

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Hirsch, P. E., Holmeier, M. & Quesel, C. (2024). Flexibilisierung der Studienanforderungen in der Lehrerinnen und Lehrerbildung – Was sagen Studieninteressierte und Studierende? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42 (2), 134–146.

www.bzl-online.ch

Editorial

Anja Winkler, Sandra Moroni, Afra Sturm, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler und Markus Weil 89

Schwerpunkt

Individualisierung und Flexibilisierung

Peter Tremp Flexibilisierung des Hochschulstudiums – eine Leitidee in vielfältiger Ausprägung. Einleitung in das Themenheft 91

Anja Winkler, Sarah-Jane Conrad und Alessandra Kolb Individualisierung und Flexibilisierung in der Lehrpersonenbildung? Herausforderungen der Studiengangsentwicklung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Bern 105

Christine Bieri Buschor, Beatrice Bürgler, Andrea Keck Frei und Ramona Hürlimann Online-Coaching als Beitrag zur Flexibilisierung von Curricula: Herausforderungen und Chancen 119

Philipp Emanuel Hirsch, Monika Holmeier und Carsten Quesel Flexibilisierung der Studienanforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Was sagen Studieninteressierte und Studierende? 134

Markus Weil Weiterbildung als «Flexibilisierungsoption» für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen 147

Georg Winder, Andrea Kern, Samuel Müller und Josef Buchner Flexible und individualisierte Entwicklung digitaler Kompetenzen von Lehrpersonen am Beispiel der Weiterbildungsplattform «aprendo – digitale Kompetenz» 165

Forum

Laura Fuhrmann Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen – Ein Fall für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung? 184

Jan Grey und Inga Gryl «Innovativeness» Hochschullehrender als Faktor für die Einbettung digitaler Bildung in die universitäre Lehrkräftebildung im Sachunterricht 200

Markus Emden, Frank Hannich, Armin Duff, Tania Kaya, Lara Leuschen und David Nef Ausserschulisches Lernen mit dem Regelunterricht verknüpfen? Zur Entwicklung einer Lehrpersonenweiterbildung zwischen Fachdidaktik, Customer Management und Science Center 216

Rubriken

Buchbesprechungen

Hauser, B. (2021). Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb (Sabine Campana) 232

Behrens, R., Besand, A. & Breuer, S. (2021). Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt am Main: Wochenschau (Norbert Grube) 234

Escher, D. & Messner, H. (2022). Lernen in der Schule. Studienbuch Lernpsychologie (3., überarbeitete Auflage). Bern: hep (Alois Niggli) 236

Krompák, E. & Todisco, V. (Hrsg.). (2022). Sprache und Raum. Mehrsprachigkeit in der Bildungsforschung und in der Schule. Bern: hep (Durk Gorter) 238

Beutel, S.-I. & Xyländer, B. (2021). Gerechte Leistungsbeurteilung. Impulse für den Wandel. Ditzingen: Reclam

Nölte, B. & Wampfler, P. (2021). Eine Schule ohne Noten. Neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung. Bern: hep (Michael Fuchs) 241

Williams, K. M. (2022). Doing research to improve teaching and learning: A guide for college and university faculty (2. Auflage). New York: Routledge (Stefan Klemenz) 245

Neuerscheinungen 247

Zeitschriftenspiegel 249

Editorial

Gesellschaftliche, technologische und bildungspolitische Entwicklungen stellen die Hochschulen vor neue Herausforderungen. Dies eröffnet aber auch neue Chancen, insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung ihrer Ausbildungsstrukturen. Die Studierenden an Pädagogischen Hochschulen werden zunehmend heterogener und haben immer öfter bereits während des Studiums eine Anstellung im Lehrberuf. Der einfache digitale Zugang zu Informationen ermöglicht es den Studierenden zudem, entsprechend ihren Bedürfnissen, Fähigkeiten, Interessen und kognitiven Voraussetzungen individuell zu lernen und so mehr Autonomie hinsichtlich ihres Lernprozesses zu erhalten. Lernen ist nicht mehr auf bestimmte Zeiten oder Umstände beschränkt, sondern findet individuell statt. Damit steigt die Nachfrage nach orts- und zeitunabhängigen sowie individuell zugeschnittenen Studienformaten, welche die Voraussetzungen und die Interessen der Studierenden miteinbeziehen.

Die Hochschulen sind gefordert, Ausbildungsgänge anzubieten, die der Heterogenität der Studierenden gerecht werden und ihre Wissens- und Kompetenzstände sowie ihre beruflichen Tätigkeiten, ihre soziale Herkunft und ihre Lebenssituation berücksichtigen. Gerade Pädagogische Hochschulen als Ausbildungsstätten zukünftiger Lehrpersonen sowie Gestalterinnen und Gestalter der Schulen von morgen haben eine Vorbildfunktion im Bereich der Weiterentwicklung von Lehre und der Förderung von Lernen. Wenn sie die Nachfrage nach neuen Studienformaten in ihre Weiterentwicklung einbeziehen, dann gehen Pädagogische Hochschulen damit vermehrt auf tertiärer Ebene auf individuelles und flexibles Lehren und Lernen ein und berücksichtigen die zunehmende Heterogenität sowie die hohe Arbeitstätigkeit der Studierenden an Schulen.

Das vorliegende Themenheft geht den Fragen nach, inwiefern die Lehrpersonenbildung in der deutschsprachigen Schweiz diesen Wandel antizipiert, wie sie sich weiterentwickelt und welche Erfahrungen es bereits zu verschiedenen Aspekten von Individualisierung und Flexibilisierung gibt. Im einleitenden Rahmenbeitrag geht **Peter Tremp** auf zentrale Diskussionsfelder rund um Flexibilisierung in der Hochschulbildung ein und zeigt auf, wo in der Weiterentwicklung von Studienangeboten Spannungsverhältnisse zu verorten sind. Im Beitrag von **Anja Winkler, Sarah-Jane Conrad und Alessandra Kolb** wird dem Begriffsverständnis von Individualisierung und Flexibilisierung sowie den Erwartungen an Individualisierung und Flexibilisierung der Studienpläne an zwei Instituten der Pädagogischen Hochschule Bern nachgegangen. Anhand von Leitfadenterviews wird aufgezeigt, dass die institutionellen Rahmenbedingungen und die Perspektive auf die Studierenden bei der Weiterentwicklung von Studienplänen eine wichtige Rolle spielen. Als ein möglicher Zugang zur Begleitung eines individualisierten und flexibilisierten Angebots wird im Beitrag von **Christine Bieri Buschor, Beatrice Bürgler, Andrea Keck Frei und Ramona Hürlimann** das Online-Coaching diskutiert und aus der Perspektive der Lernerfahrungen von Hochschuldozierenden analysiert. Sie legen den Fokus auf die Rolle der Dozierenden in flexibilisierten Curricula und

sehen einen ko-kreativen Zugang zur Lehre als vielversprechend für eine Tätigkeit in einem zukunftsgerichteten Umfeld an. Aus welchen Perspektiven Studieninteressierte und Studierende die Flexibilisierung des Studiums betrachten, untersuchen **Philipp Emanuel Hirsch, Monika Holmeier und Carsten Quesel** in ihrem Beitrag. Sie zeigen mit ihrer explorativen multimethodischen Herangehensweise auf, dass vor allem die zeitlich-räumliche Flexibilität des Studiums einen hohen Stellenwert für die untersuchten Gruppen hat. In Bezug auf die Weiterbildung von Lehrpersonen ergeben sich durch Individualisierung und Flexibilisierung ebenfalls neue Angebotsformate. **Markus Weil** untersucht anhand einer systematischen Analyse der Organigramme von fünfzehn Schweizer Pädagogischen Hochschulen sowie mittels einer explorativen Fragebogenerhebung bestehende institutionelle Rahmenbedingungen und Praktiken zur Flexibilisierung. Der Beitrag bietet eine Übersicht über die Flexibilisierungsoptionen der Ausbildung von Lehrpersonen durch Weiterbildung. Den Thementeil abschliessend stellen **Georg Winder, Andrea Kern, Samuel Müller und Josef Buchner** in ihrem Beitrag die Lernplattform «aprendo – digitale Kompetenz» vor, die eine individuelle und flexibilisierte Weiterbildung für Lehrpersonen im Bereich der digitalen Kompetenzen ermöglicht. Dabei werden Herausforderungen und Möglichkeiten von Individualisierung und Flexibilisierung der Weiterbildung von Lehrpersonen beleuchtet.

Nach diesen Beiträgen zum Schwerpunktthema untersucht der Forumsbeitrag von **Laura Fuhrmann**, welche Potenziale eine praxistheoretische Perspektive auf Schülerinnen und Schüler für die kasuistische Ausbildung von Lehrpersonen bietet. Die Analyse von Beobachtungsprotokollen, die sich auf Hausaufgabensituationen im Unterricht konzentrieren, ermöglicht einen tiefen Einblick in die komplexen Dynamiken und widersprüchlichen Anforderungen, denen Schülerinnen und Schüler im Unterricht ausgesetzt sind. **Jan Grey und Inga Gryl** gehen der Frage nach, wie Hochschullehrende des Sachunterrichts den Prozess der Einbettung digitaler Bildung am eigenen Institut und in der eigenen Lehre sowie die eigene «innovativeness» einschätzen. Die Studie zeigt unter anderem, dass die Bereitschaft zur Innovation bei den Lehrenden vorhanden ist, jedoch durch Unsicherheiten und fehlende Ressourcen eingeschränkt wird. Der Forumsbeitrag von **Markus Emden, Frank Hannich, Armin Duff, Tania Kaya, Lara Leuschen und David Nef** präsentiert die Entwicklung einer Lehrpersonenweiterbildung zwischen Fachdidaktik, Customer Management und Science Center. Die Lehrpersonen tragen durch ihre Beteiligung an schriftlichen Befragungen, Evaluationen und Interviews aktiv zur iterativen Weiterentwicklung des Weiterbildungskonzepts bei.

Anja Winkler, Sandra Moroni, Afra Sturm, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler und Markus Weil

Flexibilisierung der Studienanforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Was sagen Studieninteressierte und Studierende?

Philipp Emanuel Hirsch, Monika Holmeier und Carsten Quesel

Zusammenfassung Ausgehend von der Annahme, dass eine höhere Flexibilität bei der Erfüllung der Studienanforderungen zu mehr Attraktivität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zu besserer Studierbarkeit beitragen kann, werden in diesem Beitrag Äusserungen von Studieninteressierten und Studierenden zu Flexibilität im Studium explorativ untersucht. Beide Gruppen äussern klare Wünsche nach räumlich-zeitlicher Flexibilität, die es ihnen ermöglicht, Studienanforderungen mit anderen Lebensanforderungen zu vereinbaren. Geringe Flexibilität erzeugt ein Stressempfinden bei Studierenden und stellt für Studieninteressierte eine mögliche Hürde bei der Studienwahl dar.

Schlagwörter Studierendenperspektive – Stresserleben – Studienwahl – Onlinelehre – Präsenzlehre

Increasing flexibility in teacher education: An analysis of current and prospective students' perspectives

Abstract Based on the assumption that increased flexibility in the fulfilment of study requirements can enhance the attractiveness and the feasibility of teacher education programmes, this article explores the views of current and prospective students regarding flexibility in study programmes and student life. Both groups express a clear wish for spatial and temporal flexibility, which would allow them to balance academic requirements with other demands of life. A lack of flexibility causes stress among current students and may pose a barrier for prospective students when choosing their study programme.

Keywords perspective of students – experience of stress – study choice – online learning – on-campus learning

1 Einleitung

1.1 Anforderungen an Studierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Studierende begeben sich mit dem Studium in eine anforderungsreiche Situation, denn sie müssen zahlreiche und komplexe Studienanforderungen erfüllen, um zum Abschluss zu gelangen. Für einen Abschluss in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden durch die Tertiarisierung einheitliche Anforderungsstandards definiert, wobei die Hochschulen in der Ausgestaltung der Lehr- und Lernsettings recht grosse Autonomie geniessen. Die Pandemie beeinflusste diese Autonomie in der Ausgestaltung: Auch an Präsenzhochschulen musste eine nie zuvor da gewesene räumlich-zeitliche Flexibilität geschaffen werden, was eine neue Gleichzeitigkeit von Studium und anderen lebensweltlichen Verpflichtungen ermöglichte. Im vorliegenden Beitrag werden die Perspektiven der Studierenden auf die räumlich-zeitliche Flexibilität der Lehr- und Lernsettings näher untersucht und durch die Perspektiven Studieninteressierter ergänzt.

1.2 Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterliegt neuen Flexibilisierungszwängen

Die Gruppe der möglichen Studierenden an Pädagogischen Hochschulen wird nach derzeitigen Prognosen des Bundesamts für Statistik in den kommenden Jahren um ein Drittel anwachsen (Bundesamt für Statistik, 2022a). Steigende Studierendenzahlen dürften auch eine grössere Vielfalt an Lebensentwürfen an die Pädagogischen Hochschulen führen – eine Vielfalt, die wiederum die Passung zwischen Studium und Lebenswelt komplexer gestaltet. Hinzu kommt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der politische Druck, die Absolvierendenzahlen an Pädagogischen Hochschulen durch neue Wege in den Lehrberuf zu erhöhen (Terhart, 2023). Neue Quereinstiegsstudiengänge nach dem EDK-Ausbildungsmodell «Formation par l’emploi» verändern zudem die räumlich-zeitlichen Strukturgrenzen der Pädagogischen Hochschulen (Bauer & Kost, 2023). Durch die Möglichkeit, ECTS-Punkte in einer Anstellung zu erwerben, verschwimmt die Grenze zwischen den Lernorten und Anwesenheitspflichten in Studium und Beruf. Einen weiteren Aspekt, der die Perspektive auf Flexibilität beeinflussen könnte, bilden das Stressempfinden und dessen Einfluss auf die psychische Gesundheit von Studierenden. Bereits vor der Pandemie wurden bei etwa einem Viertel aller an einer Pädagogischen Hochschule Studierenden gesundheitliche Probleme festgestellt, die hohem Belastungserleben zugeschrieben werden können (Bundesamt für Statistik, 2018). Eine mögliche Ursache dafür sind die Anforderungen einer Erwerbstätigkeit, die zusätzlich zu den Studienanforderungen erfüllt werden müssen, um finanzielle Risikosituationen abzuwenden (Bundesamt für Statistik, 2022b). Der vorliegende Beitrag befasst sich daher mit der folgenden Forschungsfrage: Welche Ansprüche an Flexibilität formulieren Studierende und Studieninteressierte für ihre Studienwahl und ihren Studienerfolg in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

2 Stand der Forschung

2.1 Stand der Forschung zu Flexibilität im Kontext eines Hochschulstudiums

Die Flexibilisierung von Studiengängen in Form von Zugängen in das Studium und Lernpfaden im Studium wird mit Blick auf neue Potenziale digitaler Medien, Dynamiken des Arbeitsmarkts und die stärkere soziale Differenzierung von Lebensentwürfen international diskutiert (Martin & Furiv, 2022; Schlögl, 2020). Es lässt sich nachweisen, dass die Fähigkeit der Studierenden, sich hinsichtlich der Studienanforderungen flexibel und damit anpassungsfähig zu zeigen, mitentscheidend für den Studienerfolg sein kann. Ein bekanntes Beispiel ist der Einfluss der kognitiven Flexibilität auf die akademische Performanz (Loon, 2022).

Der vorliegende Beitrag ergänzt diesen Forschungsstand zur pädagogisch-didaktischen Flexibilität im Hochschulkontext (Ling, 2001), indem er Flexibilität aus der individuellen Perspektive von Studierenden und Studieninteressierten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung adressiert. Neben dem etablierten sozialwissenschaftlichen Forschungsinteresse an der Interrelation verschiedener Lebensdomänen (z.B. Warren, 2004) gerät die individuelle räumlich-zeitliche Flexibilität von Studierenden zunehmend in den Fokus von Untersuchungen zu Gelingensbedingungen für den Studienerfolg (Stone, Freeman, Dymont, Muir & Milthorpe, 2019). Diese Definition von Flexibilität als studienorganisatorisches, räumlich-zeitliches Element eröffnet ein neues Forschungsfeld, da Flexibilität nicht mehr ausschliesslich in Form von flexiblen Zugangsbedingungen, alternativen Studienpfaden oder variablen Lernformen untersucht wird (Brinkmann & Müller, 2020; Morrison & Pitfield, 2006).

2.2 Stand der Forschung zu Flexibilität von Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird mit der zunehmenden Digitalisierung ein Paradigmenwechsel in der Organisationslogik von Fremd- hin zur Selbststeuerung des Studienerfolgs durch die Studierenden diskutiert (Flick-Holtsch, 2023). Seit der Pandemie zeigen Forschungsbefunde, dass die Qualität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht durch ein festes Schema an Vor-Ort-Präsenz gesichert werden muss (Schwabl & Vogelsang, 2021; Stanisavljevic & Tremp, 2021). Nach Martin und Furiv (2022) wird diese Flexibilität im räumlich-zeitlichen Ausbringungsformat («mode of delivery») als ein wichtiger Qualitätsaspekt eines Studiums identifiziert, der sich ergänzend zur Flexibilität der Lernpfade auf den Studienerfolg auswirken kann. Flexibilität spielt jedoch nicht nur eine befähigende, sondern auch eine vermittelnde Rolle zwischen den Studien- und Lebensanforderungen. Im vorliegenden Beitrag wird Flexibilität daher als Interaktionsterm betrachtet. Die Interaktion erfolgt zwischen den von der Pädagogischen Hochschule gestellten Studienanforderungen und den von den Studierenden erlebten Lebensanforderungen. In einer genaueren Beschreibung der Anforderungen, denen Studierende in ihrem Studium begegnen und die durch Flexibilität

mit den Lebensanforderungen vereinbart werden müssen, definieren Bosse, Mergner, Wallis, Jansch und Kunow (2019) vier Dimensionen:

- *D1*: Anforderungen der Studien- und Fachinhalte (Beispiel: Studieninhalte mit Berufsvorstellungen verbinden);
- *D2*: Anforderungen der Selbst- und Lebensorganisation (Beispiel: Lernpensum und Leistungsnachweise bewältigen);
- *D3*: Anforderungen des sozialen Miteinanders (Beispiel: Kommunikation mit Peers und Dozierenden gestalten);
- *D4*: Anforderungen der institutionellen Rahmenbedingungen (Beispiel: Termine einhalten).

2.3 Herangehensweise zur Erweiterung des Forschungsstands

Die Dimensionen von Bosse et al. (2019) ermöglichen eine breite Perspektive auf die Passung zwischen Studienvoraussetzungen und Studienanforderungen, da sie über die herkömmlicherweise stark fokussierten fachlichen und inhaltlichen Anforderungen hinausreichen. Dies ermöglicht einen explorativen Blick auf lebensweltliche und ausserhochschulische Aspekte (Bosse & Trautwein, 2014). Die Dimensionen sollen im vorliegenden Beitrag daher dazu dienen, die Ansprüche an Flexibilität, wie sie von Studierenden und Studieninteressierten formuliert werden, durch die explorative Nutzung zweier Datenquellen zu beschreiben. Bei den beiden Datenquellen handelt es sich zum einen um Expertinneneinschätzungen von Studienberaterinnen aus Beratungsgesprächen mit Studieninteressierten und zum anderen um Befunde einer Peer-Befragung unter Studierenden. Diese Quellen wurden hinsichtlich der von Studieninteressierten und Studierenden geäußerten Ansprüche an Flexibilität explorativ analysiert und zum Zweck der Systematisierung den Dimensionen nach Bosse et al. (2019) zugeordnet.

3 Datenquellen und Analyse

3.1 Beratung von Studieninteressierten

Ansprüche an Flexibilität in der Vermittlung von Studien- und Lebensanforderungen stellen sich nicht erst beim Antritt des Studiums ein, sondern haben eine biografische Vorgeschichte. Um diesen Punkt für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beleuchten, wird im vorliegenden Beitrag die Expertise der *Zentralen Studienberatung (ZSB)* der Pädagogischen Hochschule FHNW einbezogen. Die ZSB ist die Anlauf- und Informationsstelle für alle Fragen rund um Studienwahl und Studienorganisation und führt pro Studienjahr ca. 1200 Beratungsgespräche mit Studieninteressierten. Die Beraterinnen dokumentieren diese Gespräche in Form von Notizen. Ziel dieser Gespräche ist es, eine Passung zwischen dem Studienangebot und den Ansprüchen der Studieninteressierten zu finden. Zu diesen Ansprüchen gehören auch Fragen, die von den Studieninteressierten hinsichtlich der Flexibilität des Studiums gestellt werden. Für den vorliegenden Beitrag ist von den Expertinnen der ZSB aus dem Fundus der Gesprächsnotizen eine Liste von Aussagen zusammengestellt worden, die den Aspekt der Flexibilität betref-

fen. Bei dieser Zusammenstellung handelt es sich nicht um Transkripte, sondern um ausgewählte Gedächtnisprotokolle, die nach Expertinneneinschätzung einen Überblick über die Anliegen der Studieninteressierten im Hinblick auf das Thema «Flexibilität» bieten. Die Anspruchsgruppe der Studieninteressierten ist herkömmlicherweise noch wenig erforscht (Schneijderberg et al., 2015), sodass bereits diese Auswahl an Aussagen einen zwar indirekten, aber sonst oft übersehenen Zugang zu Flexibilitätsansprüchen geben kann.

3.2 Studentische Peer-Befragung

Da angenommen werden kann, dass sich Studierende untereinander offener austauschen, als wenn sie von ihrer Hochschule zu bestimmten Themen befragt werden, wird als zweite Quelle die Peer-Befragung des studentischen Mitbestimmungsorgans der FHNW *students.fhnw* ausgewertet. Die nachträgliche Analyse dieser Daten aus einer Forschungsperspektive wurde von der Vertretung der Studierenden befürwortet und unterstützt. Die Peer-Befragung fand im Juni 2022 statt und fokussierte auf das Stresserleben und die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studium und dessen Rahmenbedingungen. Über Instagram erhielten die Studierenden eine Einladung zu einer Microsoft-Forms-Befragung. Demografische Hintergrunddaten wurden nicht erfasst. Von den erhobenen Antworten konnten 321 der Pädagogischen Hochschule FHNW zugeteilt und ausgewertet werden. Die quantitativen Daten wurden mittels der Software «R» deskriptiv ausgewertet. Zusätzlich wurden die Freitextantworten zu den folgenden beiden Fragen explorativ analysiert:

1. «Fühlst du dich durch die Präsenzpflcht oder ungenügende Qualität für Hybridunterricht gestresst? Falls ja: Was sind die Gründe für den ausgelösten Stress?»
2. «Gibt es Dinge, die die FHNW verbessern könnte, um dich in der aktuellen Situation zu unterstützen? Falls ja: Was könnte dich unterstützen?»

In methodologischer Hinsicht ist zu beanstanden, dass sich die erste Frage auf verschiedene Sachverhalte bezieht und aufgrund der gewählten Formulierung möglicherweise suggestiv wirken kann. Es handelt sich somit um eine Datenquelle, die zwar nicht als «klinisch» betrachtet werden kann, aber trotzdem Aufmerksamkeit verdient, eben weil sie einen Einblick in die Peer-to-Peer-Kommunikation ermöglicht.

Alle Aussagen wurden nach den Dimensionen von Bosse et al. (2019) codiert. Dabei wurden Mehrfachcodierungen vorgenommen, wenn in einer Aussage mehrere Anforderungen erkannt werden konnten. Dies war oft der Fall, wenn inhaltliche Leistungsanforderungen (D1) nicht deutlich zu trennen waren von Anforderungen der Selbst- und Lebensorganisation (D2) (Beispiel: «Zu viele Leistungsüberprüfungen»). Aussagen, die sich auf die Kommunikation im Kontext des Studiums bezogen, wurden als Anforderungen institutioneller Rahmenbedingungen (D4) klassifiziert (Beispiel: «Klare Informationen, wann wer der Ansprechpartner, die Ansprechpartnerin ist»). Diese Zuordnung folgte der Annahme, dass die Kommunikation zu Abläufen in der akade-

mischen Lehre ein Element der formalen Organisation der Hochschulen ist. Aussagen, die den Wunsch nach Feedback beinhalteten, wurden als inhaltliche Anforderung (D1) klassifiziert (Beispiel: «*schnelleres Feedback zu <bestanden> oder <nicht bestanden>*»). Wenn einzelne Wörter nicht eindeutig zuzuordnen waren (beispielsweise das alleinstehende Wort «*Perfektion*») wurde auf die Codierung verzichtet und die Aussage aus der Analyse ausgeschlossen.

4 Ergebnisse

4.1 Perspektive der Studieninteressierten

Die explorative Analyse der internen Dokumentationen der ZSB zeigt, dass Flexibilität vor allem ein Mediator zur Erfüllung der Anforderungen der Lebens- und Selbstorganisation (D2) ist. Diese Anforderungen entstehen gemäss den Studieninteressierten (SI) unter anderem durch eine berufliche Tätigkeit als Lehrperson neben dem Studium:

SI1: *Das Studium sollte besser auf eine Nebenerwerbstätigkeit an Schulen angepasst sein.*

SI2: *Schulen als Arbeitgeber sind recht unflexibel, daher sollte das Studium möglichst flexibel sein.*

Eine weitere Perspektive auf Flexibilität ergibt sich durch die Einschätzungen der Studieninteressierten in Bezug auf die Planbarkeit von Dimension 2. Hierbei ist nicht die Vor-Ort-Präsenz oder die Onlinelehre an sich die Studienanforderung, sondern es geht um die Frage, inwieweit das jeweilige Ausbringungsformat räumlich-zeitlich der studentischen Planung zugänglich ist:

SI3: *Im Vorlesungsverzeichnis steht bei «Blended Learning» nicht genau, in welcher Form und in welchem Verhältnis sich Präsenz, online (synchron) und asynchrone Teile gestalten → schwierig in der genauen Planung.*

SI4: *Für mich wäre ein Online-Lehrangebot hilfreich, das bereits vorab zur besseren Planbarkeit bekannt ist – und somit nicht erst zum kursorischen Semesterbeginn durch die einzelnen Dozierenden bekannt gegeben wird. Zudem würde zu einem flexiblen Studium beitragen, dass einzelne Online-Lehrveranstaltungen entweder asynchron oder beispielsweise alle an einem Tag stattfinden. Sonst bringt es mit Blick auf eine flexible Studienplanung neben anderen Verpflichtungen/Arbeit nicht viel.*

SI5: *Ich möchte das Studium gerne berufsbegleitend absolvieren. An wie vielen Tagen pro Woche muss ich an die PH kommen? Und an welchen Tagen genau?*

Werden inhaltliche oder organisatorische Anforderungen (D1, D4) angesprochen, geht es bei den Anliegen zu Flexibilität um die situative Passung des Studiums zu aktuellen Alltagserfordernissen privater und beruflicher Art, mitunter aber auch um langfristige biografische Perspektiven:

SI6: Ich würde mir ein modular aufgebautes Studienangebot wünschen, dass über mehrere Weiterbildungen und deren Anrechnungen irgendwann ein Lehrdiplom nicht mehr so unerreichbar erscheint.

Für die Organisationslogik der Vor-Ort-Präsenz als institutionelle Rahmenbedingung (D4) wird nach einer Begründung gefragt. Zudem zeigen die Studieninteressierten, dass sie bei ihrer Studienwahl vergleichende Überlegungen zu Flexibilität an unterschiedlichen Pädagogischen Hochschulen miteinbeziehen:

SI7: Gibt es eine Präsenzpflcht? Wenn ja: warum? Ich würde gerne selbst entscheiden, ob ich an Veranstaltungen teilnehme oder nicht. Solange ich die verlangten Leistungen am Ende erbringe, sollte das doch möglich sein – wie an der Uni auch.

SI8: An der [Pädagogische Hochschule in der Schweiz] kann ich selbst entscheiden, wie viel ich anwesend bin – ich kann auch einfach nur im Leistungsnachweis nachweisen, dass ich über die zu erwerbenden Kompetenzen verfüge.

4.2 Perspektive der Studierenden

Aus quantitativer Sicht zeigen die Daten der Peer-Befragung, dass 75.1 Prozent der Studierenden, die an der Umfrage teilgenommen hatten, neben dem Studium arbeiten, wobei das durchschnittliche Pensum bei 41.6 Prozent liegt. Ob diese Beschäftigung in allen Fällen im Schulfeld liegt, wurde nicht erfragt. Mit Blick auf die gegenwärtige Arbeitsmarktsituation für noch unausgebildete Lehrpersonen scheint dies jedoch wahrscheinlich zu sein. Zusätzlich geht aus den quantitativen Daten hervor, dass trotz der hohen Erwerbstätigkeitsquote nur 24 Prozent Teilzeit studieren, 60 Prozent hingegen Vollzeit. Die Verteilung der Antworten nach der Codierung entlang der Dimensionen von Bosse et al. (2019) ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Verteilung der Antworten von 321 Studierenden auf die Anforderungsdimensionen nach Bosse et al. (2019; Zuteilung einer Antwort zu mehreren Dimensionen möglich)

Frage	Antworten insgesamt	Dimensionen nach Bosse et al. (2019)			
		D1	D2	D3	D4
Was sind Gründe für den ausgelösten Stress?	199	37	150	19	26
Was könnte dich unterstützen?	204	30	152	7	37

Aus Tabelle 1 lässt sich ablesen, dass sowohl der überwiegende Teil der Gründe für Stress als auch das Gros der gewünschten Unterstützungsmöglichkeiten auf die Dimension der Selbst- und Lebensorganisation entfällt (D2). Inhaltliche Anforderungen (D1) sowie Anforderungen der institutionellen Rahmenbedingungen (D4) konnten nur etwa 15 Prozent aller Aussagen zugeteilt werden, während soziale Anforderungen (D3) eine noch geringere Rolle spielten.

Die genauere Analyse der studentischen Aussagen zeigt, dass die Selbst- und Studienorganisation (D2) durch Flexibilität besser mit den lebensweltlichen Anforderungen zu vereinbaren sei. Im Zentrum steht wie bei den Studieninteressierten die Berufstätigkeit neben dem Studium; als ein weiterer wichtiger Aspekt kommt bei den Studierenden (S) das Themenfeld «Familie» hinzu:

- S1: *Unterstützen täte mich die Aufhebung der Präsenzpflcht, dann wäre ich auch flexibler bei der Annahme von Stellvertretungen, die mit der eigenen Anstellung zusammenhängen.*
- S2: *Wer eine Familie hat, arbeitet und studiert, ist um jedes Modul, das hybrid/auf Distanz angeboten wird, dankbar. Es spart Geld (Kita), Organisation und Zeit (Anreise).*
- S3: *Fix verpflichtet vor Ort zu sein, hemmt die Flexibilität im Alltag, Studium und Job*

Der Wunsch nach geringeren Studienanforderungen wird in Bezug gesetzt zu beruflichen und finanziellen Verpflichtungen neben dem Studium:

- S4: *Mehr auf Bedürfnisse der Quereinsteigenden eingehen. Daran denken, dass diese Personen finanziell und familiär vieles organisieren müssen.*
- S5: *Keine Anwesenheitspflicht, echtes Entgegenkommen für Eltern, hochschulinterne Kita, keine erhöhten Studiengebühren für Ausländer, grundsätzlich mehr Flexibilität.*
- S6: *Flexible Stundenpläne und mehr Blockvorlesungen, damit man besser die Vorlesungen und das Arbeitsleben kombinieren kann.*

Die Flexibilität von Online-Distanzlehre wird nicht grundsätzlich als Lehr- und Lernsetting für die ganze Ausbildung gewünscht, sondern eher mit Blick auf die jeweilige Lehrveranstaltung (D1, D4):

- S7: *Manche Vorlesungen wären sinnvoller im Online-Format.*

Für eine Reihe von Studienanforderungen (D1, D2, D4) wird eine Verbindung zwischen räumlich-zeitlicher Flexibilität und den Auswirkungen auf die Motivation und das Stressempfinden hergestellt, wenn diese Flexibilität nicht ermöglicht wird:

S8: *Die Präsenzpflicht engt mich ein und nimmt mir Flexibilität, wie auch viel Motivation für das Studium.*

Besonders hervorzuheben ist, dass die Studierenden ein Spannungsfeld zwischen der Pflege ihrer Gesundheit und der Pflicht, vor Ort in Präsenz erscheinen zu müssen, identifizieren:

S9: *Präsenzpflicht gibt einem das Gefühl, dass man nie krank sein darf und bei jedem Unwohlsein gleich zum Arzt muss (nur damit man ein Arzzeugnis hat).*

S10: *Man darf nicht krank sein, deswegen kommen alle krank ins Studium und um einen herum wird gehustet und geniest ...*

S11: *Der Druck, immer präsent zu sein, auch wenn ich krank bin, da ich nichts verpassen möchte.*

Zusätzlich zu Dimension 2 werden auch inhaltliche (D1) und organisatorische (D4) Studienanforderungen als stressauslösend wahrgenommen, wenn durch eine Pflicht zu Vor-Ort-Präsenz die räumlich-zeitliche Flexibilität eingeschränkt wird:

S12: *Ich finde es unangenehm und stressauslösend (und ausserdem bevormundend), dass die Präsenzpflicht wieder eingeführt wird.*

Wie schon bei den Studieninteressierten tritt auch bei den Studierenden ein differenzierender Blick auf den Wunsch nach Flexibilität hervor. Hierbei ist nicht die Vor-Ort-Präsenz oder die Onlinelehre an sich eine stressauslösende Studienanforderung; vielmehr kann die fehlende Planungssicherheit im Hinblick auf Erfordernisse variierender Ausbringungsformate zu Stressempfinden führen:

S13: *Frühzeitige Informationen der Dozenten*innen über die Gestaltung des Moduls (Präsenz, Hybrid oder Distanz) oder zeitliche Anpassung der Belegungsphase.*

S14: *Online/Präsenzveranstaltungen untereinander abstimmen, sodass nicht ein Modul online ist & eines Präsenz. Evtl. die Möglichkeit ein Seminar online zu besuchen, auch wenn der Dozent vor Ort ist.*

5 Diskussion

5.1 Perspektive der Studieninteressierten

Die Schilderungen der Studieninteressierten zeigen deutlich, wie genau der Wunsch nach Flexibilisierung beschaffen ist: Studieninteressierte wünschen sich durchlässige räumliche und zeitliche Grenzen sowie transparente Präsenzerwartungen, die ihnen die Selbststeuerung erleichtern. Sie erwarten, dass ihnen solche Arrangements die Möglichkeit bieten, Studienanforderungen mit anderen Lebensanforderungen zu vereinbaren. Die darin ausgedrückten Flexibilisierungswünsche lassen sich somit hauptsächlich den Selbst- und Studienanforderungen (D2) zuordnen. Dies ist erwartbar, da vor dem Antritt eines Studiums organisatorische Zukunftsfragen im Vordergrund stehen. Eine Perspektive auf die inhaltlichen und sozialen Anforderungen (D1, D3) kann weniger leicht eingenommen werden, wenn man noch gar nicht Teil der Hochschule ist. Dass inhaltliche Anforderungen des Studiums nur am Rande thematisiert werden, kann aber auch als Ausdruck der Offenheit und der Lernbereitschaft der Studieninteressierten interpretiert werden.

5.2 Perspektive der Studierenden

Die Peer-Befragung fokussiert stark auf das Wohlbefinden und das Stresserleben der Studierenden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass fehlende räumlich-zeitliche Flexibilität aufgrund von Präsenzpflcht oder ungenügender Qualität von Hybridlehrveranstaltungen einen potenziellen Stressfaktor darstellt. Im Vordergrund steht jedoch auch hier die Selbst- und Studienorganisation: Zur Erfüllung der Studien- und Lebensanforderungen wünschen sich die Studierenden räumlich-zeitliche Flexibilität. Inhaltliche und soziale Studienanforderungen werden nur indirekt erwähnt, indem festgehalten wird, dass sich eine mangelnde räumlich-zeitliche Flexibilität negativ auf die Motivation und das Stressempfinden auswirke. Wie bei den Studieninteressierten resultiert das Stressempfinden jedoch nicht allein aus einer Anforderung, wie beispielsweise einem bestimmten Verhältnis von Onlinelehre und Präsenzlehre vor Ort, sondern es wird durch eine geringe räumlich-zeitliche Planbarkeit dieser Anforderung verstärkt. Ähnlich wie bei den Studieninteressierten treten die sozialen Studienanforderungen (D3) nicht prominent zutage.

5.3 Synthese der Befragungen

Die Perspektiven auf Flexibilität, die im vorliegenden Beitrag untersucht wurden, fokussieren auf die Ausbringungsformate des Studiums, die gemäss Martin und Furiv (2022) einen wichtigen Aspekt der Flexibilisierung von Studiengängen insgesamt darstellen. Die Befunde zeigen, dass auf inhaltlicher Ebene kaum Wünsche nach Flexibilität formuliert werden. Es geht somit weniger um Auswahlmöglichkeiten *innerhalb* des Studiums, die der Definition des individuellen Kompetenzprofils dienen, sondern mehr darum, wie das Studium *als Ganzes* zu anderen Lebensbereichen passt. Der Hochschule wird klar die Freiheit und auch die Autorität eingeräumt, zu bestimmen, was zu lernen ist. Jedoch erwarten die Studierenden von der Hochschule Begründungen in

Bezug auf das Wann und das Wo des Lernens. Wird Studierenden vorgegeben, dass eine Vor-Ort-Präsenz obligatorisch ist, stellen sie dieses Muss infrage. Die Vor-Ort-Präsenz in einem Studium an einer Pädagogischen Hochschule ist in den Augen von Studieninteressierten und Studierenden keine Selbstverständlichkeit mehr und es wird als Stressfaktor wahrgenommen, wenn ein Wechsel zwischen Onlinelehre und Präsenzlehre nicht gut im Voraus absehbar und damit planbar ist. Hierdurch identifiziert der vorliegende Beitrag ein konkretes Spannungsfeld. Es besteht darin, dass sich die post-pandemische neue Vielfalt an Online- und Präsenzlehrformaten bei Studierenden als vergrößerte Unübersichtlichkeit bemerkbar machen kann. Zudem ragen die Studienanforderungen heutzutage sowohl räumlich als auch zeitlich weiter in die persönliche Lebenswelt hinein, als dies vor der Pandemie der Fall war. Diese Anforderungen treffen auf eine steigende Anzahl von Studierenden, deren Lebenswelten auch ohne Studium bereits sehr anspruchsvoll sind.

Auffällig ist, dass sowohl bei Studieninteressierten als auch Studierenden die sozialen Studienanforderungen (D3) nicht zum Gegenstand des Wunschs nach Flexibilität gemacht werden. Bei den Studierenden liegt ein Grund hierfür vermutlich in der Fragestellung, da konkret nach Ausbringungsformaten und Auswirkungen auf das Stressempfinden gefragt wurde. Gleichwohl zeigen die Antworten, dass soziale Studienanforderungen zumindest nicht direkt mit räumlich-zeitlicher Flexibilität verbunden werden.

5.4 Schlussfolgerungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Auch einige Semester nach der Pandemie bestätigen die präsentierten Befunde, dass räumlich-zeitliche Flexibilität ein Desiderat für eine zukunftsfähige Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist. Einige Pädagogische Hochschulen in der Schweiz haben bereits entsprechend reagiert und entwickeln derzeit spezielle flexible Studienformate. Mit Blick auf die zukünftigen Herausforderungen der Pädagogischen Hochschulen eröffnen die Befunde des vorliegenden Beitrags einen grossen Möglichkeitsraum: In Zukunft könnten Pädagogische Hochschulen die Organisationslogik ihrer Studiengänge in Bezug auf die räumlich-zeitliche Flexibilität von Studierenden zu einem stärkeren Fokus ihrer Entwicklungsarbeit machen. Ohne dass hierbei eine hohe räumlich-zeitliche Flexibilität direkt mit einer Attraktivitätssteigerung eines Studiengangs gleichzusetzen wäre, ergibt sich durch einen stärkeren Einbezug der ausseruniversitären Lebenswelt der Studierenden jedoch ein neuer und bewussterer Fokus in der Studiengangsentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im sachlichen und fachlichen Anforderungsniveau der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hingegen konnte der vorliegende Beitrag keine starken Flexibilisierungswünsche der Studierenden und Studieninteressierten ausmachen. Für eine Pädagogische Hochschule bedeuten die zusammengetragenen Wünsche nach Flexibilisierung somit auch eine Chance. Der Studienerfolg von «nicht traditionellen» Studierenden mit eingeschränktem Zeitbudget sensu Lübben, Müskens und Zawacki-Richter (2015) kann zunehmen, wenn die räumlich-zeitliche Flexibilität hoch ist und die Präsenzzeiten geringer und gut planbar sind. Eine Flexibilisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung könnte es Pädagogischen Hochschulen dadurch

erlauben, eine zunehmende Anzahl an Menschen für das Studium und damit für den Lehrberuf zu gewinnen.

Literatur

- Bauer, C. E. & Kost, J.** (2023). Lehrpersonenmangel und Quereinstieg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (3), 388–403.
- Bosse, E., Mergner, J., Wallis, M., Jänsch, V. & Kunow, L.** (2019). *Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Bosse, E. & Trautwein, C.** (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (5), 41–62.
- Brinkmann, B. & Müller, U.** (2020). *Flexible Wege ins Lehramt?! Qualifizierung für einen Beruf im Wandel*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Bundesamt für Statistik.** (2018). *Gesundheit der Studierenden an den Schweizer Hochschulen. Themenbericht der Erhebung 2016 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik.** (2022a). *Szenarien 2022–2031. Studierende der Pädagogischen Hochschulen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/szenarien-bildungssystem/hochschule-studierende/padagogische-hochschulen.assetdetail.23226894.html>
- Bundesamt für Statistik.** (2022b). *Finanzielle Situation und psychische Gesundheit der Studierenden während der Covid-19-Pandemie im Jahr 2020*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Flick-Holtsch, D.** (2023). Überlegungen zu einer flexibilisierten Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen der Zukunft. In P. Tremp (Hrsg.), *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz* (S. 94–99). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Ling, P. N.** (2001). *The effectiveness of models of flexible provision of higher education*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Loon, M.** (2022). *Flexible learning: A literature review 2016–2021*. York: AdvanceHE.
- Lübben, S., Müskens, W. & Zawacki-Richter, O.** (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29–51). Münster: Waxmann.
- Martin, M. & Furiv, U.** (2022). *SDG-4: Flexible learning pathways in higher education – From policy to practice. An international comparative analysis*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Morrison, L. & Pitfield, M.** (2006). Flexibility in initial teacher education: Implications for pedagogy and practice. *Journal of Education for Teaching*, 32 (2), 185–196.
- Schlögl, P.** (2020). Hochschulstudium als Bildungsdienstleistung oder «Studium à la carte»? Verlässliche Strukturen und Prozesse in Zeiten der Flexibilisierung. In J. Petersen (Hrsg.), *Studienstrukturen flexibel gestalten. Herausforderung für Hochschulen und Qualitätssicherung. Beiträge zur 7. AQ Austria Jahrestagung 2019* (S. 31–49). Wien: Facultas.
- Schneiderberg, C., Beit-Yaghoub, D., Goßmann, N., Hyde, J., Kornke, N., Kuznetsova, M., Mee-mann, J., Tieke, S. & Tödtloff, M.** (2015). Viele Daten – wenig Information für Studieninteressierte? Eine Untersuchung der Internetseiten von Soziologieinstituten. *Soziologie*, 44 (1), 78–98.
- Schwabl, F. & Vogelsang, C.** (2021). CoViD-19 als Katalysator für die digitale Professionalisierung angehender Lehrpersonen? Analysen am Beispiel des Praxissemesters. *MedienPädagogik*, 22 (40), 253–281.

Stanisavljevic, M. & Tremp, P. (2021). Zunehmende Komplexität – notwendige Differenzierungen: Ein Diskussionsbeitrag zu Studium und Lehre als digitale Praxis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 336–350.

Stone, C., Freeman, E., Dymont, J. E., Muir, T. & Milthorpe, N. (2019). Equal or equitable? The role of flexibility within online education. *Australian and International Journal of Rural Education*, 29 (2), 26–40.

Terhart, E. (2023). Lehrkräftemangel. Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (3), 435–445.

Warren, T. (2004). Working part-time: Achieving a successful (work-life) balance? *The British Journal of Sociology*, 55 (1), 99–122.

Autoren und Autorin

Philipp Emanuel Hirsch, Dr. habil., Pädagogische Hochschule FHNW, philipp.hirsch@fhnw.ch

Monika Holmeier, Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, monika.holmeier@fhnw.ch

Carsten Quesel, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, carsten.quesel@fhnw.ch