapitel auf SoTL eingehen wird.

1.2 *Scholarship of Teaching and Learning*

Ursprünglich als Erweiterung der professoralen Aufgaben neben dem *Scholarship of Discovery* (Forschung), *Scholarship of Integration* (interdisziplinäre Integration) und *Scholarship of Application* (Anwendung) als *Scholarship of Teaching* durch Boyer (1990) entwickelt,

beeinflusste das Konzept als *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) weite Kreise der anglo-amerikanischen Hochschuldidaktik, sodass SoTL mittlerweile als *signature program* der US-amerikanischen Hochschuldidaktik gilt (Beach 2016).

Im deutschsprachigen Raum wird unter SoTL weitgehend das »[F]orschen zum eigenen Lehren bzw. zum Lehren und Lernen im eigenen Umfeld« durch »FachwissenschaftlerInnen« (Huber 2014) verstanden. Huber erweiterte den Kreis dieser Personen später auf Sozialwissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen, »wenn sie selbstreflexiv arbeiten« (Huber 2018). Dabei zählen nach Huber (2011) mindestens die folgenden Elemente zu SoTL: Lehrende stellen sich Fragen zur eigenen Lehre und/oder entwickeln Hypothesen dazu, erheben Evidenz zur Beantwortung dieser Fragen, wie zum Beispiel Beobachtungen oder Befragungen, führen gegebenenfalls Lehr-Experimente durch und dokumentieren und publizieren ihre Erkenntnisse und teilen diese im Austausch mit anderen Lehrenden (Huber 2011).

Auch wenn SoTL in den deutschsprachigen Ländern noch nicht den Status wie im angloamerikanischen Sprachraum erreicht hat, ist doch eine Zunahme von SoTL-spezifischen Aktivitäten (oder ähnlichen Aktivitäten unter zum Teil anderen Begriffen) in den vergangenen Jahren festzustellen. So haben verschiedene Hochschulen SoTL in ihre hochschuldidaktischen Programme integriert und es hat sich ein deutschlandweites SoTL-Netzwerk gegründet (Kordts-Freudinger und Leschke 2020). Die Universitäten Lübeck und Paderborn haben beispielsweise jeweils SoTL-Module im hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm implementiert, und die Wirtschaftsuniversität Wien unterstützt seit einigen Jahren SoTL-Projekte mit einer eigenen Förderung.

Ein Ziel solcher Initiativen ist, wenn auch selten explizit formuliert, dabei die (Weiter-)Entwicklung der Lehre. Inwieweit diese Lehrentwicklung durch SoTL den Lehrenden in Zeiten der Pandemie-bedingten ERT Vorteile oder Chancen eröffnet hat, bleibt bisher allerdings offen. Auch allgemeiner ist zum Zusammenhang zwischen SoTL und ERT bisher wenig bekannt.

1.3 *Scholarship of Teaching and Learning* und *Emergency Remote Teaching*

Auf den ersten Blick kann der Wert einer vertieften Reflexion der eigenen Lehre unter Nutzung (empirischer) Evidenz kaum zur Bewältigung einer Krise beitragen, die zu schneller Reaktion und effektivem Lehrhandeln zwingt. Im Zuge der kurzen Reaktionszeit kann nur auf die eigenen, bestehenden Wissensbestände zugegriffen werden, die in einer kaum bestimmbar Umwelt umgesetzt werden müssen. In dieser Perspektive hätte SoTL nicht nur keinen Nutzen für das ERT 2020-21, sondern würde der schnellen Umstellung sogar schaden. Reflektiert werden kann in dieser Tradition schließlich nur dann, wenn bereits gehandelt wurde. Allerdings ist neben der *reflection on action* (Schön 1984) die *reflection in action* (Schön 1984) eine der wichtigsten Leitideen zur Reflexion in Hochschuldidaktik und -lehre. Danach zeichnet es die reflektierten Praktikerinnen und Praktiker gerade aus, dass sie ihr eigenes Handeln während des Tuns auch vertieft durchdenken und es entsprechend anpassen können. Angewendet auf das ERT 2020-21 würde dies bedeuten, dass Lehrende und Institutionen, die ihre Lehr(angebot)e begleitet von SoTL erforschen und in einen Reflexionsprozess eintreten, das ERT mit allen einhergehenden inneren sowie äußereren Herausforderungen sogar besser be-

wältigen konnten als jene, die diesen Prozess nicht durchlaufen hatten. Darauf deuten auch die Ergebnisse einer Befragung von SoTL-erfahrenen Lehrenden vor dem ERT hin. Die Befragten gaben vor allem ihr erweitertes Wissen um Lehr-Lern-Methoden sowie ihre verstärkte Reflexion der eigenen Lehre als wichtige Effekte des SoTL an (Kordts-Freudinger, Braukmann und Schulte 2018). Insofern würde der Wert der vertieften Reflexion sich auch in der Qualität der ERT-Umsetzung zeigen. Ein weiterer Grund für den Wert des SoTL für ERT liegt in der Dauer der das ERT auslösenden Pandemie. Absehbar wird ERT aufgrund der sich stetig ändernden Bedingungen auch die Zukunft der Lehre an Hochschulen prägen; an vielen Hochschulen wurde und wird aktuell der Übergang von ERT hin zu einer qualitativ hochwertigen Onlinelehre diskutiert. Für die Reflexion der Erfahrungen in und mit ERT bietet sich SoTL geradezu an, sowohl auf der Ebene der individuellen Lehrenden, der Studiengänge als auch der Institutionen. Mit den in den Forschungs- und Reflexionsprozessen erworbenen Erkenntnissen würde die Basis für zukünftig gelingende Lehre auf allen Ebenen gelegt. Für diese Vermutung sprechen auch die oben genannten empirischen Befragungen von Studierenden und Lehrenden in der Folge des ERT.

Tatsächlich ist die Behauptung, SoTL biete als Ansatz Chancen für die Lehre im ERT, bereits 2020 aufgestellt worden. So argumentiert unter anderem Vanides (2020) für die Aktualität des SoTL in Zeiten des Umbruchs, da es die gemeinsame, Stakeholder-übergreifende Arbeit, basierend auf den Erkenntnissen der *learning sciences*, fördere. Ähnlich betont Simpson (2020) den Wert des SoTL im ERT, vor allem mit dem Argument, dass über SoTL das bereits bestehende Wissen über erfolgreiches (Online-)Lernen auch für die Lehre im ERT berücksichtigt werden kann, während eine Vernachlässigung dieser Aspekte über technische und administrative Fragen drohe. Neben den Chancen des SoTL für ERT wird auch die umgekehrte Richtung diskutiert. Cruz und Grodziak (2021) schlagen auf der Basis der Erfahrungen mit ERT eine Erweiterung und Ergänzung der SoTL-Fragetypen vor, auch wenn SoTL in Zeiten des ERT anscheinend in den Hintergrund rückte.

Im deutschsprachigen Raum sticht unter anderem die Lehrendenbefragung von Reinmann und Kolleg*innen (2020) über *Emergency Remote Teaching* im Sommersemester 2020 hervor, die explizit auf das Konzept des SoTL verweist. Dass es jenseits der genannten Beispiele zum aktuellen Stand (März 2021) nicht viele deutschsprachige Publikationen zum allgemeinen Verhältnis zwischen ERT und SoTL gibt, mag neben der Unmöglichkeit, in der Kürze der Zeit länger dauernde Prozesse des Peer-Reviews und so weiter korrekt durchzuführen, auch daran liegen, dass SoTL als Konzept im Deutschen bisher relativ wenig rezipiert wurde (siehe oben).

Mangels vorhandener Studien soll die hier vorgelegte Arbeit als explorative Erkundung dem Zusammenhang zwischen ERT und SoTL nachgehen, indem die Bedeutung des SoTL für das ERT fokussiert wird. Sie untersucht die Fragestellung, wie sich Chancen des SoTL im digitalen Umbruch des ERT konkreter auf der Ebene der individuellen Lehrenden äußern.

2 Methodik

Zur Beantwortung der forschungsleitenden Frage wurde aufgrund der aktuell noch geringen Wissens- und Forschungsbestände ein exploratives, qualitatives Forschungsdesign gewählt. Dazu wurde eine qualitative Erhebung mittels leitfadengestützter, fokussierter Interviews durchgeführt, um ein tieferes Verständnis für den Sachverhalt und damit einhergehend dem Forschungsgegenstand zu erhalten (Gläser-Zikuda, Seidel, Rohlfs, Gröschner und Ziegelbauer 2012). Die Datenauswertung erfolgte nach der kategorienbasierten Inhaltsanalyse gemäß Kuckartz (2012).

2.1 Fokusinterviews und Leitfaden

Fokussierte Leitfadeninterviews ermöglichen, einen Personenkreis zu befragen, der ähnliche Erfahrungen erworben hat, sodass die »subjektiven Erfahrungen der Personen im Hinblick auf die erlebte Situation erhoben werden« (Diekmann 2009) können. In Anlehnung an Diekmann (2009) wurde der Interviewleitfaden in insgesamt vier ThemenSchwerpunkte mit jeweils drei zentralen, sich anteilig wiederholenden Interviewfragen unterteilt, die sich auf die Lehre der befragten Lehrenden und die Veränderung ihrer Lehre beziehen. Die Schwerpunkte werden im Folgenden näher ausgeführt.

Der erste Block diente als erzählgenerierender Einstieg in das Interview und fokussiert die Lehre vor dem ERT im Jahr 2020. Die Fragen beziehen sich auf die jeweilige Lehre der Interviewpartnerinnen und -partner, deren Lehrziele und -methoden. Daran anschließend folgten Fragen zur Evaluation und Weiterentwicklung ihrer Lehre. Abschließend wurde gefragt, welche Unterstützung sich die Lehrenden in den vergangenen Jahren gewünscht hätten.

Der Fokus im zweiten Block lag auf der Wahrnehmung und dem Erleben der ERT bedingten Veränderungen im Lehren. Beginnend bei den erlebten Herausforderungen und dem Umgang der Lehrenden mit diesen, wurden die Interviewpartnerinnen und -partner weiterführend zu ihrer aktuellen Lehre, ihren Lehrzielen und -methoden befragt. Erfasst wurde auch, ob und welche Vorgaben es seitens der Universität oder Fakultät gab und wer die Befragten in der Umgestaltung ihrer Lehre unterstützte.

Im dritten Block lag ein Schwerpunkt der Fragen auf dem eigenen SoTL-Lehrforschungsprojekt und wie dieses die Gestaltung der Lehre beeinflusste. Weiterhin wurde die Weiterentwicklung der eigenen forschenden Haltung erfasst und wie die Lehrenden mit ihrem aktuellen Wissen und ihren Erfahrungen auf zukünftige Umbrüche in der Lehre reagieren würden. Die Erfassung von soziodemografischen Daten erfolgte entweder vor oder nach den inhaltlichen Blöcken des Interviews.

2.2 Interviewpersonen

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden gezielt Lehrende ausgewählt, bei denen der Kontakt mit SoTL mit der Umstellung der eigenen Lehre auf ERT zusammenfiel. Die angefragten Lehrenden hatten alle ein hochschuldidaktisch begleitetes SoTL-Projekt durchgeführt beziehungsweise vor März 2020 damit begonnen. Die Autoren und Autorinnen fragten zehn Lehrende von verschiedenen deutschen Hochschulen und Fach-

gebieten an, insbesondere aus den ihnen von SoTL-Veranstaltungen bekannten Teilnehmenden. Von den Angefragten erklärten sich acht Personen zur Teilnahme am Interview bereit. Die circa einstündigen Interviews wurden im Dezember 2020 virtuell über das Videokonferenzprogramm Zoom geführt und aufgezeichnet.

Von den acht Befragten führten zwei Personen eine angeleitete SoTL-Studie im Herbst beziehungsweise Winter 2019-20 durch, alle anderen Personen begannen ein eigenes SoTL-Projekt unter Anleitung im ERT-Jahr 2020. Um die Perspektiven der Lehrenden auf die Chancen des SoTL für ERT zu ermitteln, war mit dieser Auswahl sichergestellt, dass alle Befragten intensive Erfahrungen mit eigener SoTL-Aktivität vor dem oder während des ERT aufwiesen, sodass die Antworten aller Befragten in die Auswertung eingehen konnten. Die Befragten hatten zum Zeitpunkt der Interviews ausführliche Erfahrungen mit hochschuldidaktischer Weiterbildung erworben; hierzu variierte das Ausmaß zwischen einzelnen hochschuldidaktischen Kursen bis hin zum Abschluss eines längeren Zertifikatsprogramms sowie der eigenen Durchführung solcher Kurse. Ebenfalls gab es Unterschiede bezüglich der Vorerfahrung (vor ERT) mit Onlinelehre: Während die Mehrheit der Befragten keine Erfahrung mit Onlinelehre beziehungsweise wenig Erfahrung, zum Beispiel in Form von Onlineabgaben im LMS oder als Onlinesprechstunden, aufwies, hatte eine Person bereits einen eigenen Blended Learning-Kurs konzipiert und durchgeführt.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Befragten mit Hinweisen auf ihre Disziplin, ihre Lehrerfahrung sowie die Typen ihrer SoTL-Projekte nach Huber, Pilniok, Sethe, Szczyrba und Vogel (2014).

Tabelle 1: Übersicht über die befragten Lehrenden mit soziodemografischen Daten und Grundtypen (nach Huber et al. 2014) ihrer SoTL-Projekte.

Pseudonym	Geschlecht	Disziplinen-Gruppe	Lehrerfahrung	SoTL-Grundtyp
A	Männlich	Naturwissenschaftsdidaktik	3 Jahre	Begründeter Innovationsbericht
B	Weiblich	Geisteswissenschaft	7-8 Jahre	Didaktische Diskussion
C	Männlich	Sozialwissenschaft	7 Jahre	Begründeter Innovationsbericht
D	Weiblich	Geisteswissenschaft	3-4 Jahre	Didaktische Diskussion und Lehrveranstaltungskonzept
E	Männlich	Ingenieurwissenschaft	17 Jahre	Didaktische Forschung
F	Weiblich	Naturwissenschaft	4-5 Jahre	Innovationsbericht
G	Weiblich	Sozialwissenschaft	7 Jahre	Innovationsbericht
H	Weiblich	Geisteswissenschaft	8 Jahre	Innovationsbericht

2.3 Auswertung

Das durch die geführten Interviews gewonnene Audiomaterial ist im Anschluss zur Datenauswertung transkribiert (nach Dresing und Pehl 2015) und mit Hilfe der Software

MAXQDA ausgewertet worden. Die Interviewpersonen sind Buchstaben zugeordnet (Tab. 1). Nach der Transkription wurden die Interviews anonymisiert, um Rückschlüsse auf die befragten Lehrenden zu verhindern. Das transkribierte Datenmaterial diente als Auswertungsgrundlage.

Zunächst erfolgte eine deduktiv-induktive Kategorienbildung durch zwei Autor*innen, die das jeweilige Interview nicht selbst geführt hatten. Dazu wurde ein grobes Kategoriensystem kongruent zu den Themenschwerpunkten des Interviewleitfadens entwickelt und im Anschluss wurden sich aus dem Interviewmaterial ergebende, induktive Subkategorien gebildet. Das entstandene Kategoriensystem wurde im Autor*innenteam diskutiert, durch jeweils zwei andere Autor*innen validiert und schließlich entlang des Kategoriensystems auf den gesamten Text angewendet. Als Analyseeinheiten wurden vollständige Sätze festgelegt, die einer der (Sub-)Kategorien zugeordnet wurden (Kuckartz 2012).

3 Ergebnisse

Um zu analysieren, wie sich welche Chancen des SoTL im digitalen Umbruch des ERT auf der Ebene der individuellen Lehrenden äußern, stellt das folgende Kapitel die Hauptergebnisse der Analyse in Form der abgeleiteten Kategorien und die darunter subsumierten Ergebnisse deskriptiv dar, sortiert nach den übergreifenden Fokussen: zur Lehre vor dem ERT (Kategorie 1), zur Lehre im ERT (Kategorie 2) sowie zu Aspekten künftiger Lehre (Kategorie 3). Nach einer kurzen Beschreibung der auswertungsleitenden Hauptkategorien folgt die Darstellung der induktiv-deduktiv gebildeten Subkategorien, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Dabei sind alle Subkategorien im Folgenden kursiv gekennzeichnet und nummeriert, und sie werden durch Originalzitate aus den Interviews veranschaulicht.

3.1 Kategorien zur Lehre vor dem ERT (Kategorie 1.1)

Der erste Abschnitt fokussiert die Kategorien, die sich zur Lehre vor der Coronavirus-Krise und dem damit verbundenen ERT ergeben haben. Bezüglich der selbstdefinierten Rolle(n) und Haltung(en) als Lehrende ergibt sich bei den Befragten ein relativ konvergentes Bild. Das vorherrschende Bild von Lehre vor ERT besteht bei den Interviewten in der *Unterstützung des aktiven studentischen Lernens* (Subkategorie 1.1.1), das durch Entscheidungsfreiheiten der Studierenden gekennzeichnet ist, wie am folgenden Zitat deutlich wird: »[Aber] ich will ja, dass die selber arbeiten« (Interviewperson B).

Das hohe Ausmaß der *Reflexion ihrer Rolle als Lehrende* (1.1.2) ergab sich ebenfalls aus den Interviews. So äußerte eine Person: »Lehre macht mir Spaß, aber ich musste eher lernen, mich weniger einzubringen in die Lehre« (C). Eine andere Person verdeutlichte: »Das konnte ich damals aber noch nicht anders beeinflussen. Und jetzt habe ich es total [zu]rückgenommen, weil ich für mich festgestellt habe, dass das nichts bringt, wenn ich da nochmal [etwas] erkläre« (E).

Als weitere Subkategorie fand sich die *Methode der Reflexion der eigenen Lehre* (1.1.3): »[Ich] hab mir erstmal aufgeschrieben, was gut funktioniert hat. Und mir vorgenom-

men, okay, das hat gut geklappt, das mache ich nochmal, das merke ich mir« (D). Eine andere Person äußerte auf die Frage, wie sie ihre Lehre reflektiert: »Wenn ich so mein Praktikumsprotokoll habe, auch vielleicht mir Notizen an den Rand gleich zu machen, [...] das dauert doch länger, da sind sie langsamer oder das ging schneller« (F).

3.1.1 Lehrinnovationen und Unterstützung für Lehre vor ERT (Kategorie 1.2)

Die Kategorie *Unterstützung für Lehre vor dem ERT* (1.2.1) beinhaltet vor allem Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen der Befragten, sowohl zum Zweck des informellen Austauschs als auch bei formellen Lehrenden-Treffen: »Mit der [Kollegin] habe ich mich auch früher schon oft ausgetauscht bei Lehre« (C) und »Ich habe das dann auch vorgestellt vor der Fakultät, mein Konzept, am Ende des ersten Semesters« (E).

In der Kategorie *Lehrinnovationen vor ERT* (1.2.2) sind vier wichtige innovationsförderliche Faktoren enthalten:

- die eigene Unzufriedenheit beziehungsweise Zufriedenheit mit spezifischen Lehrformaten: »Das war auch für mich der Hauptgrund, warum ich ins Flipped Classroom gegangen [bin], weil ich dieses Vorrechnen sehr mag« (E),
- der Spaß am Ausprobieren mit Neuem, auch kleineren Aspekten in der Lehre: »dass ich sehr gerne Neues ausprobiere« (H),
- Rückmeldungen der eigenen Studierenden: »Ich habe zunächst halt vor allem [...] eingeholt, was die Studierenden mir an Rückmeldung gegeben haben« (G)
- sowie besondere Bedingungen, die Innovationen ermöglichen: »[da] waren aber auch irgendwie nur sieben Leute [...] und da war das so ein bisschen die Motivation, mit der Gruppe kann man halt anders agieren als mit vierzig« (G).

3.1.2 Verständnis des Scholarship of Teaching and Learning (Kategorie 1.3)

Gefragt nach ihren eigenen SoTL-Aktivitäten, nennen die Befragten mehrere Aspekte, die sie mit dem Konzept und ihren eigenen Erfahrungen verbinden. Dies ist erstens die *Struktur* (1.3.1), die SoTL bietet, was am folgenden Zitat deutlich wird: »Das gibt einem einfach so einen Rahmen von diesem ständigen Lernprozess« (C). Zweitens erwies sich die *Verbindung zwischen Theorie und eigener Lehrpraxis* (1.3.2) als relevant: »[Dass ich Theorien] nicht nur gelesen, sondern auch tatsächlich in der Praxis gesehen habe« (D). Drittens stand bei der Mehrheit der Befragten das *Ausprobieren und Innovieren* (1.3.3) im Vordergrund. Wie das folgende Zitat verdeutlicht, betrifft dieser Aspekt teilweise auch nur kleinere Veränderungen: »Was macht denn diese kleine Veränderung eigentlich für einen Unterschied?« (B). Als vierte Subkategorie ergab sich das *Ziel der Veröffentlichung und Teilen der SoTL-Ergebnisse mit anderen* (1.3.4): »[...] ging es ja auch letztlich [im SoTL-Projekt] darum, das dann an andere weiter zu tragen« (A). Als fünfte Subkategorie trat die *Inter- beziehungsweise Multidisziplinarität des SoTL* (1.3.5) zu Tage, die laut den Befragten gerade im Zusammenhang zwischen Sozialwissenschaften und der eigenen Disziplin positive Wirkung entfalten könne. Eine Person erkennt während des SoTL-Projekts, »dass tatsächlich andere Fächer extrem hilfreich sein können« (B).

3.2 Kategorien zum ERT im Jahr 2020

Der folgende Abschnitt stellt diejenigen Kategorien der Interviewauswertung dar, die sich zum Hauptthema des Artikels ergeben haben: der Lehre als ERT im Jahr 2020.

3.2.1 Herausforderungen durch ERT (Kategorie 2.1)

Als Subkategorie hat sich in diesem Bereich unter anderem die *Unsicherheiten* (2.1.1), die durch ERT verursacht wurden, ergeben. Diese Unsicherheiten wurden zum einen durch die Schnelligkeit des Umstiegs, zum anderen durch die ständigen Veränderungen der zum Teil unklaren Regeln verursacht, wie die folgenden Zitate der Befragten andeuten: »Ich habe am Freitagnachmittag eine E-Mail bekommen, dass ab Montag es digital losgeht« (E); »bis [...] das überhaupt klar war, was darf man, was darf man nicht« (F). Neben Unsicherheiten wurde aber auch zum Ausdruck gebracht, dass erhebliches Vertrauen in die Lehrenden gesetzt wurde, wie folgende Aussage zum Ausdruck bringt, die einer befragten Person kommuniziert wurde: »Machen Sie das Beste draus« (H).

Die zweite Subkategorie beinhaltet Aspekte der *Arbeitsbelastung* (2.1.2), die das ERT verursacht hat. Hierzu äußerten Befragte »die Erkenntnis, oh, das ist sehr viel Arbeit« (H) und Zweifel, ob sich der Arbeitsaufwand lohnte, z.B. in dieser Form: »Was vielleicht noch ganz entscheidende Punkte sind: deutlich mehr Aufwand, deutlich weniger Ertrag« (A).

Die dritte Subkategorie *Neue Situationen in der Lehre* (2.1.3) gibt darüber hinaus Aussagen zu fehlenden Fertigkeiten, aber auch technischen Problemen und medienbedingten didaktischen Unklarheiten wieder, wie die folgenden Zitate verdeutlichen: »Einfach ganz praktisch: Wie benutze ich das jetzt?« (B), »die Unsicherheit, schwarzes Loch, [...] dass keine Webcams an sind« (E). Die medienbedingte Distanz zu den Studierenden belastet die Befragten ebenfalls, so unter anderem das »Anonyme und Unpersönliche gegenüber den Studierenden« (A).

3.2.2 ERT-bedingte Veränderungen in der Lehre (Kategorie 2.2)

Zu den ERT-bedingten Veränderungen waren bei den Befragten in erster Linie Aussagen, die sich in der Subkategorie *Aufwand* (2.2.1) zusammenfassen lassen. Sie spiegeln eine große Bandbreite wider und reichen vom Fehlen besonderer Aufwände bis hin zur Neuerstellung der Lehrveranstaltung. Die folgenden Zitate sollen diese Extreme verdeutlichen, bei den einerseits »tatsächlich ziemlich großflächig umgeplant werden [musste]« (B) oder es andererseits »für das Seminar, nein [keinen Aufwand]« (F) gab. Die vor allem bei kompletten Neuerstellungen in dieser Kategorie enthaltenen Strategien fokussierten stark die didaktische Perspektive, begleitet durch die Einsicht, nicht immer alles perfekt machen zu wollen.

Generell ergab sich in den Interviews auch in der Umstellung auf ERT eine starke *Orientierung an den Studierenden* (2.2.2), was unter anderem an den folgenden Aussagen deutlich wird: »Wo ich ein bisschen Sorge hatte [...], dass die Studierenden auch engagiert bleiben« (C), und »Das war eigentlich das größte Problem, dass sie sich selbst motivieren können [...], nicht aufzugeben« (E). Weitere Belege für die Bedeutung dieser Subkategorie finden sich in Aussagen, die die Beziehung zu den Studierenden fokus-

sieren, wie: »Wie wichtig ist eigentlich persönlicher Kontakt mit Studierenden, und wie lässt er sich auch im Digitalen herstellen?« (B).

3.2.3 Unterstützung für ERT (Kategorie 2.3)

Zentral für die Beantwortung der Forschungsfrage waren Aussagen zur Subkategorie *SoTL als Unterstützung für den Wandel im ERT* (2.3.1). Diese Unterstützung wurde unter anderem daran deutlich, dass Onlinelehre selbst zum Thema des SoTL-Projektes während des ERT gemacht wurde und Gelingensbedingungen der ERT-Lehre fokussiert haben: »Da ja jetzt diese Vorlesung nicht mehr in dem Stil sozusagen gehalten wurde, [...] war es eigentlich noch ein Grund mehr, das zu untersuchen« (A); »Ergebnis war ja, dass wirklich die Technikakzeptanz [...] ein Problem dabei ist, sich überhaupt der Lehre zu stellen« (G). Einige Befragte haben laut eigener Aussage dank SoTL auch ihre bestehenden Überzeugungen gefestigt: »Ich habe dadurch auch eine Sicherheit gewonnen, [...] dass ich so ein paar Sachen, die ich jetzt auch vermittele, [...] schon sagen [kann], [...] hier habe ich [...] auch eine Evaluation durchgeführt« (H).

An Angeboten für die weitere Unterstützung für die Lehre (2.3.2) scheint es laut den Befragten eher nicht gemangelt zu haben: »Ich hatte das Gefühl, dass das Angebot an Unterstützung größer war, als jemals zuvor [...] dass es einen [ein] bisschen erschlug« (H), wobei darunter auch die eigenen Kolleg*innen zu verstehen seien: »Unterstützung erhalten habe ich vor allem im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen« (G).

3.2.4 Bewertung des ERT (Kategorie 2.4)

Als wichtige Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfragen haben sich ebenfalls die im Folgenden dargestellten Subkategorien ergeben, in denen die Einschätzung der ERT-Erfahrungen durch die Befragten enthalten sind.

Generell ergab sich eine *Global positive Bewertung der ERT-bedingten Veränderungen* (2.4.1), die die Interviewten in Zitaten wie den folgenden wiedergeben: »[...] ich bin froh darüber, dass das halt so passiert ist« (D), Onlinelehre habe »auch einen Vorteil gegenüber der Präsenzlehre« (H); ERT stelle gleichermaßen »eine Wildcard für uns alle« (B) dar.

Es zeigt sich ferner einerseits ein Kontrast zur *Bewertung durch andere Lehrende* (2.4.2), die, so die Befragten, zum Teil »sehr viele Klagen und Beschwerden von Seiten des Kollegiums« (H) verlauten ließen. Andererseits zeigte sich bei einigen Befragten aber auch ein Kolleg*innenkreis, in dem durch die Umstellung auf ERT »so eine Kraft auf einmal entsteht« (E). Das folgende Zitat gibt die zusammengefasste Sicht auf ERT wieder: Es habe »Dinge, von denen ich nicht wusste, dass das [...] relevant sein könnte, auf einmal ermöglicht. Und das war halt super« (D).

Als finale Subkategorie ergab sich das *Lernen aus ERT für die Zukunft* (2.4.3). Die befragten Lehrenden sahen ERT vor allem als Chance, was sich in vielen Zitaten widerspiegelt: ERT habe »meine Lehre bereichert« (D), »[ERT] macht mich flexibler [oder] robuster« (E). Ferner steht die positive Wirkung der ERT-bedingten Erfahrungen auch im Hinblick auf die eigene Motivation im Vordergrund.

3.3 Kategorie zur künftigen Lehre: Forschende Haltung (Kategorie 3)

Zur Kategorie der *Forschenden Haltung in der Zukunft* (3) ergaben sich die folgenden Subkategorien, die vorgestellt werden sollen, da sie ebenfalls Auskunft über die Forschungsfragen geben. Es zeigte sich eine generell *Positive Bewertung des SoTL für die Zukunft* (3.1) an Aussagen wie: »Es [ist] sehr interessant, [...] diese eigene Lehre so intensiv auch zu untersuchen und mal zu gucken, ob die Vermutungen, die man so hat, auch wirklich zu treffen« (A). Die *Einstellung zu Wissen (epistemologische Haltung)* (3.2) wird deutlich, wenn die Befragten den Wert der forschenden Haltung begründen, unter anderem »weil sie unterstreicht, dass ich [...] von dem, was ich tue, wenig weiß« (E). Eine generelle Haltung des *Experimentierens in der Lehre* (3.3) kommt zum Tragen, wenn Befragte äußern, dass es »[da] [...] natürlich noch [...] viel mehr [gibt], was man [...] auch gemeinsam mit den Studierenden ausprobieren könnte« (B). Daneben wird der Wert der durch SoTL angeregten Reflexion (3.4) aber auch jenseits der ERT-bedingten Veränderungen gesehen: »Dass ich meine eigene Lehre auch erstmal beforschen kann und dass das sinnvoll ist [...] auch vor und für die Studierenden« (D) und »SoTL hat mich so ein bisschen darüber angeregt, darüber nachzudenken, wie, wo [...] was will ich vor allem lehren« (F). In der Subkategorie *Grenzen des SoTL* (3.5) wurden Aussagen subsumiert, die zum Beispiel den Konflikt zwischen der Tiefe der Reflexion eigener Lehre und der dafür vorhandenen Zeit verdeutlichen: »das heißtt, wenn ich aufgefordert bin, etwas zu publizieren, vermute ich schon, man geht genauer an die Sache heran und dadurch wird man automatisch besser. [...] Wenn man das zeitlich unterbringen kann, ja gut« (A).

4 Diskussion

4.1 Interpretation und Beantwortung der Fragestellung

Die Befunde aus den Interviews lassen sich in Bezug auf die Chancen des SoTL im digitalen Umbruch des ERT in drei allgemeinere Aspekte zusammenfassen.

Erstens scheint ERT bei den Befragten überwiegend als forschungsgeleitete Lerngelegenheit oder -anlass für die eigene Weiterentwicklung gesehen zu werden. Alle Befragten äußerten einen grundsätzlichen Optimismus zur Bewältigung der ERT-bezogenen Herausforderungen, ohne die damit verbundenen Schwierigkeiten und Herausforderungen, auch emotionaler Art, zu negieren. Damit gilt ERT den Befragten auch vor dem Hintergrund der eigenen SoTL-Aktivitäten als Chance und Erweiterung ihres Möglichkeitsraumes. Die positive Haltung zum Ausprobieren und Innovieren, die trotz geäußerter Planungs- und Strukturmotive deutlich wird, trifft sich mit der Grundhaltung des dokumentierten Ausprobierens in SoTL. SoTL wird klar als Treiber von Ausprobieren und Innovieren auch innerhalb der Zwangssituation des ERT gesehen.

Zweitens erscheint SoTL als Unterstützung für die Planung und Durchführung der Lehre im ERT. Es kann vermutet werden, dass SoTL den Umgang mit ERT einerseits über Mechanismen wie der Entwicklung der individuellen Kompetenzen der in SoTL aktiven Lehrenden unterstützte, was neben Wissen und Fertigkeiten auch affektive

Kompetenzkomponenten (Einstellungen beziehungsweise Haltungen) und soziale Unterstützungsstrukturen betraf. Dieser Mechanismus betrifft vermutlich vor allem jene Lehrenden, die sich bereits vor dem ERT aktiv mit SoTL auseinandergesetzt hatten. Andererseits konnten die Chancen von SoTL auch über spezifische Inhalte entstehen, wenn sich Lehrende während des ERT in ihrem SoTL-Projekt spezifisch mit einer ERT-bedingten Frage zur Onlinelehre beschäftigt hatten.

Und drittens werden die Chancen des SoTL als Weg zur vertieften Reflexion in den Interviews deutlich: SoTL unterstützte zum einen eigene, schon existierende Lehrhaltungen, was unter anderem am Fokus der Befragten auf studierendenzentriertes und aktives Lernen deutlich wird. Zum anderen diente SoTL aber auch verstärkt der distanzierteren Betrachtung und Analyse der eigenen Situation, sowohl auf der individuellen Ebene der Lehre mit den Studierenden als auch auf der Ebene der eigenen Kolleg*innenengruppe oder Mikrokultur (Roxå und Mårtensson 2015) oder der eigenen Institution. In mehreren Kategorien kommt damit ein Element der Lehr-Lern-Kultur zum Ausdruck (Brown, Scherrer, Kordts-Freudinger und Suter 2020).

Zusammengefasst deuten die hier analysierten Interviews mit Lehrenden, die vor oder während des ERT SoTL-Projekte durchgeführt haben, darauf hin, dass diese Personen gut mit den Pandemie-Zwängen und ›traumatischen‹ Elementen des ERT umgehen konnten. Das könnte auf eine eventuell spezifische Form der Resilienz dieser Lehrenden hinweisen. Inwieweit diese Vermutung sich auch in repräsentativen Erhebungen bestätigen lässt, kann mit der hier angewendeten Forschungsmethodik nicht beantwortet werden. Auch werden die anderen, für Lehrentwicklung relevanten Ebenen – wie die Studiengangebene oder die institutionelle Ebene – nicht untersucht, obwohl SoTL auch auf diesen Ebenen Entwicklungspotential verspricht. So könnte zum Beispiel vermutet werden, dass eine Hochschule, die in Lehre stark auf Reflexion und SoTL setzt, resilenter mit den ERT-bedingten Mehrbelastungen umging als andere Hochschulen. Künftige Studien sollten sich also, so unser Vorschlag, den Chancen und eventuell auch Risiken des SoTL und gegebenenfalls ähnlicher Konzepte auf allen diesen Ebenen widmen. So könnte SoTL dazu beitragen, in herausfordernden Situationen die Handlungsfähigkeit in der Lehre sowie deren Qualität sicher zu stellen, sodass auch Herausforderungen positiv erlebt werden.

4.2 Methodische Limitationen und Ausblick

Die Aussagekraft der qualitativen Studie wird durch mehrere Faktoren limitiert: So wurde zum einen bei der Auswahl der Befragten, mangels umfangreicher Stichproben im deutschsprachigen Raum, im Sinne einer Gelegenheitsstichprobe auf persönliche Kontakte zurückgegriffen. Obwohl die Interviews jeweils nicht von den persönlich bekannten Autor*innen geführt beziehungsweise ausgewertet wurden, sondern von den jeweils anderen Autor*innen, ist bei diesem Vorgehen nicht ausgeschlossen, dass die interviewten Lehrenden auf diese Nähe in ihren Aussagen reagierten und zum Beispiel sozial erwünschte, positive Aussagen über SoTL im ERT bewusst hervorhoben. Gegen diese Interpretation spricht, dass auch kritische Aspekte zu SoTL geäußert wurden.

Zum anderen ist die Auswertung, wie in Kapitel 3 dargestellt, relativ nah am Interviewmaterial geblieben; die abstraktere Interpretation der Kategorien erfolgt hier

bewusst behutsam. Dieses Vorgehen wurde zwar wegen des explorativen Charakters der Studie gewählt, allerdings kommen damit eventuell weiterführende Verbindungen zu anderen Studien und Konzepten zum digitalen Umbruch des ERT zu kurz.

Aufbauend auf der Studie empfehlen wir deshalb, den in dieser Studie aufgezeigten Mehrwert des SoTL für die Lehre im ERT näher zu untersuchen. Die mit ERT verbundenen, alle Hochschulen vereinenden Anforderungen werden damit auch in Bezug auf SoTL für künftige Forschung produktiv sein.

Literatur

- Beach, A. L. (2016). Boyer's Impact on Faculty Development. In D. Moser, T. C. Ream & J. M. Braxton (Hg.), *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate by Ernest L. Boyer* (13-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. Lawrenceville: Princeton University Press.
- Boysen, G. A. (2020). Student Evaluations of Teaching During the COVID-19 Pandemic. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. DOI 10.1037/stl0000222 [08.01.2021].
- Brown, K., Scherrer, P., Kordts-Freudinger, R., & Suter, R. (2020). Applied strategies for educational development as cultural work. *ETH Learning and Teaching Journal*, 2 (2), 403-407. <https://learningteaching.ethz.ch> [08.01.2021].
- Cruz, L. E. & Grodziak, E. M. (2021). SOTL Under Stress: Rethinking Teaching and Learning Scholarship During a Global Pandemic. *Teaching & Learning Inquiry*, 9 (1). DOI 10.20343/teachlearninginqu.9.1.x [08.01.2021].
- Diekmann, A. (2009). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Dresing, T. & Pehl, T (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Auflage). Marburg: Eigenverlag.
- Gillis, A. & Krull, L. M. (2020). COVID-19 remote learning transition in spring 2020: Class structures, student perceptions, and inequality in college courses. *Teaching Sociology*. DOI 10.1177/0092055X20954263 [08.01.2021].
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlfs, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (2012). Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung – eine Einführung in die Thematik. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlfs, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (7-13). Münster: Waxmann Verlag.
- Gurung, R. A. R. & Stone, A. M. (in press). You Can't Always Get What You Want and It Hurts: Learning During the Pandemic. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. & Bond, M. A. (2020, März). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [06.12.2020].

- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen*, 4, 118-124.
- Huber, L. (2014). *Scholarship of Teaching and Learning*: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. (2014). Mehr als ein Vorwort: Typologie des *Scholarship of Teaching and Learning*. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 66, 33-41.
- Kordts-Freudinger, R., Braukmann, J. & Schulte, R. (2018). *Scholarship of Teaching and Learning* – individuell-evidenzbasiertes Lehren. In N. Schaper & B. Szczyrba (Hg.), *Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns*. Köln: Technische Hochschule Köln. <https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/675> [12.12.2020].
- Kordts-Freudinger, R. & Leschke, J. (2020). »Transforming and extending knowledge«. Ernest L. Boyers *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate* als Initiator des *Scholarship of Teaching and Learning*. In P. Tremp & B. Eugster (Hg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (283-293). Heidelberg: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Reinmann, G., Bohndick, C., Lübecke, E., Bräse, A., Kaufmann, M. & Groß, N. (2020). Emergency Remote Teaching im Sommersemester 2020. Bericht zur Begleitforschung – Lehrendenbefragung. Hamburg: Hamburger Zentrum für universitäres Lehren und Lernen. <https://www.hul.uni-hamburg.de/dateien/begleitforschung-bericht-lehrendenbefragung.pdf> [06.12.2020].
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2015). Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development*, 20 (2), 193-205. DOI [10.1080/1360144X.2015.1029929](https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1029929) [06.12.2020].
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education. Insights from Education at a Glance 2020*. Paris: OECD.
- Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Simpson, Z. 2020. Reimagining higher education in the wake of COVID-19. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, 4 (1), 1-3. <https://sotl-south-journal.net/?journal=sotls&page=article&op=view&path%5B%5D=145> [06.12.2020].
- Vanides, J. (2020, Juli). *Revisiting the Scholarship of Teaching and Learning*. <https://higheredconnects.com/scholarship-of-teaching-and-learning/> [06.12.2020].