

# Dem eigenen Anspruch auf der Spur

Autoethnographische Einblicke  
zu studierendenzentrierter Lehre

*Doris Ternes, Nadine Bernhard, Irina Gewinner,  
Antje Goller, David Lohner, Karsten König,  
Ronny Röwert, Isabel Steinhardt, Angelika Thielsch*

## Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, welchen Herausforderungen Lehrende durch die digitale Lehre im ersten Corona-Semester 2020 begegnet sind und welche Strategien sie für deren Bewältigung gewählt haben. Als Datengrundlage dienen dazu sechs autoethnographische Stories, entstanden im Projekt AEDiL. Diese haben sich als wertvolles Material erwiesen, um unmittelbare Einblicke in das Lehrhandeln und die -planung zu erhalten und die weiterführende Analyse zu ermöglichen. Dabei offenbarte sich der gemeinsame Anspruch der studierenden-zentrierten Lehre als wiederkehrendes Muster. Die mehrstufige Analyse legt offen, wie Lehrpersonen mit den Themen Beziehungsaufbau, Schaffung eines (digitalen) Raums sowie Sicherheit für Studierende umgehen und sich daraus Handlungsmuster entwickeln.

## Abstract

The article explores the challenges lecturers had to deal with due to digital teaching in the first Corona semester 2020 and which strategies they have chosen to overcome them. Six autoethnographic stories, created in the AEDiL project, serve as the data basis. These have proven to be valuable material for gaining direct insights into teaching actions and planning, and for enabling further analysis. In the process, the common aspiration of student-centered teaching revealed itself as a recurring pattern. The multi-level analysis shows how lecturers deal with the issues of building relationships, creating a conjoint (digital) space as well as safety for students and how patterns of action develop from this.

## 1. Kontext, Ausgangslage und Fokus des Beitrags

Hochschulen standen zum Beginn der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 vor der Herausforderung, innerhalb kürzester Zeit ihren gesamten Lehrbetrieb auf Online-Lehre umzustellen. Das führte bei vielen Beteiligten zu Unsicherheitsmomenten und versetzte sie zum Teil in einen Krisenmodus. Um die hierbei entstandenen Erfahrungen mit der Online-Lehre besser verstehen zu können, schloss sich eine Gruppe<sup>1</sup> von 16 Lehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen unterschiedlicher deutscher Hochschulen zusammen und gründete das Projekt »AEDiL – AutoEthnographische Forschung Digitaler Lehre und deren Begleitung«. <sup>2</sup> Ziel von AEDiL war zum einen, einen Raum für Austausch und Reflexion zu geben, um den Herausforderungen in der – für viele der Beteiligten neuen – Lehre im virtuellen Setting besser begegnen zu können. Zum anderen sollte gemeinsam eine forschende Perspektive auf die Erlebnisse im ersten sogenannten Corona-Semester im Sommer 2020 gerichtet werden. Hierfür wurde die Methode der kollaborativen Autoethnographie (Ellis et al. 2010; Chang et al. 2016) genutzt, um die eigenen Erfahrungen zu dokumentieren, in der Gruppe zu teilen sowie zu reflektieren und schließlich kollaborativ zu analysieren. Basis dieser Analyse waren neben punktuellen ethnographischen Aufzeichnungen auch umfassendere autoethnographische Stories. In ihrer Gesamtheit beschäftigen sich diese Stories – verortet in ihren jeweiligen institutionellen und disziplinären Kontexten – aus vielfältigen Perspektiven mit den Chancen, die in der Krise entdeckt werden können, mit Lehrpraktiken und wahrgenommenen Erwartungsdiskrepanzen sowie mit den strukturellen Spannungen, die das Handeln von Hochschullehrenden beeinflussen (Autor:innengruppe 2021).

Für diesen Beitrag hat sich eine Teilgruppe der AEDiL-Projektmitglieder zusammengeschlossen und sechs dieser Stories tiefergehend analysiert. Die Analyse erfolgte in zwei Schritten entlang der übergeordneten Fragestellung, welche konkreten Herausforderungen in der Online-Lehre entstanden und wie ihnen begegnet wurde.

Im Folgenden geben wir zunächst einen Einblick in das methodische Vorgehen. Die Stories werden kurz umrissen, um nachvollziehbar zu machen, wie mithilfe der sehr offenen Forschungsfrage ein induktiver Zugang zum Material genutzt werden konnte. Ziel war es, die dort enthaltenen Herausforderungen mittels der

- 
- 1 Die Gruppe setzt sich aus Personen zusammen, die aus unterschiedlichsten Hochschultypen und Fachrichtungen kommen sowie auf allen akademischen Karrierestufen stehen.
  - 2 Zum Hintergrund vgl. Autor:innengruppe AEDiL (2021); der initiale Tweet, erfolgte von Isabel Steinhardt am 26. März 2020: <https://twitter.com/sozmethode/status/1243082339422539776>.

in der Hochschuldidaktik etablierten Patternanalyse (Kohls & Wedekind 2008) zu extrahieren. Die hier ermittelten, verbindenden Themen der einzelnen Stories, insbesondere eine grundsätzliche Ausrichtung der Erzählenden auf studierendenzentrierte Lehre, wird im nächsten Teil des Beitrags aufgegriffen und theoretisch gerahmt. Diese Ausrichtung bildet die Grundlage für den zweiten analytischen Schritt, der qualitativen Inhaltsanalyse (Schreier 2012). Das Ergebnis der Inhaltsanalyse ist Herzstück dieses Beitrags. Drei zentrale Themenkomplexe wurden als gemeinsame Herausforderungen in der (ungewohnten) Online-Lehre identifiziert: 1) Der Beziehungsaufbau zwischen Lehrenden und Studierenden in digitalen Lernumgebungen, 2) die Etablierung eines digitalen Sozialraums, 3) der Wunsch, den Studierenden Sicherheit in der pandemiebedingten Krise zu geben. Den Abschluss bildet die kritische Diskussion und Einordnung der Ergebnisse.

## 2. Verbindung von Pattern- und Inhaltsanalyse – ein Weg zur tieferen Betrachtung

Korpus der hier durchgeführten Analyse sind sechs autoethnographische Stories, die in AEDiL entstanden sind (Autor:innengruppe AEDiL, 2021). Im Kern der analytischen Betrachtung liegen der Umgang mit (herausfordernden) Situationen in der digitalen Lehre sowie die Bewältigungsstrategien, die jeweils gewählt wurden. Die Analyse wurde in einem Zwischenschritt herausgearbeitet: mit einer induktiven Untersuchung des Materials über den Zugang der Patternanalyse nach Kohls & Wedekind (2008) und einer anschließend auf das Problem der Studierendenorientierung fokussierten qualitativen Inhaltsanalyse (Schreier, 2014).

Didaktische bzw. pädagogische oder Educational Patterns sind spezielle Entwurfsmuster (Design Patterns), die sich mit der Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements befassen (Kohls & Wedekind 2008, S. 217). Sie sind vor allem von der Reflexion von Expert\*innen über deren eigene Praxis abhängig (van den Berk & Kohls 2013) und zeigen wiederholt erfolgreich erprobte Praktiken und Strukturen in Lehr-/Lernkontexten auf. Das Ermitteln eines Entwurfsmusters setzt voraus, dass analytisch die drei übergeordneten Dimensionen – *Kontext*, *Problemfeld* und *Lösung* – des beschriebenen Lehrbeispiels erfasst und expliziert werden können. So können didaktische Entwurfsmuster einen möglichen Weg darstellen, um implizite Expertise herauszuarbeiten sowie zu externalisieren

(van den Berk & Kohls 2013) und sie weiter durch die Dokumentation der damit verbundenen *Umsetzungsdetails*, ihren *Folgen* und *Kräfte*, die auf ein Muster einwirken (können) (Kohls 2014), für andere nachvollziehbar zu machen.

Auf Basis dieser sechs Aspekte (Kontext, Problemfeld, Lösung, Umsetzungsdetails, Folgen und Kräfte von erprobten Praktiken) wurde anhand eines Analyseboogens jede Story bearbeitet und darin enthaltene Entwurfsmuster extrahiert. In diesem ersten Analyseschritt wurden entsprechende Textpassagen paraphrasiert und anschließend die gefundenen Muster mit den Autor\*innen der einzelnen Stories besprochen, um Fehlinterpretationen auszuschließen. Durch den Vergleich der extrahierten Pattern wurden drei Themen studierendenorientierter Lehre gefunden, die als herausfordernd in der Online-Lehre wahrgenommen wurden: der Beziehungsaufbau, die Schaffung eines digitalen Sozialraums und das Vermitteln von Sicherheit. Diese wurden als induktiv gewonnene Hauptkategorien für die qualitative Inhaltsanalyse zu Grunde gelegt. Dazu wurden die Pattern zunächst verdichtet beschrieben und theoretisch verortet. Angereichert durch Ankerbeispiele ist die Analyse, wie sie unter Punkt 5 dargestellt wird entstanden. Zum besseren Verständnis der hier getätigten Arbeit wird im Folgenden zunächst ein Einblick in das Datenmaterial, d. h. in die analysierten Stories gegeben.

### 3. Die analysierten autoethnographischen Stories im Überblick

Trotz unterschiedlicher Schwerpunkte befassen sich alle Stories mit erlebten Lehrsituationen und dem Wunsch, eine studierendenorientierte Lehre zu gestalten. Für jede der sechs Stories konnte zudem ein übergreifendes Lösungsmuster herausgefiltert werden (siehe Tabelle 1).

Story-Kürzel	Name der Story	Thematischer Fokus
I S. 101 – 112	Die Logik der Theorie ist nicht die Logik der Praxis	Wie kann eine Balance gefunden werden zwischen dem eigenen Anspruch an die Gestaltung von Online-Lehre (als Expert:in in diesem Bereich) und dem Wunsch, studierendenzentriert zu lehren? Thema ist, wie eine Lehrperson mit mediendidaktischer Expertise das eigene didaktische Handeln an den Rahmenbedingungen der Studierenden ausrichtet.
II S. 179 – 192	Digitale Prof(i)s? Von wegen...	Wie kann die Planung und Durchführung von Online-Lehre gelingen? Thematisiert wird die Umstellung eines Blended-Kurses in ein rein virtuelles Setting. Welche begünstigenden Faktoren existieren sowie welche Verbesserungsoptionen im Vorgehen anderer Lehrender und der Organisation werden wahrgenommen?
III S. 169 – 178	Die Rückeroberung meiner Gelassenheit	Wie mit unerwarteten Hürden in der Online-Lehre umgehen? Thema ist der Praxisschock einer Online-Lehre-affinen Person und ihren Strategien, um die Erwartungsdiskrepanzen, Kommunikationshürden und verhaltene Mitarbeit in einem Kurs zu bewältigen.
IV S. 45 – 58	Adobe Connect und das Vogelzweitschern	Wie kann gemeinsam das neue Setting genutzt werden? Der Fokus liegt auf dem Prozess, in dem ein Teaching Team und die Gruppe der Studierenden sich einem für alle sinnvollen Arbeitsmodus annähern und inwiefern dies beeinflusst wurde durch Begeisterung für und Unsicherheit mit digitaler Lehre.
V S. 172 – 138	Coachen, nicht dozieren	Wie verändern sich die eigenen Lehrpraktiken? Thematisiert wird die im digitalen Setting zunehmend reflektierte und bei sich selbst wahrgenommene Veränderung der eigenen Lehrpraxis von dozierenden – hin zu studierendenorientierter Lehre.
VI S. 113 – 126	Veränderte Lehrpraxis durch einen neuen Blick auf Studierende?	Wie kann Online-Lehre differenzsensibel und studierendenorientiert durchgeführt werden? Thema sind die Umstellung zweier Pflichtseminare auf Online-Lehre sowie die Herausforderungen und (neuen) Praktiken, die hierfür verwendet wurden.

Tabelle 1: Kurzvorstellung der analysierten Stories  
Die Seitenzahlen verweisen auf (Autor:innengruppe AEDiL 2021)

Die gefundenen Muster, ihre Ursachen sowie die gewählten Lösungsstrategien reichen von didaktischen Überlegungen zur Gruppeneinteilung über die Wahl bestimmter Kommunikationskanäle bis hin zu Ansätzen der Lernaktivierung. Bevor die Praktiken im Folgenden genauer dargestellt werden, wird zunächst erläutert, was sich aus lerntheoretischer Perspektive hinter dem Label der Lernen- oder Studierendenzentrierung verbirgt.

## 4. Studierendenzentrierung als theoretische Klammer der Stories

Die Begriffe Studierendenzentrierung und *Lernendenzentrierung* liegen in ihrer Verwendung nahe beieinander, obgleich ihnen unterschiedliche Implikationen zugeschrieben werden. Als übergeordnetes Motiv der individuellen Lehrgestaltung beeinflussen beide, welche didaktischen Ansätze man für das Design der eigenen Lehre in einem bestimmten Setting als besonders sinnvoll erachtet, um das Lernen der Studierenden zu adressieren und zu fördern (Lübeck 2009).<sup>3</sup> Die eigene Lehre auf die Bedarfe der Lernenden allgemein auszurichten, die sogenannte Lernendenzentrierung, gilt in der Fachliteratur als neutraler und umfassender, als die sogenannte studierendenzentrierte Lehre (Weimer 2002, xvi). Letztere avisieren zwar ebenso das Lernen und die Bedarfe der Studierenden, jedoch erfolge dies stärker eingebettet in die wahrgenommenen Anforderungen und Ziele eines Hochschulstudiums, in der die Beziehung zwischen Lehrperson und Studierenden mitunter von Vorstellungen der Wissensvermittlung in eine Hierarchie gebracht und das Lernen mehr als Produkt denn als individueller Weg adressiert wird. Im Kontext der Corona-Pandemie, so könnte man argumentieren, rücken beide Ausprägungen näher zusammen. Lehrende, die sich selbst eine lernendenzentrierte Haltung zuschreiben, richte(te)n ihren Blick verstärkt darauf, wie nicht nur die individuelle Wissensaneignung, sondern auch ein Vorankommen im Studium ermöglicht werden sollte. Dieser Wunsch nach lernförderlicher Lehre, die zudem allen Lernenden ein Weiterkommen im Studium ermöglichen sollte, wurde – so scheint es – stärker in den Fokus der eigenen Lehrgestaltung genommen.

Alle Stories spiegeln dies wider und erzählen von dem individuellen Balanceakt zwischen lernendenzentrierter Haltung und studierendenzentrierter Lehre im virtuellen, distanzbasierten Sommersemester 2020. Allesamt verdeutlichen, inwiefern der seit Langem proklamierte *shift from teaching to learning* als Paradigmenwechsel im Hochschulkontext (Barr & Tagg 1995; Berendt 2005) vollzogen werden kann. Zudem legen sie Zeugnis darüber ab, welche Herausforderungen die Ausrichtung der Lehre auf die Bedarfe der Studierenden (als Lernende) herbeiführen kann. Herausforderungen, die damit zusammenhängen, wie und wodurch menschliches Lernen erfolgt.

---

3 Empirische Studien im Bereich der Hochschullehre sprechen davon, dass sich die individuelle Haltung einer Lehrperson und ihr damit zusammenhängender Lehransatz in zwei übergeordnete Bereiche eingeteilt werden kann, den auf die Inhaltsvermittlung ausgerichteten Lehransatz einerseits und den auf das Lernen ausgerichteten Lehransatz andererseits (vgl. Kember & Gow 1994).

Studien im Umfeld der Erwachsenenbildung, der pädagogischen Psychologie und insbesondere der Motivationsforschung unterstreichen die Relevanz des sozialen Miteinanders in Lernprozessen. Speziell die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (2000) hebt dies hervor und benennt drei Bereiche, die Einfluss auf individuelle Lernmotivationen nehmen können: Autonomie im Handeln, erlebte Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive ergänzt wurden diese motivationsförderlichen Aspekte für das Lernen durch Bereiche, die speziell mit den Handlungen von Lehrenden zusammenhängen (Prenzel 1995): der Instruktionsqualität der Lehrperson, das bei ihr wahrgenommene Interesse am Lehren sowie die Relevanz des Themas allgemein (ebd.).

In Verbindung zu den Ergebnissen der Patternanalyse der autoethnographischen Stories lassen sich basierend auf dieser lerntheoretischen Einordnung drei Bereiche für die weitere Inhaltsanalyse der Texte deduzieren:

1. Lehrhandlungen, die darauf abzielen, die Beziehung zwischen Lehrperson und Studierenden zu gestalten.
2. Lehrhandlungen, die das soziale Miteinander der Studierenden unterstützen.
3. Lehrhandlungen, die darauf ausgerichtet sind, Sicherheit zu geben.

## 5. Die Muster Beziehungsaufbau, Sozialraum und Sicherheit

Auf Basis dieser theoretischen Annahmen und der drei empirisch fundierten, thematischen Fokussierungen – Beziehungsaufbau, Schaffung eines (digitalen) Sozialraums und Sicherheit – ist die nachfolgende Analyse aufgebaut; die hier scheinbar vorhandene Trennung ist jedoch eine analytische, da die drei Muster in den Stories ineinander übergehen.

### 5.1 Beziehungsaufbau

Das erste extrahierte Muster ist der Beziehungsaufbau zwischen Lehrenden und Studierenden. Beschrieben wurden Lehrhandlungen, die darauf abzielen, die Beziehung zwischen Lehrperson und Studierenden zu gestalten. In allen

Stories wird als zentrales Element des Beziehungsaufbaus die umfassende Kommunikation mit den Studierenden benannt. Diese intensiviert sich in der Online-Lehre in Zeiten der Pandemie. So wurde bei Unklarheiten und Spannungen häufiger eine erneute E-Mail geschrieben, als das sonst der Fall gewesen wäre: »Insofern fühlte ich mich in dem Vorgehen des nochmaligen Ansprechens per Mail bestärkt. Ich weiß nicht, ob ich das Problem auch extra in einer Mail angesprochen hätte, wäre es ein gewöhnliches Semester gewesen. Das Wissen um die belastende Situation und Unsicherheit der Studierenden während der Pandemie hat mich bewegt, die Sorgen explizit zu thematisieren und auch Auswege aufzuzeigen.« (Story VI S. 120).

Angesprochen ist durch das exemplarisch ausgewählte Zitat, dass es den Lehrenden ein Anliegen war, mehr Verständnis für die Lebenssituation der Studierenden zu entwickeln. Lösungsstrategien umfassten Umfragen zu Erwartungen, Belastungen und Wünschen von Seiten der Studierenden (Stories I, V, VI). Je nach Rückmeldungen wurde das Lehrhandeln angepasst und z. B. ein vermehrt asynchrones, datensparendes Lehrdesign entwickelt (Stories I, V). Studierende mit ihren Bedürfnissen ernst zu nehmen, beinhaltete auch, sie im Online-Setting als Individuen wahrzunehmen. Konsequenz war exemplarisch, »dass diese persönliche Ansprache vor allem den schwächeren Studierenden zu Gute kommt, da sich diese aufgrund der persönlichen Ansprache trauen, Fragen zu stellen und Probleme zuzugeben, die sie in einem normalen Seminar vielleicht nicht zugegeben hätten« (Story I, S. 135). Die individuelle Ansprache war auch in Videokonferenzen durch sichtbare Namen leichter möglich als in Präsenzformaten.

Zur Herstellung weiterer Beziehungsebenen wurden häufig Videos genutzt (Stories I, II, IV, V). Besonders Lehrende, die asynchrone Lehrformate wählten, erstellten Begrüßungs- und Einführungsvideos mit dem vorrangigen Ziel, den fehlenden persönlichen Kontakt und unmittelbaren Austausch mit den Studierenden zu kompensieren. Somit hatten die Videos vorwiegend kommunikativen Charakter, auch wenn sie sich mit der Darstellung des Themas, der Vertiefung der Anforderungen oder der Einordnung in den Gesamtkontext beschäftigten. Authentizität und Nahbarkeit wurden auch über Ansprechbarkeit, z. B. in Form von flexiblen Sprechstunden, hergestellt. Zudem wurde von Lehrenden umfassendes Feedback zur Arbeit der Studierenden gegeben (Stories I, II, III, V), was zu folgender exemplarischer Rückmeldung führte: »[...] die Studierenden im Feedback insbesondere die direkte Erreichbarkeit und Betreuung bei gleichzeitiger Freiheit für die inhaltliche Selbstentfaltung innerhalb der Gruppen positiv spiegelten« (Story I S. 108).

Zum gelingenden Beziehungsaufbau werden in den Stories auch die Herausforderungen reflektiert. So wird in allen Stories die zeitliche Mehrbelastung thematisiert, die mit der Intensivierung der Kommunikation im Kurs sowie mit der Er-

stellung von Videos oder dem Bereitstellen umfassenden Feedbacks einhergehen kann. Thematisiert wird auch das Fehlen von Resonanz der Studierenden: »Das größte Defizit, das virtuelle Zusammenkünfte dieser Art haben, ist die fehlende nonverbale Kommunikation. Gerade bei ausgeschalteten Webcams fehlen mir diese kleinen Rückmeldungen zum Gesagten: nickende Köpfe, interessiert dreinblickende Gesichter, vielleicht mal ein Schmunzeln. Diese soziale Nähe geht im digitalen Raum schnell verloren« (Story II, S. 183). Zudem werden enttäuschte Erwartungen im Beziehungsaufbau im Kontext der Pandemie reflektiert: »Ich mache eine Notiz an ihre Stundengestaltung und schreibe ihr eine E-Mail. Ich werde keine Antwort bekommen. Das gilt es jetzt wohl auszuhalten« (Story III S. 172).

## 5.2 Schaffung eines (digitalen) Sozialraums

Die Herausforderung, einen digitalen Sozialraum zu schaffen, wird als zweites Muster in den Stories reflektiert. Zur Schaffung eines Sozialraums wurden unterschiedliche Tools verwendet, wie z. B. Mahara, Padlet, Moodle, Foren. Die verwendeten Tools wurden vorher von den Lehrenden erläutert, da Studierende die Tools oftmals nicht kannten und nicht intuitiv nutzen konnten. Auch hier wurde das Mittel der Erklärvideos eingesetzt oder die Tools via geteiltem Zoom-Bildschirm erklärt.

Von den Lehrenden wurden Tools genutzt, die partizipative Lernumgebungen ermöglichen. So wurden beispielsweise chatbasierte Lehrformen genutzt, um Studierenden mit schwacher Internetverbindung die Partizipation zu erleichtern (oder überhaupt erst zu ermöglichen) (Stories I, V). Im Rahmen des Chats beteiligten sich dann auch leistungsschwächere oder sonst eher zurückhaltend wirkende Studierende: »Das mag daran gelegen haben, dass Beiträge dieser Studierenden in Ruhe getippt werden konnten, ohne typische soziale Dynamiken des Seminars« (Story I, S. 106). Für die Schaffung eines Sozialraums, wurden zudem Gruppenarbeiten und Peer-Feedback als didaktische Gestaltungsformen genutzt. Gerade das Arbeiten in Gruppen führte zu einer Vergemeinschaftung, die zum Lernerfolg beizutragen schien und das oftmals vorherrschende Einsamkeitsgefühl der Studierenden mindern konnte (Stories I, IV, V).

Gleichzeitig wurde der entwickelte digitale Sozialraum sehr unterschiedlich von den Studierenden wahrgenommen: »Ich kann zwar keine Kooperation verlangen, doch aufgrund der besonderen Situation hatte ich mir anscheinend eine gewisse Solidarisierung erhofft« (Story III S. 172). Angesprochen ist hier die Hoffnung, dass Studierende in der Pandemie untereinander stärker kooperieren und Verantwortung für die Lehr-Lern-Situation übernehmen (können) wollen. Es zeigte sich allerdings, dass durch die Pandemie und die sehr unter-

schiedlichen Rahmenbedingungen auch die Möglichkeit und der Anlass zur Partizipation im digitalen Sozialraum bei den individuellen Lernenden sehr unterschiedlich war.

### 5.3 Sicherheit geben

Aufgrund von Befragungen und direktem Austausch mit den Studierenden wussten die Lehrenden, dass im ersten Corona-Semester 2020 viele Unsicherheiten auf allen Seiten vorhanden waren (und sind). Deshalb zeigt sich als Muster des Lehrhandelns, Sicherheit für Studierende auf mehreren Ebenen herzustellen. Erstens wurde Erwartungssicherheit erzeugt, indem frühzeitig kommuniziert wurde, was die Anforderungen der Lehrveranstaltungen sind. Zudem wurde durch regelmäßiges Feedback verdeutlicht, welche Erwartungen an die Leistungen der Studierenden gestellt werden (Stories I, III, V, VI). Zweitens wurde durch Verantwortungsübertragung an die Studierenden Gestaltungssicherheit durch Partizipation gegeben (Stories III, V, VI). Drittens wurde durch die durchgeführten Befragungen oder die Ermöglichung von anonymen Feedback die Sicherheit gegeben, dass die Bedürfnisse der Studierenden wahrgenommen werden. Es erschien wichtig zu verdeutlichen, dass die Lehrenden um die besondere Situation in der Pandemie wissen, beispielsweise, dass jederzeit technische Schwierigkeiten auftreten können. Damit einher gingen Rücksichtnahmen auf den Workload sowie unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten der Studierenden (Stories III, VI). Dadurch entstand die Sicherheit, dass eine Veranstaltung trotz individueller Herausforderungen zu bewältigen ist. Das bedeutet auf Seiten der Lehrenden auch, die geringe Aktivität einiger Seminarteilnehmenden nicht als Abwertung des Seminars zu betrachten: »Es kann Desinteresse oder auch eine unverschuldete Belastung durch Nebenjob, Corona, Familie oder Krankheit sein. Da ich die Gründe der Abwesenheit nicht kenne, bemühe ich mich um eine neutrale Sicht« (Story III, S. 173).

Sicherheit, so zeigt die Analyse der Stories, geht dabei einher mit umfassender Kommunikation. Hier schließt sich der Kreis auch wieder zum Beziehungsaufbau, denn die Herstellung von Sicherheit ist für den Beziehungsaufbau ein entscheidender Faktor.

## 6. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick im Kontext der Corona-Begleitforschung

Die im Rahmen des AEDiL-Projektes entwickelten Stories zur Reflexion des Corona-Semesters erlauben tiefgreifende persönliche Einblicke in die erlebte Umstellung der Lehre auf virtuelle Formate. Ergänzend zur quantitativ ausgerichteten Begleitforschung zum Corona-Semester<sup>4</sup> wird durch das hier dargestellte qualitative Vorgehen eine intensivere Betrachtung möglich.

Mit der Theater-Metapher von Goffman (1991) gesprochen wird im Kontrast zu quantitativen Erhebungen im Datenmaterial der autoethnographischen Stories nicht nur die »Vorderbühne«, die offensichtliche hochschuldidaktische Umsetzung, betrachtet. Vielmehr wird ein Einblick in die intimeren »Hinterbühnen« gewährt, also dem, was im Lehralltag nicht kommuniziert wird und sich so nur schwer in Fragebogenstudien abbilden lässt. Ein wichtiger Einblick – offeriert er doch Informationen über die eigentliche Entwicklung, Erprobung, Veränderung und Reflexion der Lehrpraxis. Es sind die Hinterbühnen, auf denen das eigene Lehrhandeln erdacht, erprobt oder gegen das abgeschirmt wird, was auf der Vorderbühne öffentlich inszeniert wird und erst dann für andere wahrnehmbar ist. Wissenschaftler\*innen als Darsteller\*innen – bzw. Hochschullehrende – lassen auf der Hinterbühne die Maske fallen, können aus ihrer Rolle treten und ihr eigenes Erleben kritisch reflektieren.

Die hier verwendeten autoethnographischen Stories des AEDiL-Projektes haben sich als wertvolles Material erwiesen, um sich aus einer forschenden Perspektive jenen Herausforderungen anzunähern, die Lehrende (und Studierende) in der digitalen Lehre während der Corona-Pandemie erlebten. Sie erlauben damit nicht nur unmittelbare Einblicke ins Verborgene oder Abgeschirmte des Lehrens im Hochschulkontext, sondern auch in die Zusammenhänge zwischen dem, was man für seine Lehre plant und dem, was man schließlich zu realisieren in der Lage ist. Individuelle Bewältigungsstrategien werden hier ebenso sichtbar wie angewendete Lehrmotive, -strategien sowie -praktiken und ihre spezifischen Hintergründe.

Als limitierender Aspekt ist hier zu erwähnen, dass es sich bei den Autor\*innen der Stories (und Mitgliedern des AEDiL-Projektes) um eine in besonderem Maße an der Lehre interessierte Gruppe von Menschen handelt, die darüber hinaus

---

4 Vgl. die Meta-Analyse bei Arndt et al. (2020).

im Prozess des Schreibens (und bereits vorher, bei der Sammlung einzelner Erlebnisse) durch den Austausch im Projekt für vielschichtige Perspektiven auf das Lehren und Lernen sensibilisiert wurde. Dies schränkt zwar nicht die Aussagekraft der hier verwendeten Einblicke ein, hat aber sicher Einfluss auf den Inhalt des analysierten Datenmaterials und die darin enthaltenen Begründungen des didaktischen Handelns. Dies, ebenso wie die Gelegenheit, mit den Autor\*innen der Stories einen Abgleich zwischen Analyse und Interpretation zu suchen, verstehen wir jedoch mehr als Zugewinn im Prozess der Erkenntnisgewinnung und weniger als Limitation im eigentlichen Sinne.

Die inhaltsanalytische Untersuchung hat verdeutlicht, inwiefern der Anspruch an studierendenzentrierte Lehre das eigene Handeln geleitet hat – ein Anspruch, der sich in allen Stories durch wiederkehrende Muster offenbarte. Auch wenn die Analyse nicht abschließend zu klären vermag, inwiefern die digitale Lehre in Zeiten der Pandemie den Lehrenden den Anlass gab, sich mit studierendenzentrierter Lehre allgemein intensiver auseinanderzusetzen, so ist doch beachtenswert, dass die Lehrpersonen in allen Stories sich zu den gleichen Herausforderungen verhalten (müssen). Allen Stories ist gemein, dass sie Antworten danach suchen (und erproben), wie ein Beziehungsaufbau in der digitalen Distanzlehre möglich ist, wie Studierenden in diesen Kontexten das Gefühl von Sicherheit gegeben werden kann und wie Sozialräume digital etabliert werden können. Die Analyse unterstreicht und legt offen, dass (und wie) sich alle erzählenden Lehrpersonen zu diesen Themen verhalten und positionieren. Weiter zeigt die Analyse, dass dies nicht zwangsläufig auf mikrodidaktischer Ebene in einzelnen Lehrsituationen wie Seminar- oder Vorlesungssitzungen geschieht, sondern sich vielmehr im Semesterverlauf entwickelt und oftmals als stabilisierende Routinen sowie Handlungsmuster erfahren und fortgeführt werden. Die Herausforderungen werden im Miteinander erfahren und auch bewältigt; ein weiterer Aspekt, der sich dem paradigmatischen Wechsel einer Fokussierung auf das Lehren von einer Fokussierung auf das Lernen zuordnen ließe.

Unsere Forschung zu den Wahrnehmungen von Lehrenden im Corona-Semester schließt nahtlos an die oben angeführten Annahmen zur studierendenzentrierter Lehre an. Auch unterstreichen sie, dass – obgleich die Bedeutung des Miteinanders in allen Lehr- und Lernkontexten relevant ist und nicht zwangsläufig automatisch entsteht – die soziale Eingebundenheit der Lernenden in der Online-Lehre besondere Aufmerksamkeit von allen Beteiligten verlangt (vgl. Fawns, Aitken & Jones 2019; Major 2015). Zudem offerieren die vorgestellten Einblicke einen weiteren Zugang, um die Realität der Mediennutzung der Studierenden an deutschen Hochschulen qualitativ zu ergründen und so bestehende Forschungen anzureichern (z. B. Hofhues et al. 2020). Derlei Einblicke, so könnte man aus Perspektive der studierendenzentrierten Online-Lehre nun argumentieren,

sind für Lehrende und ihre Planung grundlegend, um gelingende Veranstaltungen auf Distanz umsetzen zu können.

Das mittels Patternanalyse hergeleitete induktive Gerüst – dem Fokus auf studierendenzentrierte Lehre – sowie die von dort aus weiter deduzierten Kategorien der Inhaltsanalyse haben einen vielschichtigen Einblick gegeben, wie den Herausforderungen mit der digitalen Lehre begegnet werden kann. Darüber hinaus können sie für Lehrende und Hochschuldidaktiker\*innen als Reflexionsschablone dienen, um den vielbeschworenen Leitgedanken des »shift from teaching to learning« weiter voran zu treiben. Wodurch, so könnte man als Reflexionsimpuls fragen, plant man als Lehrende\*r im nächsten Semester die Beziehung zu den Studierenden aufzubauen? Wie möchte man Sicherheit geben? Womit das soziale Miteinander fördern? Dass diese Fragen im Prozess des Lehrens (in unbekanntem Settings) notwendig werden, haben die hier analysierten Stories gezeigt. Noch besser wäre, sie gezielt in die Lehrplanung zu integrieren. Anregungen und Gründe dies zu tun, haben wir in unserem Beitrag zusammengetragen.

Das AEDiL-Projekt, das auch in 2021 (und voraussichtlich darüber hinaus) anstrebt, die Praktiken digitaler Lehre an Hochschulen durch kollaborativer Autoethnographie besser zu verstehen, verortet sich mit dieser und anderen Teilstudien im Spannungsfeld hochschul- und mediendidaktischen Diskurse sowie der vielfältigen Perspektiven der Hochschulforschung. Die hier präsentierte Studie ist ein erster Baustein, um diese disziplinären Verbindungen zu aktivieren und mit der weiteren Fachcommunity in Austausch zu gehen.

## Quellen

ARNDT, C., LADWIG, T. & KNUTZEN, S. (2020). Zwischen Neugier und Verunsicherung – interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020. URL: <https://doi.org/10.15480/882.3090>. Zugegriffen: 23. November 2020.

AUTOR:INNENGRUPPE AEDiL (2021). Corona-Semester reflektiert. Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie. Bielefeld: wbv.

BARR, R. B., & TAGG, J. (1995). From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning* 27, S. 12 – 26.

BERENDT, B. (2005). The shift from teaching to learning – mehr als eine »Redewendung«: Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In: U. Welbers & O. Gaus (Hg.), *The Shift from Teaching to Learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals*, S. 35 – 41. Bielefeld: wbv.

FAWNS, T., AITKEN, G., & JONES, D. (2019). Online learning as embodied, socially meaningful experience. *Postdigital Science and Education* 1.2, 293–297. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00048-9>.

GOFFMAN, E. (1991): *Wir alle spielen Theater*. 7. Aufl., München: Piper.

HOFHUES, S., SCHIEFNER-ROHS, M., ASSMANN, S. & BRAHM, T. (2020.) Studentische Medienwelten (in) der Gegenwart. In dies. (Hrsg.), *Studierende – Medien – Universität. Einblicke in studentische Medienwelten*, S. 9–20. Münster: Waxmann.

KEMBER, D. & GOW, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education* 65, S. 58–74.

KOHL, C. (2014). The theories of design patterns and their practical implications exemplified for e-learning patterns. URL: [https://opus4.kobv.de/opus4-ku-eichstaet/files/158/kohls\\_patterns13032014.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-ku-eichstaet/files/158/kohls_patterns13032014.pdf). Zugriffen 26. Februar 2021.

KOHL, C., & WEDEKIND, J. (2008). Die Dokumentation erfolgreicher E-Learning-Lehr-/Lernarrangements mit didaktischen Patterns. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten*, S. 217–227. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

LÜBECK, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre*. URL: [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS\\_thesis\\_00000011078](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_00000011078). Zugriffen: 17. Februar 2021.

MAJOR, C. H. (2015). *Teaching online: A guide to theory, research, and practice*. Baltimore: JHU Press.

PRENZEL, M. (1995). Zum Lernen bewegen. Unterstützung von Lernmotivation durch Lehre. *Blick in die Wissenschaft* 7, S. 58–66.

RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* 55, S. 68–78.

SCHREIER, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: Sage.

VAN DEN BERK, I. & KOHL, C. (2013). Muster, wohin man schaut! Zwei Ansätze zur Beschreibung von Mustern im Vergleich. In C. Bremer, C. & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag*, S. 206–216. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

WEIMER, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: John Wiley & Sons.

