

# **Hochschullehre unter Pandemie-Bedingungen in einem wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereich**

## **Eine Chance für Veränderungsprozesse?**

---

*Taiga Brahm*

### **Zusammenfassung**

Die pandemiebedingte Umstellung auf digitale Hochschullehre im Sommer 2020 stellte Lehrende, Studierende und die Hochschulverwaltung vor Herausforderungen. Dabei wurden vielerorts digitale Lehr-Lern-Formate (weiter-)entwickelt und es stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, diese Veränderungen dauerhaft für die Hochschullehre zu nutzen. Den Hintergrund des vorliegenden Beitrags bilden theoretische Überlegungen zur Hochschule als besonderer Organisation sowie zu Veränderungsprozessen an Hochschulen. Auf der Grundlage von Gesprächen und Daten mit/von Studierenden und Lehrenden eines wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichs werden die Erfahrungen mit dem digitalen Sommersemester 2020 reflektiert. Beispielsweise waren sowohl Lehrende als auch Studierende mit erhöhtem Aufwand konfrontiert und identifizierten auf unterschiedlichen Ebenen Chancen für die Weiterentwicklung der Hochschullehre. Erste Implikationen für die zukünftige Gestaltung von Veränderungsprozessen an Hochschulen werden abgeleitet.

### **Schlüsselwörter**

Hochschullehre, Corona-Semester, Wirtschaftswissenschaft, Veränderung, Ethnografie

Higher education under pandemic conditions – opportunity for change? Insights from an Economics Department

### **Keywords**

Higher education, corona semester, economics, change, ethnography

## 1 Problemstellung und Ziel des Beitrags

Das Jahr 2020 hat unerwartet und aufgrund äußerer Bedingungen dazu geführt, dass die Hochschullehre kurzfristig auf digitale Lehr-Lern-Formate umgestellt werden musste. Je nach Hochschulart und Semesterverlauf erfolgte diese Umstellung direkt im laufenden Semester; an anderen Hochschulorten gab es für die Dozierenden eine gewisse Vorbereitungszeit. So stellte sich die Situation auch an der Universität Tübingen dar, wo das Sommersemester >erst< Mitte April 2020 begann, sich aber bereits mit Beginn des ersten Lockdowns eine Phase der Onlinelehre abzeichnete.

Dadurch waren viele Lehrende gezwungen, sich in kurzer Zeit mit neuen – digitalen – Tools und Methoden auseinander zu setzen. Die Voraussetzungen der verschiedenen Lehrenden – und auch der Studierenden – waren sehr unterschiedlich. Während ein Teil des Lehrpersonals bereits über viele Jahre Onlinelehre im Sinne des Modells nach Puentedura (2006) nutzte, um die eigene Lehre anzureichern oder zu erweitern, standen andere Lehrende vor der Herausforderung, sich erst einmal mit den vorhandenen Tools vertraut machen zu müssen. Dies reichte von Fragen der technischen Ausstattung, über die Nutzung von Lernmanagementsystemen (LMS) bis hin zu didaktischen Fragen der sinnvollen (Um-)Gestaltung der eigenen Lehrveranstaltungen in ein Onlineformat. Auch die unterstützenden (Verwaltungs-)Einheiten an den Hochschulen mussten schnell auf die wachsenden Anfragen und die erhöhte Nutzungs frequenz durch Dozierende und Studierende reagieren.

Trotz des anfänglichen Notfall-Modus sind im Laufe des Sommersemesters vielfältige neue Lehr-Lern-Szenarien entstanden. Im Kontext der Wirtschaftswissenschaft werden im regulären Betrieb aufgrund der hohen Studierendenzahlen regelmäßig Vorlesungen in Kombination mit Übungen genutzt.<sup>1</sup> So ist es nicht verwunderlich, dass das häufigste Szenario der Onlinelehre im Sommersemester sicherlich die Aufzeichnung von Vorlesungen waren, die dann über verschiedene Plattformen zur Verfügung gestellt wurden (Lernplattformen, youtube, OER-Portale) und von Übungsaufgaben und/oder Tutorien begleitet wurden. Auch wurde in vielen Fällen die bisherige Lehre nahezu 1:1 in den virtuellen Raum übertragen, indem synchrone Seminarsitzungen in Videokonferenzsystemen abgehalten wurden. Darüber hinaus entstanden vielfältige kreative Formen des Umgangs mit Onlinelehre, beispielsweise indem synchrone und asynchrone Lernformen kombiniert, die Studierenden als aktive Akteure und Akteurinnen in die Gestaltung einbezogen oder neue Prüfungsformate entwickelt wurden. Über die bereits bestehenden Bestrebungen, offene Lernmaterialien (Open Educational Resources) zu teilen, sind teilweise auch (neue) Initiativen entstanden, die neu entwickelten Unterlagen mit Kollegen und Kolleginnen an anderen Hochschulstandorten zu teilen.<sup>2</sup>

Offen bleibt aber die Frage, was passiert, wenn es die Möglichkeit gibt, wieder in großem Umfang in Präsenzveranstaltungen zu lehren. Welche Veränderungen werden

---

<sup>1</sup> International wurden die »typischen« Lehrmethoden in der Lehre der Wirtschaftswissenschaften erhoben und die Vorlesung als vorherrschende Methode identifiziert (Becker und Watts 2001; Asarta, Chambers und Harter 2020).

<sup>2</sup> Ein Beispiel stellt die neu entstandene Initiative zum Teilen von Material in den Wirtschaftswissenschaften dar <https://digitalelehre.socialpolitik.org/lehrverzeichnis/> [11.12.2020].

erhalten bleiben? Inwieweit wird sich eine neue Haltung gegenüber digitaler oder medial unterstützter Hochschullehre entwickeln?

Dieser Beitrag zielt darauf, aus der Sicht eines wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichs auf die Veränderungen zu blicken und diese – auch vor dem Hintergrund verschiedener (virtueller) Gespräche und Diskussionen – zu reflektieren. Dabei werden die Veränderungsprozesse in der Hochschullehre vor dem Hintergrund der einschlägigen Theorien diskutiert. Daraufhin werden die Erfahrungen eines spezifischen Fachbereichs beschrieben und reflektiert. Hierfür kann auf die stark kondensierten Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluationen sowie auf die Diskussionen mit Lehrenden, beispielsweise auch im Rahmen verschiedener Gremiensitzungen, zurückgegriffen werden. Dabei ist die Sichtweise dadurch gefärbt und limitiert, dass die Autorin des Beitrags zum Zeitpunkt der Umstellung auf Onlinelehre als Lehrende und Studiendekanin des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft fungierte.

## 2 Lehrbezogene Veränderungen an Hochschulen

Um die durch die Onlinesemester im Jahr 2020 ausgelösten Veränderungen betrachtet zu können, ist es zunächst notwendig, den Blick auf die Hochschule als Organisation zu richten, da diese den Rahmen für die verschiedenen lehrbezogenen Veränderungen spannt.

### 2.1 Die Hochschule als spezifische Organisation

Hochschulen stellen einen sehr spezifischen Typus einer Institution dar. Die ›Humboldtsche‹ Idee der Universität der Kultur (Readings 1996) gilt bis heute als das Ideal der humanistischen Tradition in Europa (Varsos 2008). Ein besonderes Kennzeichen der Institution Hochschule stellt die Dualität aus Forschung und Lehre dar (Readings 1996). Hochschullehre zielt demnach nicht auf den Wissenserwerb als Produkt, sondern betont die Bedeutung des Prozesses: der oder die Lehrende modelliert den Prozess des Wissenserwerbs und lebt die Kunst der Wissenschaftskritik vor. Im Zentrum dieses Prozesses steht der Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden, der die Grundidee der Universität der Kultur ausdrückt, indem die Gemeinschaft und die Kommunikation zur Gestaltung der Universität miteinander verbunden werden (Readings 1996).

Die Integration von Forschung zur Weiterentwicklung von Wissen und Lehre zur Bewahrung von Wissen stellen somit das Herzstück der Universität dar (Ling 2005; Teichler 2007). Im Verlauf des 20. Jahrhunderts wurde die Anwendung des Wissens in gesellschaftlichen Kontexten (im Sinne eines Transfer-Auftrags) zunehmend bedeutsamer (Kerr 2001).

Dieser historisch gewachsene Dualismus aus Forschung und Lehre hängt auch mit der Ausgestaltung der Universität als Organisation zusammen. In Bezug auf die innere Logik der Universität werden häufig vier Organisationsmodelle unterschieden (zum Beispiel Pellert 1999):

- Universität als kollegialer Zusammenschluss (Clark 1971),
- Universität als *politicized institution* (Baldridge 1983),
- Universität als Bürokratie (Mintzberg 1979) sowie
- Universität als lose gekoppelte Systeme (Weick 1976).

Bei der ersten Konzeption der Universität als kollegialem Zusammenschluss handelt es sich um eine Idealvorstellung einer Universität, in der die Organisationsmitglieder über geteilte Werte und Normen verfügen und Entscheidungen über Konsensbildung getroffen werden (Clark 1971). Die Lehrenden werden als *homo academicus* (Bourdieu 1988) oder *academic man* (Clark 1986) gesehen.

Die zweite Konzeption der Universität als *politicized institution* (Baldridge 1983) sieht divergierende und konfligierende Interessen der verschiedenen Anspruchsgruppen einer Hochschule im Vordergrund. Folglich gibt es gemäß dieser Vorstellung einer Hochschule andauernde Konflikte zwischen den Universitätsmitgliedern, zum Beispiel zwischen der Universität als Organisation und der Profession, das heißt der Fachdisziplin oder der akademischen Gemeinschaft (*scientific community*). Um Entscheidungen zu treffen, sind umfassende Verhandlungen notwendig.

Die dritte Konzeption einer Universität als Bürokratie sieht eine hohe Unabhängigkeit der Professoren und Professorinnen bei gleichzeitiger Dominanz des *operative core* aus *professionals*. Dadurch prägen formalisierte Aufgaben die Universitätsverwaltung, was sich häufig in Individualentscheidungen der Verwaltung ausdrückt. Es besteht ein Dilemma zwischen Selbstverwaltung und professioneller Administration (Mintzberg 1979).

Bei der Hochschule als lose gekoppeltem System werden Fakultäten als teilautarke Einheiten gesehen, die durch eine starke Autonomie der Professoren und Professorinnen gekennzeichnet sind. Diese werden über Sozialisationsprozesse, die sich an der akademischen Gemeinschaft orientieren, an die professionellen Normen herangeführt. Die teilautonomen Fakultäten sind folglich durch stark unterschiedliche Fachkulturen geprägt. Formal liegt die Gesamtverantwortung für die Organisation bei der Hochschulleitung; de facto kann diese aber nur begrenzt Einfluss auf die Fakultäten nehmen.

Mit Blick auf die Veränderungsprozesse an Hochschulen ist zunächst zu konstatieren, dass es sich bei den skizzierten Organisationsmodellen um Idealtypen handelt, die als Reflexionsfolie genutzt werden können. Zur weiteren Analyse der Veränderungsprozesse vor dem Hintergrund der pandemiebedingten Onlinesemester kann festgehalten werden, dass in der Organisation unterschiedliche Anspruchsgruppen (inter-)agieren. Dabei können grob Lehrende, Studierende, unterstützende/administrative Einheiten und die Hochschulleitung unterschieden werden. Wie Entscheidungen getroffen werden, ist stark von der Konzeption der Organisation abhängig. Es kann argumentiert werden, dass die Art der Entscheidungsfindung auch mit der Veränderungsfreudigkeit respektive -resistenz der Hochschulen einhergeht.

## 2.2 Hochschulen als Orte von Veränderung

Nicht nur an Hochschulen stellen Veränderungen eine Herausforderung für alle Beteiligten dar. Bereits Lewin argumentierte, dass es einen bedeutsamen Aufwand brauche, um innerhalb eines Veränderungsprozesses den *frozen state* des Bekannten aufzubrechen (Burnes 2020). Dabei wurde die Veränderung des Lehrens und Lernens an Hochschulen über lange Zeit als Aufgabe der individuellen Lehrenden betrachtet (zum Beispiel Mürmann 2003; im Zusammenhang mit der Einführung von E-Learning Euler, Hasanbegovic, Kerres und Seufert 2006). Entsprechend identifizieren D'Andrea und Gosling (2005) diese starke Betonung des Individuums an den Hochschulen (Kapitel 2.1) als eine wesentliche Herausforderung für lehrbezogene Veränderungen: »Embedded change has often failed to occur in institutions because the principal proponents of the developmental culture in institutions [...] have focused on individual development.« (D'Andrea und Gosling 2005; Gosling 1996).

Jenert und Brahm (2010) identifizieren auf den drei Ebenen der pädagogischen Hochschulentwicklung (Brahm, Jenert und Euler 2016) konkrete Herausforderungen, warum lehrbezogene Veränderungen in der Vergangenheit häufig nicht nachhaltig gelangen:

Auf der individuellen Ebene erfahren *Lehrende* für Lehrinnovationen gegebenenfalls sogar ablehnende Rückmeldungen, weil dies als Signal gesehen werde, dass sie die Lehre als wichtiger erachten als die Forschung. Eine Anerkennung erfolgt oftmals weder innerhalb der Hochschule noch über die Fachdisziplin (D'Andrea und Gosling 2005).

Auch *Studierende* geben nicht immer positive Rückmeldungen auf innovative Lehr-Lern-Formen, da diese häufig mit einem höheren (Arbeits-)Aufwand verbunden sind. Diese ablehnende Haltung wird durch die Bewertung von Lehrveranstaltungen mittels ECTS-Punkten verstärkt. Diese Punktevergabe führt bei vielen Studierenden dazu, dass sie – unabhängig von ihren Interessen – je zu erreichendem ECTS nur einen gewissen Aufwand erbringen möchten (im Sinne der Motivation Crowding Theorie, siehe Frey und Jegen 2001; Georgellis, Iossa und Tabvuma 2011).

Auf der Meso-Ebene der *Studienprogramme* fehlt es oftmals auch an organisationaler und pädagogischer Unterstützung bei Veränderungsinitiativen in den verschiedenen Disziplinen (oder diese ist vorhanden, wird aber nicht wahrgenommen). Dadurch kommt es gegebenenfalls zu Neuerfindungen von bereits Bekanntem, ohne das ein tatsächlicher Mehrwert zu erwarten wäre (Pearson und Trevitt 2005). Damit steht auch im Zusammenhang, dass lehrbezogene Innovationen nur in seltenen Fällen beforscht werden, sodass vielfach bereits vorliegende Erfahrungen nicht oder nur erschwert zugänglich sind.

Letztlich liegen auf der *organisationalen Ebene* häufig hinderliche Rahmenbedingungen vor: Zwar besteht an verschiedenen Stellen Unterstützung für die innovative Gestaltung der Lehre, beispielsweise in Form von hochschuldidaktischer Beratung oder durch Anschubfinanzierung, zum Beispiel über Stiftungen. Allerdings fehlt es regelmäßig an Konzepten, wie diese Ideen weitergeführt werden können, wenn die Unterstützung wegfällt (D'Andrea und Gosling 2005; Hannan und Silver 2000). Hinzu kommen auf der administrativen Ebene Deputatsverordnungen, die Lehrformen außerhalb der Präsenzlehre (zum Beispiel formative Feedbackgespräche mit Studierenden, Bera-

tung von Projekten) nicht berücksichtigen, sodass bestimmte Lehr-Lernformen, zum Beispiel Projektarbeiten, zumindest implizit erschwert werden. Gerade für Lehrende auf befristeten Stellen ist es herausfordernd, in innovative Lehrformate zu investieren, weil diese auch auf Seiten der Lehrenden mehr Zeit bedürfen und diese damit für den Forschungsoutput fehlt, der für den weiteren Verbleib im Wissenschaftssystem vergleichsweise als wichtiger angesehen wird.

Darüber hinaus begegnen Lehrenden hinderliche Faktoren auch in der curricularen Gestaltung des eigenen Studienprogramms. Beispielsweise engen geringe Flexibilität in der Kursgestaltung, eine vorgegebene zeitliche Taktung oder eine bestimmte Kursbeschreibung den Innovationsgrad der eigenen Lehre ein (Jenert 2012).

Inwieweit sich Lehrende und Lernende mit den Veränderungen, die sich durch die rasante Umstellung auf Onlinelehre stellten, umgehen konnten, soll im nächsten Kapitel erörtert werden.

### **3 Stimmen von Studierenden und Lehrenden zu den Veränderungen durch die Onlinesemester im Jahr 2020**

Sowohl Studierende als auch Lehrende des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft standen vor der Herausforderung, ihre Lern- und Arbeitsweisen zu verändern. Studierende mussten ihre gewohnten Herangehensweisen an das Studieren aufgeben, Lehrende waren mit neuen Technologien konfrontiert und tauschten den sonst üblichen Wechsel zwischen Vorlesungen und Seminaren in Hörsälen gegen kontinuierliche Arbeit vor einem Bildschirm ein. Welche Veränderungen sich für Studierende und Lehrende ganz konkret stellten und wie diese darauf reagierten, steht im Zentrum des folgenden Kapitels. Die berichteten Veränderungen werden aus der Perspektive einer Beobachterin des ‚Corona-Sommersemesters 2020‘ berichtet. Dabei ist aber zu beachten, dass die Autorin gleichzeitig auch Betroffene der Veränderungen war. Sie hatte im Verlauf des Sommersemesters mindestens drei Rollen inne: a) die Rolle der Lehrenden in zwei Studiengängen der Lehrer\*innenbildung, b) die Rolle der Studiendekanin mit Verantwortung für die Studiengänge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft an der Universität Tübingen, c) die Rolle der Forschenden und Betreuerin von drei Doktorand\*innen, die gleichzeitig als Lehrende tätig waren, am Lehrstuhl. Diese Rollen werden in der folgenden Reflexion der Veränderungsprozesse im Sommersemester durchscheinen. Weiterhin gehen zum Teil Ergebnisse von stark aggregierten Lehrveranstaltungsevaluationen in die Beobachtungen ein.

#### **3.1 Veränderungen für Studierende und ihre Rückmeldungen**

An der Universität Tübingen wurden die Studierenden von der Hochschulkommunikation am 01.04.2020 über den Start und mögliche Veränderungen im Sommersemester informiert. In dieser Mail wurde zunächst noch von einer Vorbereitung darauf, dass »Lehre und Prüfungen vorwiegend online stattfinden müssen« (Rektor Engler, Mail der Hochschulkommunikation der Universität Tübingen 01.04.2020) gesprochen. Der Grundtenor der Mail spiegelte das Bestreben der Universität wider, dass den Studie-

renden aus der Pandemie kein Nachteil entstehen soll: »Sie können sich darauf verlassen, dass Ihre Universität alles unternehmen wird, die Schwierigkeiten, die sich aus der Corona-Krise ergeben, möglichst gering zu halten.« (Ebd.). Dabei enthielt die Mail auch einen Verweis auf weitere Informationen im zentralen Lehrveranstaltungsverzeichnis der Universität. Dies bedeutete, dass Studierende in der Folge zunächst herausfinden mussten, welche Veranstaltung nun in welchem Modus angeboten wurde und wo die entsprechenden Informationen abgelegt waren. Dabei können rückblickend vor allem drei Formate unterschieden werden: Die Lehre wurde zur selben Zeit (synchron) wie die eigentlich als Präsenzveranstaltung geplanten Vorlesungen und Seminare abgehalten; es wurde auf asynchrone Formate umgestellt, indem Videos aufgezeichnet und/oder andere begleitende Materialien zur Verfügung gestellt wurden; es wurden andere Formate gefunden, zum Beispiel über Leseaufträge mit vereinzelten synchronen Terminen. Dabei war neben dem bereits erwähnten Vorlesungsverzeichnis das LMS der Hochschule zentral.

Herausfordernd war aus Sicht der Studierenden in der Anfangszeit insbesondere der gesteigerte Aufwand, um an alle notwendigen Informationen zu gelangen. Die sonst gewohnte Einführung durch die Lehrenden in der ersten Semesterwoche fehlte; sie wurde durch eine große Anzahl an Mails und Nachrichten über das LMS kompensiert, was Studierende aber vor neue Herausforderungen stellte: Zunächst mussten alle relevanten Informationen gefiltert und dann auch entsprechend verarbeitet werden. Darüber hinaus sahen sich die Studierenden konfrontiert mit stark veränderten Rahmenbedingungen (zum Beispiel weniger Nebenjobs, fehlende Kinderbetreuung, psychische Belastung). Nahezu allen Studierenden stellten sich Fragen der Arbeits- und Lernorganisation, wie dies auch in empirischen Erhebungen berichtet wurde (zum Beispiel Universität Flensburg 2020). Im Semesterverlauf wurde von den Studierendenvertreterinnen und -vertretern in verschiedenen Kommissionen und auch in Lehrveranstaltungen der Autorin der in manchen Veranstaltungen erhöhter Workload, zum Beispiel aufgrund wöchentlich notwendiger Einreichungen oder aufgrund von gesteigertem Koordinationsaufwand bei Gruppenarbeiten, rückgemeldet.

Insgesamt haben die Studierenden am Fachbereich Wirtschaftswissenschaft wohlwollend und gleichzeitig differenziert auf die Bemühungen der Lehrenden reagiert. Die Lehrveranstaltungsevaluationen der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften haben beispielsweise gezeigt, dass Studierende die Verfügbarkeit von Lehrveranstaltungsaufzeichnungen schätzten. Gleichzeitig meldeten sie aber zurück, dass die digitale Lehre die Präsenzlehre nicht vollumfänglich ersetzen konnte, vor allem für Seminare und Übungen. Dabei fehlte den Studierenden gemäß der Lehrveranstaltungsevaluationen im Fachbereich Wirtschaftswissenschaft insbesondere die Interaktion mit ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen. Dies meldeten 60 % der befragten Studierenden im Veranstaltungsformat Seminare und knapp 43 % der Studierenden im Veranstaltungsformat Vorlesung zurück. Für den Kontakt mit den Dozierenden konnte festgestellt werden, dass sich je nach Lehrformat knapp 40 % der befragten Studierenden (für die Seminare) beziehungsweise knapp 32 % (für die Vorlesungen) mehr Kontakt mit den Dozierenden gewünscht hätten.

Gleichzeitig lässt sich aber festhalten, dass sich die Studierenden schnell in der Onlinelernumgebung zurechtgefunden haben (über 85 % der Studierenden unabhän-

gig vom Lehrformat) und dass über 80 % der Studierenden ebenfalls angaben, mit den angebotenen Materialien in der Onlinelernumgebung gut lernen zu können.

### 3.2 Veränderungen für Lehrende und ihre Sichtweise

Die Rückmeldungen von Seiten der Lehrenden erweisen sich ebenfalls als differenziert. Einerseits werden Vorteile in der Onlinelehre gesehen, andererseits sind auch starke Herausforderungen damit verbunden. Zunächst ist hier der hohe (zeitliche) Aufwand zu nennen, der mit der Umsetzung des Onlinesemesters insbesondere in kurzer Frist verbunden war. Zu Beginn waren eine große Anzahl organisatorischer Fragen zu klären, zum Beispiel welches Video-Konferenzsystem zur Verfügung stehen würde. Durch den hohen Einsatz der Fakultäten konnten diese Fragen zeitnah geklärt werden. So wurden beispielsweise Anfang April eine große Menge Lizenzen für ein Videokonferenzsystem zentral von Seiten der Universität gekauft, auch wenn dies datenschutzrechtliche Bedenken mit sich brachte. Das Pramat der pragmatischen Umsetzung von möglichst guter Onlinelehre schien zu überwiegen. Gleichzeitig mangelte es aber an anderen Stellen an rechtzeitiger Unterstützung, sodass parallel Informationskanäle in den Fakultäten aufgebaut werden mussten, um den Informationsbedarf der Lehrenden zu decken. So entstand beispielsweise im Studiendekanat der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät eine Internetseite zur Onlinelehre in Zeiten von Corona.<sup>3</sup>

Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass nicht nur der Anfangsaufwand zur Umstellung auf Onlinelehre sehr hoch war, sondern die Dozierenden schätzten auch im Semesterverlauf den eigenen Aufwand zur Umsetzung des Onlinesemesters im Vergleich zu normaler Präsenzlehre als höher ein. Dies liegt unter anderem daran, dass bei asynchronen Formaten Videos aufgezeichnet wurden, was nicht nur den Aufwand der Aufnahme, sondern auch der nachträglichen Bearbeitung mit sich brachte. Zudem wurde ein gesteigerter Betreuungs- und Informationsaufwand identifiziert, um den Studierenden Feedback beispielsweise auf eingereichte Dokumente zu geben oder schlichtweg auf die Mails und Anfragen der Studierenden zu antworten. Nicht nur den Studierenden fehlten die Tür- und Angelgespräche; für Dozierende bedeutete dies, dass die sonst schnell und persönlich beantworteten Fragen über elektronische Kanäle geklärt werden mussten.

Hinzu kam, dass auch die Betreuung von Tutoren und Tutorinnen und anderen Mitarbeitenden am Lehrstuhl durch die rein elektronische Kommunikation mit einem größeren Aufwand verbunden war. Auch hier musste sichergestellt werden, dass alle über die erforderlichen Informationen und Materialien verfügen. Gleichzeitig besteht aus Sicht des Lehrenden als Vorgesetzter oder Vorgesetztem auch eine Fürsorgepflicht, die es erfordert, auch den Workload der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Blick zu behalten. Hier wurde von verschiedenen Seiten zurückgemeldet, dass die Forschung unter dem gestiegenen Workload für die Lehre gelitten habe (Rusconi, Netz und Solga 2020).

---

<sup>3</sup> <https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/studium/studiendekanat/Onlinelehre-in-zeiten-von-corona/> [20.05.2021].

Aus didaktischer Sicht meldeten die Dozierenden zurück, dass ihnen der Feedback-Kanal von Seiten der Studierenden fehlte, da diese sich auch in synchronen Veranstaltungen nur sehr zurückhaltend zu Wort meldeten. Dies gilt insbesondere, aber nicht nur für sehr stark diskursiv geplante Seminare wie Kolloquien zu Abschlussarbeiten. Als mögliche Unterstützungskanäle haben die Dozierenden in einem zum Semesterabschluss von Seiten des Studiendekanats durchgeführten Austausch zur Onlinelehre folgende Möglichkeiten festgehalten: Screencasts mit Reflexions- oder Quizfragen, die dann im LMS beantwortet werden sollten; Befragungen der Studierenden (Motivation zu Beginn; aktueller Lernstand/Befinden in der Mitte), die Auswertungen dieser Befragungen wurden zusätzlich in Screencasts zur Verfügung gestellt; Selbsttests nach jeder Einheit mit wahr/falsch (diese konnten wiederholt bearbeitet werden); themenbezogene Foren im LMS, die jeweils nur zwei Wochen nach der Vorlesung zur Verfügung standen. Alle diese methodischen Varianten hatten zum Ziel, den Kontakt mit den Studierenden aufrecht zu erhalten.

Auf institutioneller Ebene lässt sich letztlich festhalten, dass die Notwendigkeit der zügigen Umstellung auf digitale Lehre auch vielerorts Kooperationen und Unterstützung freigesetzt hat, die sich sonst nicht ergeben hätten. Fächerübergreifend vernetzten und tauschten sich Lehrende zu ihren Erfahrungen im Bereich digitale Lehre aus.

#### 4 Corona-Semester als Chance für Veränderungsprozesse?

Der Beitrag hat ausgehend von einem Blick in die Literatur auf Basis von Beobachtungen und Gesprächen aufgezeigt, welche Veränderungen die Studierenden und Lehrenden an einem wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereich im Verlauf der Corona-Pandemie durchlebt haben. Vor dem Hintergrund der geschilderten Herausforderungen und Chancen wurde auf Seiten der Lehrenden sehr stark deutlich, dass es sich beim Fachbereich Wirtschaftswissenschaft um einen kollegialen Zusammenschluss (Clark 1971) von Lehrenden und Studierenden handelt. Gleichwohl lagen manche Herausforderungen in der Universität als Bürokratie begründet (Mintzberg 1979). Beispielsweise ist hier die Unsicherheit zu Beginn der Umstellung zu nennen, ob denn ein sinnvolles Video-Konferenzsystem rechtzeitig zu Semesterbeginn zur Verfügung stehen würde.

Im Vergleich zu den bisherigen Hinderungsgründen für die Umsetzung von innovativer Onlinelehre (Jenert und Brahm 2010) stellt das Corona-Sommersemester eine Besonderheit dar, weil die Mehrheit der Lehrenden interessiert daran war, die Umstellung auf Onlinelehre zu bewältigen, um den Studierenden ein möglichst reibungsloses Weiterstudieren unter Pandemiebedingungen zu ermöglichen. Auf der *individuellen Ebene* der Hochschulentwicklung wurde der Einsatz der Dozierenden für die Onlinelehre wertgeschätzt. Dabei stellte allerdings der mit Onlinelehre verbundene höhere (Arbeits-)Aufwand sowohl für die Studierenden als auch die Lehrenden eine Herausforderung dar, der zukünftig begegnet werden muss. Wesentlich erscheint, auf *Ebene der Studienprogramme* die Kultur der Kooperation in lehrbezogenen Fragen weiter aufrecht zu erhalten, damit gute Erfahrungen auch in die Breite getragen werden, und nicht bereits Bekanntes immer wieder neu erfunden werden muss (Pearson und Trevitt 2005). Auf der *organisationalen Ebene* vorhandene hinderliche Rahmenbedingungen

(D'Andrea und Gosling 2005) gilt es durch unbürokratische Entscheidungen und Regelungen sowie in langer Frist auch durch entsprechende Entscheidungen von Seiten der zuständigen Ministerien (Stichwort: Wertschätzung von digitaler Lehre durch entsprechend Deputatsvergabe) zu überwinden.

Aufgrund des Charakters sowie des Zuschnitts des vorliegenden Beitrags wurden verschiedene für Studierende und Lehrende ebenfalls relevante, aber weniger lehrbezogene Rahmenbedingungen des Corona-Semesters im vorliegenden Beitrag nicht berücksichtigt. Sie stellen in dieser Hinsicht eine Limitation des Beitrags dar. Dazu gehören die Sorgen und Nöte von Studierenden im Hinblick auf ihre finanzielle Situation (zum Beispiel Traus, Höffken, Mangold und Schröer 2020) oder auf die Herausforderungen der Lehrenden, zum Beispiel hinsichtlich reduzierter Forschungs- und Publikationsleistung (Rusconi et al. 2020). Diese Fragen sind in zukünftigen Analysen des digitalen Hochschulsemesters weitergehend zu berücksichtigen.

Eine weitere Limitation des Beitrags besteht sicherlich darin, dass die Autorin diesen auf Basis ihrer eigenen Beobachtungen und Reflexionen erstellt hat. Zwar wurden die dargestellten theoretischen Grundlegungen als Hintergrundfolie genutzt; gleichwohl handelt es sich um die Betrachtung eines einzelnen Fachbereichs, aus Sicht einer involvierten Hochschullehrenden.

Mit Blick auf die zukünftige Ausgestaltung von digitaler Hochschullehre stellt sich die auch für die Hochschulpraxis relevante Frage, welche Veränderungen auf welche Weise für die Zeit nach der Corona-Pandemie dauerhaft in der Hochschule verbleiben können, sollen und werden. Es gilt neben den Herausforderungen auch die Chancen zu reflektieren, die mit der Veränderungsdynamik verbunden sind. Im Diskussionspapier des Hochschulforums Digitalisierung (Bils, Braun, Bünemann, Scheuring, Sutter, Meyer et al. 2020) wurden 14 strategische Handlungsfelder für die Digitalisierung von Studium und Lehre identifiziert und erörtert. Hierzu gehören die zwei Ebenen der pädagogischen Hochschulentwicklung: Curriculumentwicklungen und institutionelle Veränderungen. Das Diskussionspapier differenziert insbesondere die institutionelle Ebene und erweitert diese um nicht lehrbezogene Fragestellungen, die den Rahmen dieses Beitrags sprengen würden. Eine wesentliche Chance scheint, die initiierten Veränderungen als Anlass und Ausgangspunkt für strategische Überlegungen an den Hochschulen zu nutzen. Dabei gilt es auch, über den Tellerrand der eigenen Hochschule zu blicken und hochschulübergreifende Netzwerke einzubeziehen, was bisher an vielen Hochschulen, zumindest mit Blick auf die Lehre, nicht der Fall war (Bils et al. 2020; Lübecke 2020). Die Kooperation unter Lehrenden und der Austausch über Lehrformate kann eine Möglichkeit bieten, gelungene digitale Lehr-Lern-Formen beizubehalten beziehungsweise weiter auszubauen. Dabei gilt es neben den individuellen Lehrveranstaltungen auch die Curricula und die kulturellen und strukturellen Voraussetzungen der Hochschulen in den Blick zu nehmen und zu bearbeiten.

In diesem Sinne kann der Rückblick auf das Corona-Sommersemester wie auch auf das aktuelle Corona-Wintersemester wertvolle Hinweise bieten, welche Veränderungen sich aus Sichtweise verschiedener Anspruchsgruppen als tragfähig erweisen. Auch wenn allen Beteiligten die Bedeutung sozialer Interaktion unter den Studierenden wie auch zwischen Lehrenden und Studierenden bereits vorher bewusst war, hat der schnelle Wechsel auf Onlinelehre die damit verbundenen Herausforderungen noch-

mals verdeutlicht. Aus diesem Grund haben sich für das Wintersemester 2020/21 viele Lehrende damit auseinandergesetzt, wie sie – trotz oder gerade durch die Onlinelehre – mit Hilfe von Fragestunden, Peer-Feedback-Prozessen oder Online-Quizzes – den Kontakt mit den Studierenden verstärken können. Ein Teil dieser lehrbezogenen Innovationen wird auch in Zukunft erhalten bleiben, wenn die Lehre an Universitäten wieder in Präsenz möglich ist.

Eine weitere Chance besteht im verstärkten Teilen von Lehr-Lern-Materialien zwischen Lehrenden. Diese Möglichkeit besteht über Institutionsgrenzen hinweg. Für die Bewegung der offenen Lernressourcen (OER) stellt die aktuelle Notwendigkeit von Videoaufzeichnung und Onlinelehre eine Gelegenheit dar, dass verstärkt auch frei verfügbare Lernmaterialien generiert werden. Dabei gilt es die Lehrenden für die rechtlichen Rahmenbedingungen und die entsprechende Lizenzierung zu sensibilisieren.

Abschließend ist festzuhalten, dass neben den in diesem Beitrag im Fokus stehenden Studierenden und Lehrenden auch die Mitarbeitenden in der Verwaltung der Hochschule einzubeziehen sind. Um Veränderungen an der Hochschule voranzubringen, gilt es alle Betroffenen zu berücksichtigen und aus den dargestellten Erfahrungen systematisch zu lernen. Dieser Prozess kann durch strukturierte Strategieentwicklung von Seiten der Hochschulleitung begleitet und unterstützt werden.

## Literatur

- Asarta, C. J., Chambers, R. G., & Harter, C. (2020). Teaching methods in undergraduate introductory economics courses: Results from a sixth national quinquennial survey. *The American Economist*, 66 (1), 18–28.
- Baldridge, J. V. (1983). Organizational Characteristics of Colleges and Universities. In J. V. Baldridge, T. E. Deal, & C. Ingols (Hg.), *The Dynamics of Organizational Change in Education* (38–59). San Pablo: McCutchan Pub Corp.
- Becker, W. E. & Watts, M. (2001). Teaching Economics at the Start of the 21st Century: Still Chalk-and-Talk. *American Economic Review*, 91 (2), 446–451.
- Bils, A., Braun, B., Bünemann, T., Scheuring, T., Sutter, C., Meyer, V., Neuner, S., Wagner, B. & Wistuba, Y. (2020). Corona-Semester 2020 – Ad-hoc-Maßnahmen evaluieren und nachhaltig verankern. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/news/corona-semester-massnahmen-evaluieren-nachhaltig-verankern> [31.05.2021].
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Standford: Stanford University Press.
- Brahm, T., Jenert, T., & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert, & D. Euler (Hg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden et al.: Springer VS Verlag.
- Burnes, B. (2020). The Origins of Lewin's Three-Step Model of Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 56 (1), 32–59. DOI 10.1177/0021886319892685 [02.02.2021].
- Clark, B. R. (1971). Belief and Loyalty in College Organization. *The Journal of Higher Education*, 42 (6), 499–515. DOI 10.2307/1979081 [02.02.2021].
- Clark, B. R. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley et al.: University of California Press.

- D'Andrea, V., & Gosling, D. (2005). *Improving Teaching and Learning in Higher Education: A whole institution approach*. Maidenhead: SRHE and Open University Press.
- Euler, D., Hasanbegovic, J., Kerres, M., & Seufert, S. (2006). *Handbuch der Kompetenzentwicklung für E-Learning Innovationen. Eine Handlungsorientierung für innovative Bildungsarbeit in der Hochschule*. Bern: Hans Huber.
- Frey, B. S., & Jegen, R. (2001). Motivation Crowding Theory. *Journal of Economic Surveys*, 15 (15), 589-611. DOI 10.1111/1467-6419.00150 [02.02.2021].
- Georgellis, Y., Iossa, E., & Tabvuma, V. (2011). Crowding Out Intrinsic Motivation in the Public Sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21 (3), 473-493. DOI 10.1093/jopart/muq073 [02.02.2021].
- Gosling, D. (1996). What do UK educational development units do? *Journal for Academic Development*, 1 (1), 75-83.
- Hannan, A., & Silver, H. (2000). *Innovating Higher Education: Teaching Learning and Institutional Cultures*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Jenert, T. (2012). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit: Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. Dissertation Universität St. Gallen.
- Jenert, T., & Brahm, T. (2010). »Blended Professionals« als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 124-145.
- Kerr, C. (2001). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ling, P. (2005). From a community of scholars to a company. In K. Fraser (Hg.), *Education Development and Leadership in Higher Education. Developing an effective institutional strategy* (6-15). London, New York: RoutledgeFalmer.
- Lübcke, M. (2020). Überwiegend digital. <https://digi-blog.his-he.de/ueberwiegend-digital/> [28.05.2021].
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mürmann, M. (2003). »Paderborner Hochschuldidaktik-Modell« – ein Konzept für die hochschuldidaktische Qualifizierung an der Universität Paderborn. In J. Wildt, K. Blümcke, & B. Encke (Hg.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik* (274-280). Bielefeld: Bertelsmann.
- Pearson, M., & Trevitt, C. (2005). Education development units and the enhancement of university teaching. In K. Fraser (Hg.), *Education Development and Leadership in Higher Education. Developing an effective institutional strategy* (88-107). London, New York: RoutledgeFalmer.
- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien et al.: Böhlau Verlag.
- Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, technology, and education in the state of Maine: (Web log post)*. [https://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2006\\_11.htm](https://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2006_11.htm) [28.05.2021].
- Readings, B. (1996). *University in Ruins*. Cambridge et al.: Harvard University Press.
- Rusconi, A., Netz, N., & Solga, H. (2020). Publizieren im Lockdown: Erfahrungen von Professorinnen und Professoren. *WZB Mitteilungen*, 170. <https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2020/f-23507.pdf> [28.05.2021].
- Teichler, U. (2007). *Higher Education Systems*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K., & Schröer, W. (2020). *Stu.diCo. – Studieren digital in Zeiten von Corona*. <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1157> [28.05.2021].
- Universität Flensburg (2020). *Auswertung Studierendenbefragung zum »Corona-Semester« an der EUF 2020*. [https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/die\\_universitaet/dokumente/qualitaetsmanagement/evaluation/corona-semester/euf-auswertung-studierendenbefragung-zum-corona-semester-2020.pdf](https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/die_universitaet/dokumente/qualitaetsmanagement/evaluation/corona-semester/euf-auswertung-studierendenbefragung-zum-corona-semester-2020.pdf) [28.05.2021].
- Varsos, G. (2008). The Resistance to Teaching. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7 (1), 29–47. DOI 10.1177/1474022207084881 [28.05.2021].
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–19. DOI 10.2307/2391875 [28.05.2021].

