

Stanisavljevic, Marija; Tremp, Peter

Zunehmende Komplexität – notwendige Differenzierungen: Ein Diskussionsbeitrag zu Studium und Lehre als digitale Praxis

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 39 (2021) 3, S. 336-350



Quellenangabe/ Reference:

Stanisavljevic, Marija; Tremp, Peter: Zunehmende Komplexität – notwendige Differenzierungen: Ein Diskussionsbeitrag zu Studium und Lehre als digitale Praxis - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 39 (2021) 3, S. 336-350 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-236790 - DOI: 10.25656/01:23679

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-236790>

<https://doi.org/10.25656/01:23679>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Pädagogische Hochschulen in der Covid-19-Pandemie –
Erfahrungen, Befunde und Konzepte aus der Schweiz

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,
bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Editorial

Dorothee Brovelli mit Gastredaktor Peter Tremp, Christian Brühwiler,
Bruno Leutwyler, Sandra Moroni, Kurt Reusser, Afra Sturm, Markus Weil 317

Schwerpunkt

Pädagogische Hochschulen in der Covid-19-Pandemie – Erfahrungen, Befunde und Konzepte aus der Schweiz

Corinne Wyss und Sabina Staub Berufspraktische Lehrpersonenbildung während der Covid-19-Pandemie: Herausforderungen, neue Lernfelder und Entwicklungspotenzial 320

Herbert Luthiger *Ergänzende Perspektive:* Erfahrungen in zukünftigen Ergänzungsformaten? Praxisbegleitung unter Pandemiebedingungen 332

Marija Stanisavljevic und Peter Tremp Zunehmende Komplexität – notwendige Differenzierungen: Ein Diskussionsbeitrag zu Studium und Lehre als digitale Praxis 336

Falk Scheidig *Ergänzende Perspektive:* Zwischen Digitalisierungsimperativ und Präsenzrefokussierung: Anmerkungen zu den «Corona-Semestern» und der Mehrdimensionalität von Lehre und Studium 351

Katrin Kraus und Markus Weil Der Leistungsbereich Weiterbildung im institutionellen Kontext. Zum reflexiven Potenzial der Pandemiesituation für das organisationale Lernen von Pädagogischen Hochschulen 356

Caroline Lanz *Ergänzende Perspektive:* Organisationales Lernen im Leistungsbereich Weiterbildung. Beschreibung vielfältiger Lernprozesse während der Pandemiesituation und deren Konsequenzen für die Hochschulentwicklung im Kontext Pädagogischer Hochschulen 370

Carsten Quesel Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehr-evaluation 2020 an Pädagogischen Hochschulen 375

Marie-Theres Schönbächler *Ergänzende Perspektive:* Anpassungs-notwendigkeit der Evaluation von Hochschullehre 392

Achim Brosziewski Die Pandemie in der Forschung an Pädagogischen Hochschulen. Ein wissenschaftssoziologischer Versuch 396

Christian Brühwiler *Ergänzende Perspektive:* Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter Pandemiebedingungen: Beeinträchtigungen und Desiderate 406

Beat Döbeli Honegger Covid-19 und die digitale Transformation in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung	411
Robin Schmidt <i>Ergänzende Perspektive:</i> Deprofessionalisierung durch Normalisierung der Ausnahme? Neue Herausforderungen in der Lehrpersonenbildung durch Beliefs, ubiquitäre Thematisierung und «Digital Mainstreaming»	423
Max Liechti und Raymond Wiedmer Studentische Perspektive auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung während der Covid-19-Pandemie. Eine Einschätzung von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Bern	427
Gian-Paolo Curcio <i>Ergänzende Perspektive:</i> Eine ergänzende Sicht. Die Perspektive eines Rektors auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung während der Covid-19-Pandemie	435
Hans-Werner Huneke Die Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Zeiten der Pandemie: Den Kernauftrag erfüllen, die Peripherie gestalten. Ein Gastkommentar	439

Rubriken

Buchbesprechungen

Felten, M. (2020). Unterricht ist Beziehungssache (Regula von Felten)	446
Cramer, C. & Oser, F. (Hrsg.). (2019). Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf (Karin Heinrichs)	448
Vogler, A.-M. (2020). Mathematiklernen im Kindergarten: Eine (mehrperspektivische) Untersuchung zu Chancen und Hürden beim frühen mathematischen Lernen in Erzieher*innen-Situationen (Susanne Schnepel)	451
Cslovjecsek, M. & Zulauf, M. (Hrsg.). (2018). Integrated Music Education. Challenges of Teaching and Teacher Training (Maria Spychiger)	453

Neuerscheinungen 455

Zeitschriftenspiegel 457

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Zunehmende Komplexität – notwendige Differenzierungen: Ein Diskussionsbeitrag zu Studium und Lehre als digitale Praxis

Marija Stanisavljevic und Peter Tremp

Zusammenfassung Die Lehrveranstaltungen wurden während der Covid-19-Pandemie weitestgehend auf Fernmodus umgestellt. Wie erleben Studierende diese Lehrveranstaltungen in verändertem Modus? Inwiefern stimmen diese Einschätzungen mit denjenigen von Dozierenden überein? Wie zeigt sich weiterhin eine Orientierung an bisherigen Lehrformaten, welche gleichzeitig ein traditionelles Selbstverständnis von Hochschulen zum Ausdruck bringen? Der Beitrag präsentiert einige ausgewählte Befunde und Überlegungen und diskutiert abschliessend drei zentrale Referenzfelder von Lehre und Studium.

Schlagwörter Hochschullehre – Digitalisierung – digitale Präsenz – Lehrformate

Increasing complexity – necessary differentiation: A contribution to the debate on digital practice in higher-education study and teaching

Abstract During the Covid-19 pandemic, university-based courses were largely switched to remote-mode teaching. How do students experience these modified courses and how do lecturers? To what extent do the assessments of students and lecturers correlate? Traditional teaching formats, such as lectures, are important for the self-concept of higher-education institutions. When formats like this change, how does orientation towards them change? The article presents some selected empirical findings concerning digitalization of higher-education teaching and concludes by discussing three central fields of reference of higher-education teaching and learning.

Keywords higher-education teaching – digitalization – digital presence – teaching formats

1 Einleitung

Der Covid-19-bedingte Lockdown im Frühjahr 2020 ging mit der Notwendigkeit einher, jeglichen physischen Kontakt unter Anwesenden zu unterbinden. So kam es, dass während des laufenden Semesters nahezu alle Lehrformate – ungeachtet ihrer inhaltlichen Ausrichtung oder der vorgesehenen formalen Rahmung – in den Fernmodus überführt werden mussten. In einer positiven Lesart kann man die abrupte Umstellung retrospektiv als produktiv bezeichnen, zumal die Hochschullehre ins Zentrum öffentlicher Diskussion um Hochschulen rückte.

Die «Corona-Krise» offerierte eine grosse Bühne für hochschuldidaktische Fragestellungen und fungierte als instruktives, erfahrungsanalytisches Brennglas (Oevermann, 2016), da sie verdichtete Vergleiche zwischen dem digitalen Modus und dem Präsenzmodus des Hochschulalltags ermöglichte. Die krisenhafte Erfahrung beschleunigte die Digitalisierung der Lehre, zeigte aber auch die Notwendigkeiten der Präsenz auf. Rasch wurde die erzwungene Digitalisierung der Lehre und des Lernens mit einer längst überfälligen Modernisierung gleichgesetzt (Pauschenwein & Schinnerl-Beikircher, 2021). Zugleich wurde ein nahezu irreparabler Bedeutungsverlust der Hochschulkultur vermutet (vgl. hierfür insbesondere den Aufruf «Zur Verteidigung der Präsenzlehre», www.praesenzlehre.com). Die Frage der Präsenz wurde zum argumentativen Zentrum des (zum Teil sehr leidenschaftlich) geführten Diskurses um die Hochschullehre unter den Vorzeichen der Digitalisierung (Stanisavljevic & Tremp, 2020). Die Präsenz – implizit stets verstanden als leibliche Anwesenheit im Modus der körperlichen Kopräsenz – fungiert dabei als eines der Schlüsselkriterien hinsichtlich der Möglichkeiten und Potenziale künftiger Hochschullehre. Folglich interessieren sich auch etliche aktuelle Umfragen für den Stellenwert der Präsenzlehre (Bachmann, Brandt, Häfeli & Röder, 2021; Kindler, Köngeter & Schmid, 2021; Wandel, Halter & Schelliger, 2020). Rasch werden dabei die Möglichkeiten der Digitalisierung der Hochschullehre anhand der Kategorien «synchron/asynchron» bzw. «digital/präsent» abschliessend diskutiert.

Unser Beitrag vertritt die Position, dass die Komplexität der Lehre und des Lernens nicht in der Dichotomie ihrer medialen Vermittlung aufgeht. In der Folge stellt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Äquivalenzvergleiche zwischen traditionsreichen Lehrformaten, beispielsweise den Vorlesungen, und deren digitalisierten Pendanten. Wenn die Formen medialer Vermittlung oder der physischen An-/Abwesenheit nicht als ausreichende Vergleichskriterien für die Diskussion digitaler Lehre und digitalen Studiums herangezogen werden können, welche dann? Im Folgenden möchten wir einen Vorschlag für die Erörterung ebendieser Problemstellung erarbeiten und fokussieren dabei die folgende leitende, generative¹ Fragestellung: *Entlang welcher Kriterien kann eine sinnvolle Auslegeordnung digitalisierter und analoger Veranstaltungen vorgenommen werden?*

Im ersten Schritt werden die Ergebnisse der Umfrage «Digitales Studium und Arbeiten an der PH Luzern» (Oswald, Meier, Stanisavljevic, Meyer & Zulliger, 2020) präsentiert. Dabei fokussieren wir insbesondere die Ergebnisse der offenen Fragen mit dem Ziel, implizite Wissensbestände der wichtigsten Gruppen von Akteurinnen und Akteuren (Dozierende und Studierende) über ihr Wirkungsfeld (Lehre und Studium) rekonstruktiv zu erschliessen. Die Ergebnisse werden mit den Ergebnissen weiterer Studien konfrontiert und anhand von Kategorien diskutiert. Sodann knüpfen wir an hochschuldidaktische Konzepte und Überlegungen an. Der Beitrag schliesst mit

¹ Die Fragestellung ist im Sinne der qualitativen Sozialforschung generativ (Flick, 2016), weil sie hypothesengenerierend vorgeht.

einem Diskussionsvorschlag dreier Hypothesen, welche spezifische Vorstellungen von Lehrentwicklung und Gestaltung des Studiums bündeln. Im Vordergrund steht die Ausarbeitung eines analytischen Zugangs zu Lehr- und Lernsettings, mit dessen Hilfe die Möglichkeiten der digitalen, hybriden und analogen Lehre komparativ ausgelotet werden können.

2 Digitalisierung der Lehre und des Studiums aus der Sicht der Lehrenden und der Studierenden

Um die Fragestellung nach den feldspezifischen analytischen Zugängen zu digitalisierten Lehr- und Lernsettings zu bearbeiten, orientieren wir uns im weiteren Vorgehen an den Prinzipien der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2005), die den methodologischen Rahmen darstellt und die Kategorienbildung im Sinne des iterativen Vorgehens vorantreibt. Hierfür setzen wir bei der Studierenden- und Dozierendenbefragung «Digitales Studium und Arbeiten an der PH Luzern: Erfahrungen während der Corona-Krise» (Oswald et al., 2020) an, welche am Ende des ersten «Corona-Semesters» im Frühjahr 2020 an der Pädagogischen Hochschule Luzern durchgeführt wurde. Die Umfrage umfasste sowohl eine quantitative Auswertung geschlossener Fragen als auch eine qualitative Analyse dreier offener Fragen, die einen besonderen Fokus auf die Unterscheidung zwischen digitaler Lehre und Präsenzlehre bzw. digitalem Studium und Präsenzstudium legten. Die Ergebnisse der Befragung wurden mit den Ergebnissen weiterer «Corona-Studien» verglichen und konfrontiert. Die Analyse erfolgte im Sinne offener und axialer Codierung (Strübing, 2014; zu spezifischen Anpassungen der Grounded-Theory-Methodologie im Sinne eines konkreten Verfahrens der Datenanalyse vgl. z.B. Bücken, 2020; Christmann, 2011; Flick, 2016). Erneut wurde ein iterativer Vergleich der Ergebnisse mit weiteren Studien und hochschuldidaktischen Konzepten vorgenommen. Eine solche Vorgehensweise erlaubt abstrahierende Hypothesen, welche die Besonderheiten des Falles und die Spezifika des Feldes komparativ aufeinander beziehen. Das Ergebnis bilden die drei abschliessend diskutierten Dimensionen der Lehre und des Studiums.

Schauen wir zunächst auf die Digitalisierung der Lehrformate aus der Sicht der wichtigsten Gruppen von Akteurinnen und Akteuren (Dozierende und Studierende), um die Spezifika des Feldes besser nachvollziehen zu können: Wie nehmen Studierende und Lehrende digitalisierte Lehre wahr und welche Kriterien sind aus ihrer Sicht dabei thematisch? Die Formulierung der Fragestellung ist bewusst offen gehalten und folgt somit einem der wichtigsten Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (vgl. hierfür z.B. Strübing, Hirschauer, Ayass, Krähnke & Scheffer, 2018).

Möglichkeiten und Grenzen digitaler Lehr- und Lernsettings

Abbildung 1 und Abbildung 2 zeigen die Einschätzungen der Befragten auf die Frage, inwieweit unterschiedliche Lehr- und Lernformate in digitaler Form realisiert werden

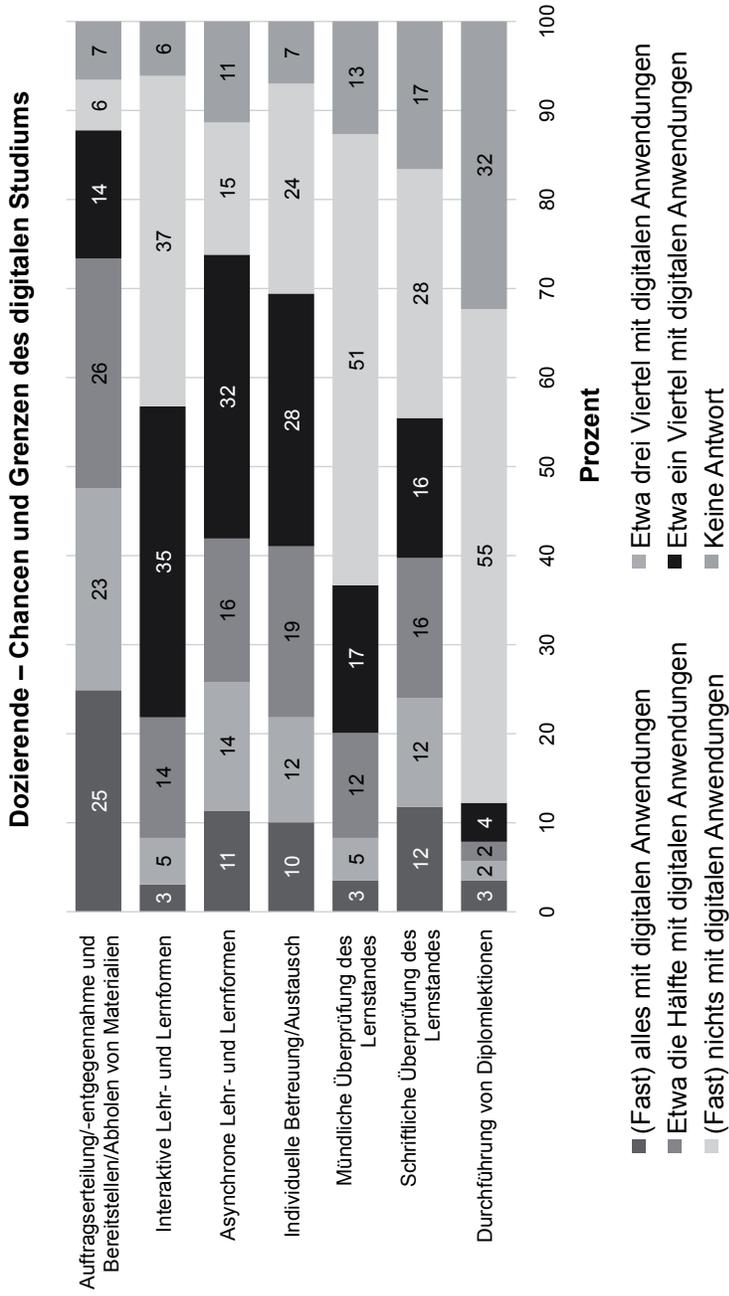


Abbildung 1: Antworten der Dozierenden (n = 229).

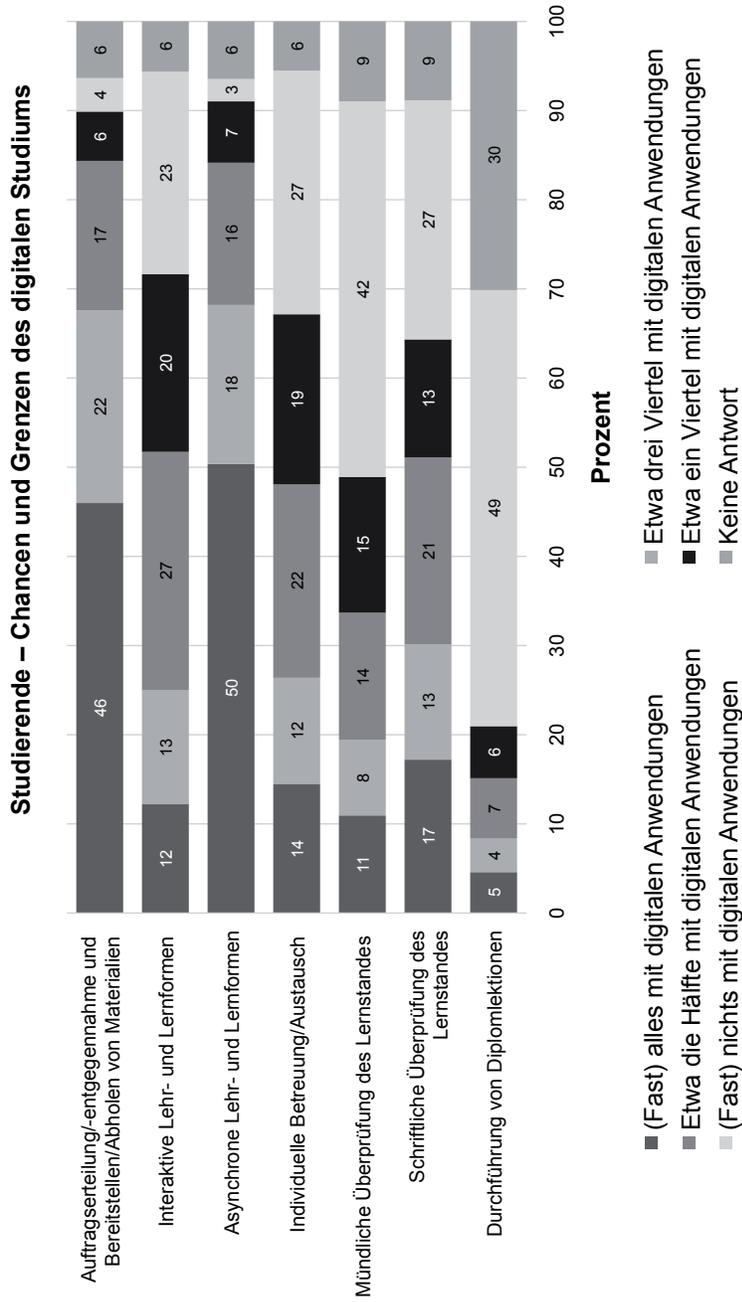


Abbildung 2: Antworten der Studierenden (n = 959).

sollen. Auffallend sind dabei zwei Tendenzen: Zum einen sind Studierende den digitalen Anwendungen gegenüber generell offener als Dozierende. Zum anderen sind sowohl Studierende als auch Dozierende in der Tendenz eher skeptisch bis ablehnend gegenüber der Digitalisierung der Diplomalbeiten, der interaktiven Lehr- und Lernformate und der mündlichen Prüfungen. Viel deutlicher als Ähnlichkeiten fallen jedoch die Unterschiede aus. Während für 84% der Studierenden eine digitale Umsetzung von asynchronen Lehrsettings vorstellbar ist, stimmen dem lediglich 41% der Dozierenden zu.

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch andere Studien (Buser, 2020a; Sieber, Hüppi & Praetorius, 2020), welche bei den Umfragen diverse Lehr- und Studienformate thematisieren. Dabei sind es vor allem «klassische Vorlesungen mit Theorieinput», wie es Wandel et al. (2020, S. 23) formulieren, welche insbesondere aus der Sicht der Studierenden ohne grössere Abstriche digitalisiert werden können.² Dass Prüfungen stets mit besonderer Sorgfalt zu handhaben sind, ist für die Hochschulangehörigen selbstverständlich. Folglich überrascht die hier angebrachte Skepsis seitens der Befragten gegenüber digitaler Überprüfung des Lernstands wenig (vgl. Abbildung 1 und Abbildung 2). Allerdings muss vermutet werden, dass sich die Gründe für diese Skepsis zwischen der Gruppe der Studierenden und der Gruppe der Dozierenden unterscheiden. Auch Buser (2020b) zeigt in ihrer Studie, wie sensibel die Digitalisierung dieses Formats ist. Schmid, Petchey, Petko und Niebert (im Erscheinen) zeigen in ihrer informativen Ausarbeitung diverser Metastudien zur digitalen Lehre unterschiedliche Aspekte auf, welche dem erfolgreichen Studium und einer erfolgreichen Lehre zuträglich sind.

Auch wenn die Befragungen einen sehr guten Überblick über diverse Lehrformate und die Potenziale ihrer Digitalisierung gewähren, bleiben einige Unklarheiten bestehen: Wie lassen sich die Ergebnisse der Befragungen interpretieren und einordnen? Wie können die Unterschiede zwischen den Studierenden und den Dozierenden in der Wahrnehmung der genannten Lehrformate nachvollzogen werden? Die analytische Auseinandersetzung mit offenen Fragen, welche im Folgenden dargelegt wird, hilft, ein klärendes Verständnis der Zusammenhänge zu gewinnen. Anhand illustrativer Beispiele aus der Befragung werden die studentische Sicht und die Sicht der Dozierenden auf Studium und Lehre unter dem Vorzeichen der Digitalisierung dargelegt. Aus Platzgründen wird hierbei auf die Darlegung der Analyseschritte verzichtet. Präsentiert werden falltypische Antworten, welche die Kategorienbildung in der dargebotenen Kürze plausibilisieren sollten.

² Auch die vom Centrum für Hochschulentwicklung ausgesprochenen Empfehlungen gehen in eine ähnliche Richtung und betonen den Unterschied zwischen Vorlesungen und anderen Lehrformaten (vgl. Berghoff, Horstmann, Hüsch & Müller, 2021).

Studieren unter den Vorzeichen der Digitalisierung

In studentischer Wahrnehmung geht die Digitalisierung der Lehre (nicht des Studiums; vgl. hierfür auch Kunz & Stanisavljevic, im Erscheinen) hauptsächlich mit raumzeitlicher Flexibilisierung der Studienformate einher, wie folgendes Beispiel aus der Befragung illustrativ aufzeigt: «Mehrwert bei aufgezeichneten Vorlesungen, da so jeder in seinem Tempo arbeiten kann: Dinge, die schon bekannt sind, können übersprungen werden und Teile, wo es zu schnell ging, erneut angesehen werden.» Wie oben schon bemerkt sind es die Vorlesungen, die aus studentischer Sicht keine körperliche Präsenz oder Simultanität erfordern und deren Digitalisierung als vorteilhaft empfunden wird. Aufgenommene Vorlesungen, die als Videoaufzeichnungen oder als «Vorlesungspodcast» zur Verfügung gestellt werden, tragen aus studentischer Sicht im Wesentlichen zur raumzeitlichen Flexibilisierung der Lehre bei. Denn sie ermöglichen die Erschließung der Inhalte in «eigenem Tempo», da sie ständig verfügbar sind, wiederholt, angehalten, beschleunigt oder sequenziell erschlossen werden können. Bachmann et al. (2021, S. 5) stellen in ihrer Ergebnispräsentation fest, dass vornehmlich «audiovisuelle Lernmaterialien wie Vorlesungsaufzeichnungen und Lernvideos» für Studierende von besonderer Bedeutung seien, da sie «ein Lernen im eigenen Tempo zu[lassen]» und «bei der Nachbereitung der Lehrveranstaltung und Vorbereitung auf Leistungsüberprüfungen» helfen. Warum die Studierenden Vorlesungsaufzeichnungen mit der Flexibilisierung des Studiums verbinden, illustriert die folgende Antwort: «Ich fühle mich dadurch auch vollwertiger, wenn nicht von aussen bestimmen wird, wann ich was machen muss – Wenn theoretische Inputs per Video zur Verfügung gestellt werden, kann man es mehrmals anschauen – Gerade auf OneNote organisierte Kurse ... waren sehr übersichtlich und gut organisiert → man hat alles beisammen.»

Die stete Verfügbarkeit der Inhalte und damit einhergehend die Entkopplung der Wissensvermittlung von auferlegter raumzeitlicher Taktung sind der gefühlten Selbstständigkeit zuträglich. Was das vorangehende Zitat ebenfalls verdeutlicht: Digitalisierung unterstützt alle Aspekte des Studierens, welche die *formale* Studienorganisation, beispielsweise die Bereitstellung der Materialien, die Abgabe der Übungen etc., und die individuelle Wissensaneignung, so zum Beispiel Textlektüre, schriftliche Aufgaben etc., tangieren. Auch die vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung durchgeführte Befragung unter 28600 Studierenden macht auf diesen Aspekt aufmerksam (Marczuk, Multrus & Lörz, 2021), und doch bleibt auch hier unklar, warum dies so ist. Wie lässt sich folglich die Digitalisierbarkeit solcher und ähnlicher Lehr- und Lernformate erklären? Es sind im Wesentlichen zwei Merkmale, die solche Lehr- und Lernformate als kleinster gemeinsamer Nenner einen. Sie haben eine ganz bestimmte didaktische Funktion: Sie dienen der *Wissensvermittlung und der Wissensaneignung* und verlangen *keine diskursive* Auseinandersetzung mit Inhalten, anderen Studierenden oder Lehrenden. Darüber hinaus handelt es sich um Formate, die mit einer klaren sozialen Hierarchisierung einhergehen. Diese Kategorie kann als entscheidend hinsichtlich des Digitalisierungspotenzials der Lehre betrachtet werden.

Überaus skeptischer stehen die Studierenden allerdings der Digitalisierung jener Lernformate gegenüber, welche intensiven sozialen Austausch voraussetzen, beispielsweise Gruppen- und Projektarbeiten, Diskussionen, gemeinsames Lernen etc., oder interaktive und physische Synchronisation erfordern, wie Gruppenmusizieren, Laborarbeiten etc. Wie ein komparativer Blick zeigt, besteht auch an anderen Hochschulen tendenzielle Unzufriedenheit hinsichtlich der Lehrformate, welche mit einem hohen Praxisanteil einhergehen (Hänni & Aeschlimann, 2020; Kindler et al., 2021; Wandel et al., 2020). Unsere Analyse der offenen Fragen zeigt, dass solche Formate problematisiert werden, weil sie von Studierenden hohe soziale Kompetenzen erfordern und des Öfteren mit Handlungs- oder Wissensunsicherheiten einhergehen. Digitalisierte Settings erschweren sodann informellen, niederschweligen, unstrukturierten Austausch sowohl unter Studierenden als auch zwischen Studierenden und Lehrenden. Es sind vor allem die «Möglichkeiten zu direktem Nachfragen», welche Studierenden fehlen. Die Möglichkeiten, Hilfestellung und Unterstützung seitens der Dozierenden oder anderer Studierender zu erhalten, gestalten sich schwieriger.

Schliesslich fasst eine Gruppe der Studierenden das *Studium* als eine bestimmte Lebensphase auf, die sich nicht auf die reine Wissensvermittlung bzw. die Anhäufung von Wissen und vordefinierten Kompetenzen beschränkt. Studierende schliessen Freundschaften, verbringen Zeit vor Ort, essen mit anderen Studierenden und im gleichen Raum wie Dozierende und verabreden sich abends. Intensive Pflege diverser sozialer Beziehungen, Aufenthalt in Hochschulräumlichkeiten etc. und damit einhergehend die Möglichkeit, habituelle Grenzen auszuloten, gehören im Studium dazu. So reflektiert diese Gruppe der Studierenden unterschiedliche lebensweltliche Aspekte des Studiums, welche über die konkreten Studiensettings hinausgehen: «Der Austausch, Diskussion, Networking mit Mitstudierenden und Dozierenden. Aperò zu Semesterschluss und das Feierabendbier ;-).»³

Eine andere Gruppe der Studierenden betont hingegen die empfundenen Vorteile der Digitalisierung: «Kostengründe (weniger Dozierende notwendig, da online Vorlesungen mehrere Jahre lang gezeigt werden können, generell, weniger Präsenzunterricht). Ich kann selber individualisieren! (Es ist meine Entscheidung, wo ich wie viel Zeit und Ressourcen investieren will). Ich bin flexibler und kann neben dem Studium arbeiten/mein Privatleben flexibler organisieren.» Aus dieser Sicht stellt das *Studieren* einen Möglichkeitsraum und eine Tätigkeit dar, welche neben anderen Lebensbereichen organisiert werden kann. Da Digitalisierung, wie oben gezeigt wurde, der formalen Organisation und der allgemeinen Formalisierung des Studiums zuträglich ist, spricht sie insbesondere diesen Studierendentypus an.

³ Eine aktuelle Studie der Ostschweizer Fachhochschule zeigt mögliche negative Auswirkungen der digitalen Lehre auf die Einstellung zum Studium und zum subjektiven Studienerfolg (Kindler et al., 2021). Es sind auch hier insbesondere die fehlenden sozialen Kontakte unter den Studierenden, welche zu negativen Beurteilungen führen.

Lehren unter den Vorzeichen der Digitalisierung

Für Dozierende stellt digitale Lehre eine sinnvolle, bisweilen willkommene Ergänzung der Präsenzlehre dar, keinesfalls aber einen adäquaten Ersatz (vgl. auch Buser, 2020b; Hänni & Aeschlimann, 2020). Digitalisierung der Lehre wird insbesondere dort als sinnvoll erachtet, wo es um die Wissensvermittlung oder die strukturiertere Organisation der Lehre geht, zum Beispiel hinsichtlich der Bereitstellung von Materialien und Übungsaufgaben. Wenn Dozierende im Rahmen der offenen Fragen die Digitalisierung ihrer Lehre beurteilen, so werden vorwiegend ebensolche handlungspragmatische Dimensionen der Lehre (und der Arbeitsorganisation) betont. Stärker als Studierende legen die Dozierenden den Fokus auf konkrete Tools und Programme und fassen diese im Sinne einer Erweiterung des Methodenapparats auf. Folglich erfreuen sich diverse Umfrage- oder Quiztools hoher Beliebtheit. Nicht zuletzt geht die Digitalisierung der Lehre aus der Sicht einer Dozierendengruppe mit der effizienteren Gestaltung der Lehre und besseren Kontrollmöglichkeiten einher, wenn «unkomplizierte Abwicklungen, effektiver Unterricht, höhere Produktivität» durch die Digitalisierung der Lehre vermutet werden oder «Studierende flexibler gemanagt werden können».

Wenn Dozierende ihre digitale Lehre kritisch hinterfragen, so steht die Unmittelbarkeit der sozialen Interaktionen im Modus leiblicher Kopräsenz im Vordergrund. Was Dozierenden fehlt, ist der «direkte, reale Kontakt mit den Studierenden sowie insbesondere die Resonanz auf meine Tätigkeit, auf mein Agieren (Letzteres ist besonders eindrücklich bei in den Bildschirm gesprochenen Vorlesungen)». Wie stark die Lehre an die leiblichen (Selbst-)Erfahrungen gebunden ist, wurde für viele Dozierende in der Krise sehr deutlich spürbar. Dies trifft auch auf die Vorlesungen zu, die aus der Sicht der Studierenden nicht zwingend eine kommunikative Unmittelbarkeit erfordern – für Dozierende jedoch durchaus ein interaktives Lehrformat darstellen. Sehen die Dozierenden bei Veranstaltungen ihr Gegenüber nicht, so entsteht eine kommunikative Leerstelle, die sie situativ nicht auffüllen können. Es fehlen folglich «jene Informationen, welche ich im analogen Unterricht erhalte bezüglich des Lernprozesses der Lernenden; Reaktionen unterschiedlicher Art etwa, die Rückschlüsse auf die Konzeptbildung der Lernenden zulassen». Dieses Beispiel verdeutlicht, welchen Stellenwert die Situationsinterpretation für die Selbstwahrnehmung der Dozierenden hat. So wird die fehlende Möglichkeit, unmittelbar auf die Reaktionen der Studierenden zu reagieren bzw. sie zu antizipieren, als zentrales Problem der digitalen Lehre definiert. Der Verlust der Unmittelbarkeit geht für diese Dozierenden mit den fehlenden Möglichkeiten einher, die Lehre «kreativ», diskursiv oder spontan zu gestalten sowie Diskussionen und kritisches Denken anzuregen: «Es fehlt der direkte, spontane Austausch, das gemeinsame Betrachten von Modellen, Bildern ..., die Diskussionen, das Erspüren von Stimmungen, ein Teil der Kreativität, die aus dem Moment entstehen kann.» Auch wird wiederholt auf den besonderen Stellenwert der Didaktik für angehende Lehrerinnen und Lehrer und die fehlende Möglichkeit, den Studierenden die sozialen und leiblichen Aspekte der Lehre weiterzugeben («pädagogischer Doppeldecker»), hingewiesen.

Wenn die Unmittelbarkeit der Reaktionen in spezifischen Lehrsettings für kommunikative Zusammenhänge konstituierend ist, sinkt die Bereitschaft, die *physische* Unmittelbarkeit mittels *digitaler* Anwendungen zu überbrücken. Hingegen stossen digitale Anwendungen dann bei allen Befragten auf grössere Akzeptanz, wenn sie als Mittel zur Verwaltung und zur Verfügbarkeit von Materialien oder Wissensbeständen fungieren. Denn «man kann sich die Zeit selbst einteilen, spart zudem Weg und kann dennoch alles erledigen, da man alles auf der Plattform findet».

Betrachten wir schlussfolgernd die Ergebnisse der Analyse unter den Aspekten der leitenden Fragestellung nach möglichen Vergleichskriterien zur sinnvollen Auslegeordnung digitaler und analoger Veranstaltungen. Die Antworten lassen sich um drei Kategorien gruppieren, welche raumzeitliche, soziale bzw. hochschuldidaktische Aspekte des Studiums und der Lehre thematisieren und im Folgenden abschliessend diskutiert werden.

3 Dimensionen des Studiums, Funktionalitäten der Lehre

3.1 Vorstrukturierung des Lehralltags durch Lehrformate

Einschätzungen von Studium und Lehre sind nicht zuletzt geprägt von impliziten normativen Annahmen und Differenzerwartungen: Lehren und Lernen auf der Hochschulstufe unterscheiden sich von den Formen in den vorangehenden Stufen des Bildungssystems. Diese Differenz wird oft auch in programmatischen Papieren und Leitbildern zu Lehre und Studium betont und durch die gewählte Begrifflichkeit unterstrichen. So finden an Hochschulen beispielsweise Vorlesungen und Seminare statt – nicht Klassenunterricht. Diese hochschulischen Veranstaltungsformate können sich freilich je nach Studienggebiet in ihren Schwerpunktsetzungen unterscheiden und damit Besonderheiten und Gepflogenheiten der jeweiligen Disziplinen widerspiegeln.

Veranstaltungsformate wie Vorlesung oder Seminar unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht, beispielsweise in der didaktischen Funktion und der studentischen Aktivität. Während bei der Vorlesung die Vermittlung von systematischem Grundlagen- und Orientierungswissen und die differenzierte Entfaltung wissenschaftlicher Positionen im Vordergrund stehen, charakterisiert sich das Seminar durch einen Wechsel von Präsentation, Diskussion und Weiterentwicklung und somit durch ein Wissenschaftsgespräch. Entsprechend unterscheidet sich auch die studentische Aktivität in diesen beiden Veranstaltungsformen: Während Studierende in der Vorlesung vor allem rezeptiv tätig sind und sich Notizen anfertigen, sind sie in Seminaren aufgefordert, sich am wissenschaftlichen Gespräch diskursiv zu beteiligen. Diskursive Aushandlung wissenschaftlicher Positionen ist für dieses Format konstitutiv. Veranstaltungsformate sind damit also mit Rollenerwartungen verbunden, welche sich auch in räumlichen Strukturen abbilden. So ist der klassische Hörsaal – traditioneller Ort der Vorlesung – in seiner Struktur auf unidirektionale Kommunikation ausgerichtet, die Redeanteile sind fast vollständig den

Dozierenden zugeteilt, die Studierenden sind «ruhiggestellt». Seminarräume dagegen versuchen, das Gespräch zu erleichtern und beispielsweise Blickkontakte zwischen allen Beteiligten zu ermöglichen.

Solche traditionellen hochschulischen Lehrformate – dazu gehören auch Labor, Übungen etc. – scheinen überaus stabil zu sein. Diese Stabilität dürfte nicht zuletzt damit zusammenhängen, dass die Lehrformate nicht nur durch die Tradition gestützt sind, sondern beispielsweise auch durch Anstellungsbedingungen und Pensenberechnungen für Dozierende. Die traditionell starke Orientierung an gemeinsamen Präsenzzeiten in einem physischen Raum wird allerdings unpassend bei Formen wie Blended Learning oder Flipped Classroom. Aber auch Postulate wie «Open Educational Resources» bleiben unberücksichtigt bzw. werden in traditionelle Pensenberechnungsarten überführt, welche die Besonderheiten dieser neu etablierten Formen oftmals nur ungenügend abdecken können.

Die Stabilität der traditionellen Lehrformate zeigte sich nun auch in der Pandemiezeit. Die Formen der Präsenzlehre – vielfach gestützt und erprobt – wurden anfänglich in digitale Formen übertragen. So wurden beispielsweise Vorlesungen über «Zoom» realisiert. Ein virtueller Hörsaal wurde eingerichtet, ebenso ein virtueller Seminarraum. Allerdings: Diese «Zoom-Räume» unterscheiden nicht zwischen Vorlesung und Seminar; sie bleiben vorerst gleich, bilden also die durch das Lehrformat je ins Zentrum gerückte didaktische Funktion und die damit verbundenen Rollenerwartungen räumlich nicht ab.⁴ Und auch soziale Riten und Verhaltensmuster, welche Lehrveranstaltungen rahmen und definieren und dadurch letztlich auch zu deren Stabilisierung beitragen (wie beispielsweise die Phase des Ankommens, situative Gruppenfindung oder Austausch), verändern sich massiv in digitalen Settings. Damit verändert sich auch grundsätzlich der Charakter des Studiums.

Die Situation erinnert an frühere Etappen der Lehrgeschichte und die Einführung ergänzender Medien in Lehre und Studium. So haben beispielsweise der Buchdruck und infolgedessen die veränderte Funktion des Buches die Hochschullehre verändert. Insbesondere die Veranstaltungsform «Vorlesung» war herausgefordert, das Vorlesen wurde obsolet – oder um es mit Schleiermacher auszudrücken:

Nichts Jämmerlicheres zu denken als dieses. Ein Professor, der ein ein- für allemal geschriebenes Heft immer wieder abliest und abschreiben lässt, mahnt uns sehr ungelegen an jene Zeit, wo es noch keine Druckerei gab und es schon viel wert war, wenn ein Gelehrter seine Handschrift vielen auf einmal diktierte, und wo der mündliche Vortrag zugleich statt der Bücher dienen musste. Jetzt aber kann niemand einsehen, warum der Staat einige Männer lediglich dazu besoldet, damit sie sich des Privilegiums erfreuen sollen, die Wohltat der Druckereien ignorieren zu dürfen.» (Schleiermacher, 2000, S. 130)

⁴ Allerdings: Einige digitale Lehr-Tools versuchen gerade diese Übertragung in eine virtuelle Raumgestaltung.

«Nichts Jämmerlicheres» also, als wer die traditionelle Lehrveranstaltungsstruktur ins Virtuelle überträgt? Werden damit Traditionen und Gepflogenheiten weitergeführt, deren Sinn abhandengekommen ist? Befragungen – als Beispiel kann die im vorangehenden Abschnitt referierte Befragung gelten – machen die angesprochenen impliziten normativen Annahmen und Erwartungen explizit und bieten damit die Gelegenheit, in dieser Sache miteinander ins Gespräch zu kommen – und Realisierungsformen unter neuen Bedingungen zu prüfen. An welchen Referenzüberlegungen aber müsste sich eine Umstellung auf digitale Formen hauptsächlich orientieren? Folgen wir den Hinweisen aus den vorgestellten Befragungen und Studien, sind es insbesondere drei Dimensionen der Lehre und des Studiums, welche spezifische Vorstellungen von Lehrentwicklung und Gestaltung des Studiums bündeln und im Folgenden diskutiert werden.

3.2 Zentrale Dimensionen von Studium und Lehre

a) *Raumzeitliche Dimension*

Die didaktisch orientierten Handreichungen, welche die Umstellung auf den Fernmodus begleitet haben, sind stark geprägt durch eine Gegenüberstellung von «synchron» und «asynchron» (zeitliche Dimension) einerseits und von «physisch» und «virtuell» (räumliche Dimension) andererseits. Die Hinweise beziehen sich dann hauptsächlich auf Möglichkeiten, im virtuellen Raum sowohl synchrone als auch asynchrone Studienangebote zu realisieren; das Referenzmodell bleibt weitgehend die traditionelle Lehrveranstaltung mit ihren begleitenden Studienaufgaben. Die starke Orientierung an traditionellen Konzepten wird in der Diskussion rund um den Begriff «Emergency Remote Teaching» unterstrichen, welcher einer gut durchdachten Online-Lehre gegenübergestellt wird. Wie aber können Besonderheiten und Stärken der Online-Lehre angemessen berücksichtigt werden? Wie ändern sich die Ansprüche an die Dozierenden? Welche neuen Ausprägungen erhalten traditionelle Qualitätskriterien guter Lehre?⁵ Wie die empirischen Befunde zeigen, sind digitale Anwendungen in der Lehre besonders der raumzeitlichen Dimension zuträglich, da sowohl Studierende als auch Dozierende dank solcher Anwendungen ihren Alltag besser organisieren können. Jedoch: Es stellt sich die Frage, wie dabei didaktische Funktionen realisiert werden.

b) *Didaktische Funktionalität*

Wir haben in Abschnitt 3.1 Lehrveranstaltungsformate in Bezug auf studentische Aktivitäten beschrieben sowie die studentische Sicht und die Sicht der Lehrenden auf die Digitalisierung ebensolcher Formate dargelegt. Diese sind mit bestimmten Formen des Umgangs mit Wissen verknüpft und damit mit den beabsichtigten Lernprozessen. Die didaktische Funktionalität des Lehrangebots bleibt auch im virtuellen Setting die zentrale Leitgröße. Was soll mit Lehre angeregt werden, was soll passieren? Und welches ist damit die Aufgabe von Dozierenden?

⁵ Allerdings ist zu beachten, dass aus den Hinweisen, die aus einem Emergency-Modus gewonnen werden, nicht vollends auf das Potenzial von digitalen Settings geschlossen werden kann.

Hier zeigen sich bedeutsame Unterschiede zwischen den Disziplinen und ihren (Lehr-) Kulturen. Während in der einen Disziplin das Wissenskorporus sehr beständig bleibt, wird das Wissen in der anderen Disziplin diskursiv erzeugt. Damit unterscheiden sich auch die Formen der Lehre und der Aneignung sowie die Möglichkeiten der digitalen Realisierung. Die didaktischen Grundfunktionen bleiben in den unterschiedlichen Realisierungsformen zentrale Referenzgrösse – auch für die Qualitätsdiskussion. Entsprechend orientiert sich die virtuelle Lehre also nicht an denselben Qualitätsmerkmalen, welche für die Präsentation von Wetterprognosen im Fernsehen gelten. Zwar dürften auch in der Lehre der gute Auftritt und das ansprechende Bild bedeutsamer werden, und dies sowohl für die Studierenden als auch für die Dozierenden selbst, was nicht zuletzt damit zu tun haben dürfte, dass der eigene Auftritt auch immer wieder gesichtet und überprüft wird – als hätten wir im Seminarraum stets einen Spiegel vor uns wie im Ballettstudio. Tatsächlich gerät die eigene Inszenierung – diese Beobachtung konnte vielfältig gemacht werden – stärker in den Blick: Wie nimmt mich das Gegenüber wahr, wie soll es mich wahrnehmen? Wächst in dieser steten Image-Kontrolle sowie durch die Vielzahl digitaler Anwendungen, die diese Selbstprüfung (und Überwachung) ermöglichen, auch die Vorstellung der Kontrollierbarkeit der Lehrsituation?

c) Soziale Dimension

Das Lehr- und Lerngeschehen ist immer auch ein soziales Geschehen. Wie unsere Analyse zeigt, ist diese soziale Dimension von hoher Bedeutsamkeit für die akademische Sozialisation. Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass die Übergänge bei Lehrveranstaltungen in den traditionellen Vor-Ort-Settings vielfältige informelle und gesellige Austauschmöglichkeiten bieten – zugleich aber auch den Austausch mit Andersdenkenden und Andershandelnden erzwingen. Die Geselligkeit bietet Sicherheit und gibt Halt, und das Anderssein sorgt für notwendige soziale Irritation und fordert Einlassung. Das gemeinsame Zusammenstehen vor Prüfungen beruhigt und vermittelt mir den Eindruck, dieser Situation nicht allein ausgesetzt zu sein. Die soziale Dimension ist auch in Lehrveranstaltungen offensichtlich, sehr deutlich beispielsweise in didaktisch inszenierten Murrengruppen. Lehrveranstaltungen und das Studium als Lebensphase sind zudem durch Rollenverteilungen und soziale Hierarchien vorstrukturiert. In digitalisierten Settings stehen diese sozialen Prozesse neu zur Debatte: Wer hat Rederecht in «Zoom»? Wie kontaktiere ich meine Dozentin, wie häufig darf ich dies tun? Hier stehen neue Aushandlungen an. Die soziale Dimension wird insbesondere auch ausserhalb von formal vorstrukturierten Lehrsettings bedeutsam. So sind Mensa und Bibliothek wichtige Austauschorte, das gemeinsame Feierabendbier ist Teil des Studiums.

Die Pandemiesituation hat das Gesamtgefüge von Studium und Lehre verändert. Das neue «Normal» zeigt eine Zunahme an Lehrformaten und damit eine erhöhte Komplexität. Traditionelle Formate werden aller Voraussicht nach nicht verschwinden, so wie die Vorlesung nicht verschwunden ist, sie werden aber durch neue Möglichkeiten ergänzt. Diese müssen jedoch in ihren Bezügen zu den unterschiedlichen Referenzfeldern geprüft werden. Eine einfache Strukturierung in «analog vs. digital» und/oder

«synchron vs. asynchron» mag zwar in Handreichungen eine einfache Orientierung bieten und damit über erste Schwierigkeiten der Lehrgestaltung hinweghelfen, sie ist aber keine genügende analytische Durchdringung der Sache, wie sie für die Hochschuldidaktik als Aufgabenfeld notwendig wäre.

Literatur

- Bachmann, G., Brandt, S., Häfeli, A. & Röder, H.** (2021). *Studieren in Corona-Zeiten. Umfrage zur digitalen Lehre (ausführlicher Bericht)*. Basel: Universität Basel.
- Berghoff, S., Horstmann, N., Hüsch, M. & Müller, K.** (2021). *Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Sicht von Studierenden und Lehrenden*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Bücker, N.** (2020). Kodieren – aber wie? Variationen der Grounded-Theory-Methodologie und der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21 (1), Art. 2.
- Buser, C.** (2020a). *Studieren zu Zeiten COVID-19. Bericht zur Studierendenbefragung*. Bern: Universität Bern.
- Buser, C.** (2020b). *Lehren zu Zeiten COVID-19. Bericht zur Lehrkörperbefragung*. Bern: Universität Bern.
- Christmann, G. B.** (2011). Inhaltsanalyse. In R. Ayass & J. Bergmann (Hrsg.), *Qualitative Methoden der Medienforschung* (S. 274–292). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Flick, U.** (2016). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (7., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe). Hamburg: Rowohlt.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L.** (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Hänni, M. & Aeschlimann, B.** (2020). *Lehrpersonen der höheren Fachschulen in einer herausfordernden Situation – der Übergang vom konventionellen Unterricht zum Fernunterricht*. Zollikofen: Schweizerisches Observatorium für die Berufsbildung.
- Kindler, T., Köngeter, S. & Schmid, T.** (2021). *Bleibt alles anders. Eine empirische Untersuchung zu Veränderungen der Studienbedingungen während Covid-19*. St. Gallen: Ostschweizer Fachhochschule, Institut für Soziale Arbeit und Räume.
- Kunz, A. M. & Stanisavljevic, M.** (im Erscheinen). Sozialität und Wohlbefinden in studentischen Lebenswelten. In Kompetenzzentrum gesundheitsfördernde Hochschulen (Hrsg.), *Handbuch studentisches Gesundheitsmanagement – Perspektiven, Impulse und Praxiseinblicke*. Hannover: KGH.
- Marczuk, A., Multrus, F. & Lörz, M.** (2021). *Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden* (DZHW-Brief 01/2021). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Pauschenwein, J. & Schinnerl-Beikircher, I.** (2021). Online-Lehre – funktioniert ja! In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 159–178). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Oevermann, U.** (2016). Krise und Routine als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik* (S. 43–114). Wiesbaden: Springer VS.
- Oswald, Y., Meier, J., Stanisavljevic, M., Meyer, J. & Zulliger, S.** (2020). *Digitales Studium und Arbeiten an der PH Luzern: Erfahrungen während der Corona-Krise. Befragungsergebnisse von Mitarbeitenden und Studierenden*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Schleiermacher, F.** (2000). Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. In F. Schleiermacher (Hrsg.), *Texte zur Pädagogik, Band 1*. Herausgegeben von Michael Winkler und Jens Brachmann (S. 101–165). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmid, M., Petchey, S., Petko, D. & Niebert, K.** (im Erscheinen). Should universities expand online teaching when the pandemic is over? Lessons from research. *EduCause*.
- Sieber, V., Hüppi, R. & Praetorius, A.-K.** (2020). *Teaching, motivation, and well-being during COVID-19 from the perspective of university students and lecturers*. Zürich: Universität Zürich.

- Stanisavljevic, M. & Treppe, P.** (Hrsg.). (2020). *(Digitale) Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Strübing, J.** (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayass, R., Krähnke, U. & Scheffer, T.** (2018). Güterkriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoss. *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (2), 83–100.
- Wandel, J., Halter, M. & Schelliger, J.** (2020). *Bericht zur Sonderevaluation der Lehre mit Schwerpunkt Distance Learning* (unveröffentlichter Evaluationsbericht). Bern: Berner Fachhochschule.

Autorin und Autor

Marija Stanisavljevic, Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Zentrum für Hochschuldidaktik,
marija.stanisavljevic@phlu.ch

Peter Treppe, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Zentrum für Hochschuldidaktik,
peter.treppe@phlu.ch