

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

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 309 24 96, sandra.moroni@phbern.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fhnw.ch

Markus Weil, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fhnw.ch

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beiträge einreichen» → «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

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).

Editorial

«Um die Ausbreitung des Coronavirus in der Schweiz einzudämmen und um die Bevölkerung und die Gesundheitsversorgung zu schützen, hat der Bundesrat an seiner Sitzung vom 13. März 2020 weitere Massnahmen beschlossen.» – So beginnt die Medienmitteilung desselben Tages, um weiter unten wie folgt fortzufahren: «Bis am 4. April sind auch alle Präsenzveranstaltungen an Schulen, Hochschulen und Ausbildungsstätten untersagt.» Diese Regelung wurde später verlängert, sodass das ordentliche Frühlingsemester in einem Fernmodus zu Ende geführt werden musste – die Volksschulen hingegen konnten ab dem 11. Mai wieder öffnen. Im Herbstsemester 2020 wiederholte sich das Szenario: Per 2. November 2020 mussten die Hochschulen erneut auf Fernmodus umstellen, nachdem sich zwischenzeitlich eine leichte Entspannung abgezeichnet hatte.

Damit veränderte sich der Hochschulalltag grundlegend: Die Hochschulräumlichkeiten waren verwaist, Lehre und Studium wurden ohne physische Ko-Präsenz durchgeführt. Digitale Tools wurden eingesetzt, neue Formen erprobt, ohne dass diese Situation lange vorbereitet werden konnte. Begleitend haben sich neue Begriffe etabliert, die Einschätzungen und Befindlichkeiten dieser Phase ausdrücken: «Zoom-Fatigue» beispielsweise bezeichnet eine Erschöpfung, die sich bei vielen durch die sehr zahlreich stattfindenden Videokonferenzen und die damit verbundenen Verhaltensfolgen einstellt und gleichzeitig auch ein allgemein gefühltes Malaise beschreibt.

Für die Pädagogischen Hochschulen waren – ergänzend zu den Vorgaben für die Hochschulen – auch die Regelungen für die Volksschulen von grosser Bedeutung. So waren beispielsweise in bestimmten Phasen seit dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie die Regelungen für Hochschulen und Volksschulen unterschiedlich, was insbesondere für die schulpraktische Ausbildung, aber auch bei schulinternen Weiterbildungen zu berücksichtigen war. Die Regelungen für die Volksschulen waren zudem in Forschungszusammenhängen höchst bedeutsam, werden doch viele Forschungsprojekte in enger Kooperation mit Schulen geplant und erfolgt die Datengewinnung oftmals direkt vor Ort in den Schulen.

Das vorliegende Heft berücksichtigt den Umstand, dass grundsätzlich alle Leistungsbereiche der Pädagogischen Hochschulen auf je spezifische Weise mit ungewohnten Situationen konfrontiert waren, und thematisiert die verschiedenen Aufgaben Pädagogischer Hochschulen in den einzelnen Beiträgen. Dabei fokussieren wir auf die Situation in der deutschsprachigen Schweiz, ohne dass zum jetzigen Zeitpunkt der Anspruch an eine empirisch fundierte Aufarbeitung dieser (immer noch nicht abgeschlossenen) Pandemiezeit erfüllt werden kann. Vielmehr geht es um ausgewählte systematische Überlegungen als Beiträge zur weiteren Diskussion. Die an unterschiedlichen Pädagogischen Hochschulen tätigen Autorinnen und Autoren wurden für die vorliegenden Beiträge mehrheitlich angefragt. Gleichwohl wird nicht nur die Situation in der jeweils

eigenen Hochschule thematisiert, auch wenn sie oftmals als Ausgangspunkt der Überlegungen dient. Jeder Beitrag wird zudem durch einen ergänzenden Text begleitet, in dem eine Autorin oder ein Autor einer weiteren Pädagogischen Hochschule die Themen und Diskussionen aufnimmt und weiterführt. Als Besonderheit dieses Themenhefts darf ausserdem gelten, dass in einem eigenständigen Beitrag auch die Eindrücke und Einschätzungen zweier Studierender einer Pädagogischen Hochschule geschildert werden. Dieser Stimmungsbericht ergänzt die in diesem Themenheft versammelten Beiträge durch eine weitere Perspektive.

Wir möchten uns bei den Autorinnen und Autoren sehr herzlich bedanken, haben sie doch die Erstellung dieses Themenhefts in kurzer Zeit ermöglicht.

Corinne Wyss und Sabina Staub (ergänzende Perspektive: **Herbert Luthiger**) berichten Einschätzungen von Praxisdozierenden und Studierenden bezüglich schulpraktischer Ausbildungsmodule und weisen dabei unter anderem auch auf neue Lernfelder hin, die sich in dieser herausfordernden Zeit ergeben haben.

Marija Stanisavljevic und Peter Tremp (ergänzende Perspektive: **Falk Scheidig**) präsentieren ausgewählte Befunde einer Befragung von Studierenden und Dozierenden und erörtern die Unterschiede in den Wahrnehmungen und Einschätzungen, um diese Überlegungen abschliessend in drei zentralen Referenzfeldern von Lehre und Studium zu bündeln.

Katrin Kraus und Markus Weil (ergänzende Perspektive: **Caroline Lanz**) benennen in ihrem Beitrag – ausgehend von akzentuierten Erfahrungen der Pandemiezeit – Fragestellungen und Themenbereiche, die für die künftige Entwicklung des Leistungsberreichs Weiterbildung im Hinblick auf neue organisationale Routinen bedeutsam sind.

Carsten Quesel (ergänzende Perspektive: **Marie-Theres Schönbächler**) berichtet über die Ergebnisse von Lehrevaluationen an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen, in denen sich zwar die Umstellung auf Fernstudium und Fernlehre abbildet, eine Rückkehr zum Status quo ante aber gleichwohl nicht erwünscht ist.

Achim Brosziewski (ergänzende Perspektive: **Christian Brühwiler**) untersucht die Folgen der Covid-19-Krise auf die Forschung an Pädagogischen Hochschulen und fragt, wie die beteiligten Wissenschaftsdisziplinen gerüstet sind, um in einer turbulenten Gesellschaftslage erfolgreiche Forschung einzuleiten.

Beat Döbeli Honegger (ergänzende Perspektive: **Robin Schmidt**) macht auf die Differenz zwischen Notfallfernlehre und einer zeitgemässen Hochschullehre in einer Kultur der Digitalität aufmerksam und fragt nach den notwendigen Kompetenzen von Dozierenden angesichts der digitalen Transformation.

Max Liechti und Raymond Wiedmer (ergänzende Perspektive: **Gian-Paolo Curcio**) schildern, wie sie als Studierende die Veränderungen in ihrem Studienalltag erlebt haben, um abschliessend auf einige Gelingensbedingungen des Fernstudiums hinzuweisen.

Hans-Werner Huneke kommentiert in einem abschliessenden Gastkommentar die vorliegenden Beiträge zur Situation in der Schweiz in einer Gesamtsicht aus der Perspektive einer Pädagogischen Hochschule in Deutschland. Seine Einschätzung lautet wie folgt: Die Pädagogischen Hochschulen haben ihre Kernaufgaben weitgehend erfüllen können. Er macht aber gleichzeitig auf Themenfelder der Peripherie aufmerksam, die ebenfalls Beachtung verdienen.

Unsere Zeitschrift unterstreicht mit dieser Ausgabe eine zentrale Absicht, die wir seit Anbeginn mitverfolgen: einen Beitrag zu leisten als begleitende Dokumentation der Entwicklungen, als Archiv und Tiefengedächtnis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Epidemien enden nicht plötzlich, sie fasn aus. Ihr Ende wird nicht epidemiologisch, sondern gesellschaftlich bestimmt – und in unserem Zusammenhang auch schul- und hochschulpolitisch. Dies bedeutet allerdings nicht gleichzeitig das Ende des Übergangs in ein neues «Normal» mit belastbaren Routinen.

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

Berufspraktische Lehrpersonenbildung während der Covid-19-Pandemie: Herausforderungen, neue Lernfelder und Entwicklungspotenzial

Corinne Wyss und Sabina Staub

Zusammenfassung Im Rahmen der Lehrpersonenausbildung war die berufspraktische Ausbildung besonders betroffen von den Covid-19-bedingten Schulschliessungen und der Einführung diverser Massnahmen zur Eindämmung der Pandemie. Der Grund liegt darin, dass sowohl die Praktika als auch die summative Überprüfung der berufspraktischen Kompetenzen massgeblich auf schulischen Unterricht im Präsenzmodus ausgerichtet sind. Im Beitrag werden Erkenntnisse von Befragungen betroffener Personen präsentiert und diskutiert. Obwohl die Situation von den Beteiligten als herausfordernd wahrgenommen wurde, sind für die Studierenden neue Lernfelder entstanden, die für die Weiterentwicklung der berufspraktischen Ausbildung relevant sein können.

Schlagwörter Lehrpersonenausbildung – berufspraktische Ausbildung – Covid-19-Pandemie

Professional development in teacher education during the Covid-19 pandemic: Challenges, new opportunities to learn, and potential for development

Abstract Within teacher education, the area of practical training has been severely affected by the closure of schools due to the Covid-19 pandemic and by the implementation of various measures to contain the pandemic. The reason for this is that both the internships and the summative assessment of professional skills are closely aligned with in-classroom teaching. This article presents and discusses findings from surveys of affected persons. Although the situation was perceived as challenging by everyone involved, new fields of learning have emerged for student teachers that may be relevant to the development of practical training in teacher preparation programs.

Keywords teacher education – professional development – Covid-19 pandemic

1 Einleitung

Als der Bundesrat am Freitag, dem 13. März 2020 infolge der stark ansteigenden Covid-19-Fallzahlen verkündete, dass alle Schulen ab dem darauffolgenden Montag geschlossen würden, befanden sich unzählige Studierende der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz inmitten eines Praktikums. In sehr kurzer Zeit mussten Entscheidungen gefällt und Dokumente zur Regelung der Situationen in der berufspraktischen Ausbildung erstellt werden. Im vorliegenden Beitrag werden die Herausforderungen er-

läutert, mit denen die berufspraktische Ausbildung von angehenden Lehrpersonen während der Covid-19-bedingten Schulschliessung und der Zeit danach konfrontiert war. Zudem wird aufgezeigt, wie betroffene Lehrpersonen und Studierende der Pädagogischen Hochschule FHNW mit diesen Herausforderungen umgegangen sind und welche Chancen die Krisensituation für die Weiterentwicklung der berufspraktischen Ausbildung aus deren Perspektive birgt.

2 (Berufspraktische) Lehrpersonenausbildung in der Schweiz

In der Schweiz findet die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen für die Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe I und zum Teil auch für die Sekundarstufe II gemäss den Richtlinien der Bologna-Reform sowie den Vorgaben der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in der Regel an einer Pädagogischen Hochschule statt. Während die schweizweit gültige Lehrbefähigung für Kindergarten- und Primarlehrpersonen einen Abschluss auf der Bachelorstufe darstellt, absolvieren Lehrpersonen der Sekundarstufen I und II einen Masterabschluss. Die Ausbildung ist einphasig gestaltet: Während der gesamten Ausbildungsdauer besteht das Studium aus den vier Bereichen «Fachdidaktik», «Fachwissenschaft», «Erziehungswissenschaft» und «Berufspraktische Ausbildung». Der berufspraktischen Ausbildung kommt die Aufgabe der Integration und Verknüpfung der drei anderen Bereiche zu (Forneck, Messner & Vogt, 2009). Die berufspraktische Ausbildung angehender Primarlehrpersonen umfasst 36 bis 54 ECTS-Punkte von insgesamt 180 ECTS-Punkten. Für angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe I umfasst dieser Ausbildungsbereich 48 ECTS-Punkte von 270 bis 300 ECTS-Punkten und auf der Sekundarstufe II 15 ECTS-Punkte von 60 ECTS-Punkten im Rahmen der beruflichen Ausbildung (EDK, 2020b). Im Bereich der berufspraktischen Ausbildung stehen folgende Ausbildungsformate im Vordergrund: *Praktika* an Schulen der Zielstufe in Begleitung von Lehrpersonen, die für diese Aufgabe qualifiziert werden (sogenannte «Praxislehrpersonen»), sowie begleitende (*Reflexions-*)*Seminare* und/oder *Mentorate*, die von Dozierenden der Pädagogischen Hochschule verantwortet werden. Die berufspraktischen Kompetenzen werden gegen Ende der einphasigen Lehrpersonenbildung summativ überprüft.

3 Auswirkungen der Schulschliessungen für die berufspraktische Ausbildung

Durch die pandemiebedingten Schulschliessungen, die in der Schweiz vom 16. März bis zum 11. Mai 2020 dauerten (sowie danach durch einzelne lokale Verlagerungen von ganzen Klassen ins sogenannte «Homeschooling»), waren im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung vor allem die Praktika sowie die berufspraktische Prüfung betroffen. Beide Ausbildungselemente sind zu einem grossen Umfang auf schulischen Unterricht im Präsenzmodus ausgerichtet. Die praktikumsbegleitenden (Reflexions-)

Seminare und Mentorate konnten, analog zu Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft, in Formate ohne Präsenz übertragen werden (vgl. Dittler & Kreidl, 2021).

Während die Hygienemassnahmen sowie die Einhaltung von Abstandsregeln zu Beginn der Pandemie kaum Auswirkungen auf die berufspraktische Ausbildung ausgeübt hatten, änderte sich die Situation mit dem Entscheid über die Schulschliessung radikal. Die Umstellung auf Fernunterricht über das Wochenende auf den 16. März 2020 stellte für Schulen und Lehrpersonen eine enorme Herausforderung dar (Dreer & Kracke, 2021; Fickermann & Edelstein, 2020, 2021). Praxislehrpersonen, die damals Studierende im Praktikum begleiteten, sahen sich darüber hinaus mit der Frage konfrontiert, wie dieses Ausbildungselement angemessen weitergeführt werden könne. Die Zusammenarbeit im Praktikum zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden umfasst hauptsächlich die Planung, Durchführung und Reflexion von Präsenzunterricht. Durch die Schulschliessungen und die damit einhergehende Umstellung auf Fernunterricht veränderte sich der Gegenstand der Zusammenarbeit massgeblich, und zwar in eine Form, die im Rahmen des Volksschulunterrichts bis dato nicht existiert hatte (Reintjes, Porsch & im Brahm, 2021).

Auch die summative Überprüfung der berufspraktischen Kompetenzen war vom Wechsel in den Fernunterricht stark betroffen. Inwiefern dies der Fall war, hängt vom Prüfungsformat ab. Dieses wird an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen auf unterschiedliche Weise ausgestaltet, wie Bäumlein, Senn und Fraefel (2019) anhand einer Umfrage bei den zuständigen Personen aller fünfzehn Deutschschweizer Hochschulen, an denen Regelschullehrpersonen ausgebildet werden, aufzeigen konnten. Folgende Bestandteile in unterschiedlicher Kombination werden zur Prüfung der berufspraktischen Kompetenzen eingesetzt (Bäumlein et al., 2019, Abbildung 3, S. 413): schriftliche Lektionsplanung, Live-Beobachtungen im Unterricht, Reflexionsgespräche, Unterrichtsmaterial, schriftliche Unterrichtseinheitsplanung, Praktikumsbeurteilung über einen längeren Zeitraum hinweg, mündliche Prüfung bzw. Prüfungsgespräch, Portfolio sowie schriftliche Unterrichtsreflexion, Analyse eigener Unterrichtsvideos, Simulation. Wie unschwer zu erkennen ist, spielt die Umsetzung von Unterricht durch die Prüflinge in den meisten Formaten eine zentrale Rolle. Als es im März 2020 in der Schweiz zur Schulschliessung kam, war somit auch die berufspraktische Prüfung stark betroffen. Angesichts der «Gatekeeper-Funktion» (Bäumlein et al., 2019, S. 402) dieser Prüfung sowie der Bedeutung der Resultate in Bezug auf die Legitimierung enormer Ressourcen, die in die Lehrpersonenbildung fliessen, bestand besonders hoher Druck auf die kurzfristige Entwicklung alternativer Prüfungsformen, die ohne Präsenzunterricht durchgeführt werden konnten.

4 Anpassungen der berufspraktischen Ausbildungsformate während der Covid-19-Pandemie

Um den Studierenden trotz der Schulschliessungen und der pandemiebedingten Massnahmen den regulären Verlauf des Studiums sowie praxisbezogene Lerngelegenheiten ermöglichen zu können, mussten sich die Pädagogischen Hochschulen mit der Konzeption von alternativen Formen der Praktika und berufspraktischer Prüfungsformate beschäftigen. Im Rahmen der Arbeitsgruppe «Berufspraktische Studien» der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL, 2021) wurden zwischen April und Juni 2020 die an den einzelnen Institutionen vorgenommenen bzw. geplanten Umsetzungsmassnahmen im Zusammenhang mit den Schulschliessungen wegen der Covid-19-Pandemie im Frühlingsemester 2020 in einer Liste zusammengetragen. An der Befragung haben sich zuständige Personen aus zwölf von derzeit sechzehn Pädagogischen Hochschulen der Schweiz (SBFI, 2021) beteiligt. Zusammenfassend lassen sich daraus die folgenden Erkenntnisse ableiten.

Viele Hochschulen haben Praktika fortgeführt, indem sich die Studierenden an digitalen Formen der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsgestaltung beteiligt haben. Wie erste Ergebnisse einer Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern in der Schweiz zeigen (vgl. S-CLEVER-Konsortium, 2021), standen zu Beginn der Pandemie an Schulen nur bedingt die notwendigen Ressourcen für das digitale Lernen zur Verfügung. Vielerorts stellten insbesondere die Bedingungen für digitales Lernen ausserhalb der Schule eine grosse Herausforderung dar. Im Zuge dessen haben die Schulen die technische Ausstattung der Schule, die Konzepte für digitales Lernen wie auch die Bereitstellung von Geräten für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler innoviert und ausgebaut. Studierende, die in Schulen im Rahmen ihrer berufspraktischen Ausbildung an der Organisation und der Durchführung von Fernunterricht mitgearbeitet hatten, konnten dies als äquivalente Leistungen dokumentieren und anerkennen lassen (vgl. EDK, 2020a). Ausserdem wurden die Studierenden dazu ermuntert, sich auch in anderen Bereichen zu engagieren und soziale bzw. pädagogische Aufgaben zu übernehmen, wie beispielsweise die Kinderbetreuung von Gesundheitspersonal oder Unterstützung im Homeschooling. Es wurden ausserdem mit Praxislehrpersonen und Studierenden individuelle Lösungen gesucht, um Praktika zu verlängern oder zu verschieben. Aufgrund der Kurzfristigkeit der kommunizierten Schulschliessung wurden an einzelnen Hochschulen keine alternativen Formen durchgeführt, sondern Praktika frühzeitig beendet oder ersatzlos gestrichen. Infolge der geänderten Rahmenbedingungen wurde an mehreren Hochschulen ausserdem die Beurteilungsform von Praktika den Gegebenheiten angepasst oder gänzlich auf eine Beurteilung verzichtet. Auch Prüfungsformate wurden teilweise angepasst oder erlassen.

Mit der Öffnung der obligatorischen Schulen am 11. Mai 2020 wurde eine Weiterführung der Praktika möglich, allerdings wurden diese durch Schutzkonzepte der Schulen, Homeoffice-Empfehlungen für Mitarbeitende der Pädagogischen Hochschulen sowie

lokal erfolgende kurzzeitige Schulschliessungen oder Quarantänefälle auch weiterhin beeinträchtigt. Unterrichtsbesuche von Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen in den Praktika der Studierenden waren teilweise nicht möglich. Hier wurden vielerorts synchrone (Live-Übertragung per Videokonferenz) oder asynchrone (Übermittlung der videografierten Unterrichtsstunde) Formen der Unterrichtsvideografie umgesetzt. Wie aus der videobasierten Unterrichtsforschung längst bekannt ist, vermögen Videoaufnahmen die Unterrichtsrealität nicht in ihrer ganzen Komplexität abzubilden. Einschränkungen ergeben sich insbesondere durch die Kameraführung, Audioprobleme sowie die Begrenztheit der Informationen zum Kontext. Dennoch bieten sie eine hohe Anschaulichkeit und Realitätsnähe und erlauben dadurch einen adäquateren Einblick in Unterrichtsprozesse, als dies Selbstberichte ermöglichen (Krammer & Reusser, 2005).

5 Herausforderungen und Chancen aus der Sicht von betroffenen Personen

Um zu erfahren, wie Lehrpersonen und Studierende die pandemiebedingten Veränderungen wahrgenommen hatten, wurde an der Pädagogischen Hochschule FHNW im Frühlingsemester 2021 eine Befragung bei ausgewählten Personen durchgeführt. Zwischen April und Mai wurden sogenannte «Praxisdozierende» (Hundehege & Staub, 2019; Kreis et al., 2020) befragt. Es handelt sich hierbei um Lehrpersonen mit Zusatzqualifikation, die im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung der Studierenden an ihrer Schule, einer Partnerschule der Pädagogischen Hochschule FHNW (Staub, 2019), gemeinsam mit Dozierenden der Pädagogischen Hochschule inhaltliche und organisatorische Aufgaben übernehmen. Pro Partnerschule ist in der Regel eine Praxisdozentin oder ein Praxisdozent im Einsatz. Im gleichen Zeitraum wurden auch die Studierenden befragt, die zu diesem Zeitpunkt die sogenannte «Immersionsphase» an einer Partnerschule der Pädagogischen Hochschule FHNW absolvierten. Die angehenden Sekundarlehrpersonen befanden sich im zweiten oder vierten Semester ihres Studiums. Da die Befragung im Zusammenhang mit der regelmässigen Praktikumsevaluation durchgeführt wurde, wurden nur Praxisdozierende und Studierende befragt. Hochschuldozierende hingegen wurden nicht befragt.

5.1 Einschätzungen der Praxisdozierenden

Im Studienjahr 2020/2021 waren an den sieben Partnerschulen der Sekundarstufe I insgesamt acht Praxisdozierende tätig. Allen acht Personen wurden die folgenden vier Fragen mit offenem Antwortformat per Online-Umfrage gestellt:

1. Was empfanden/empfinden Sie während der immer noch andauernden Corona-Pandemie im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung als herausfordernd?
2. Gibt es Aspekte, die Sie während der Corona-Pandemie im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung positiv erlebt haben/erleben?
3. Welche Lerngelegenheiten boten/bieten sich den Studierenden trotz oder vielleicht gerade wegen der Corona-Pandemie?

4. Gibt es Aspekte, die von Ihnen und den weiteren beteiligten Personen während der Corona-Pandemie im Partnerschuljahr positiv erlebt wurden/werden und die weiterhin beibehalten werden könnten?

Sechs Personen haben diese Fragen beantwortet. Die schriftlichen Aussagen wurden mit einem Vorgehen in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Es wurden drei deduktive Kategorien bestimmt: «Herausforderungen», «Lernen der Studierenden» und «Potenzial für die Weiterentwicklung der berufspraktischen Ausbildung». Zusätzlich wurde eine induktive Kategorie definiert: «Gewinn für die Schule».

Die pandemiebedingten Veränderungen im Schul- sowie im Praktikumsalltag wurden auf mehreren Ebenen als *Herausforderung* wahrgenommen. Genannt wurden von den Praxisdozierenden der erschwerte Austausch mit den Studierenden (3 Nennungen), wahrgenommene Veränderungen in Unterricht und Schulalltag (1 Nennung), organisatorische Herausforderungen bei Abwesenheiten (1 Nennung), die veränderte Praktikumsituation (1 Nennung) und der Einfluss auf das Wohlbefinden (1 Nennung).

Für die Studierenden ergaben sich aus der Sicht der Praxisdozierenden dadurch aber auch *neue Lernfelder* in unterschiedlichen Bereichen. So nannten sie die Kompetenzerweiterung im digitalen Bereich (1 Nennung), erweiterte Einblicke in die Schule als System aufgrund der Integration der Studierenden als stellvertretende Lehrpersonen sowie durch den Einbezug der Studierenden in die Kommunikation innerhalb der Schule (1 Nennung), den Erwerb von zentralen Kompetenzen einer Lehrperson (z.B. Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Kreativität) (1 Nennung), die Übernahme von Verantwortung für die Klasse (1 Nennung) sowie den Umgang mit und die Begleitung von psychisch angespannten Schülerinnen und Schülern (1 Nennung).

Als *Potenzial für die Weiterentwicklung der berufspraktischen Ausbildung* sehen die Praxisdozierenden die Möglichkeit, Absprachen und Gespräche mit den Studierenden bei zeitlichen Engpässen zukünftig über Videokonferenz durchzuführen (2 Nennungen) sowie digitale Methoden in das Methodenrepertoire aufzunehmen (1 Nennung). Die Studierenden wurden in dieser Situation auch als *Gewinn für die Schule* wahrgenommen. Durch Stellvertretungen entlasteten sie die Schule (1 Nennung) und unterstützten die Praxislehrpersonen (sowie die Schülerinnen und Schüler) (2 Nennungen).

Aufgrund der begrenzten Anzahl der befragten Personen können die Ergebnisse kein abschliessendes Bild zeichnen. Die unterschiedlichen Aussagen zeigen jedoch, wie vielseitig die Wahrnehmungen der Praxisdozierenden waren, und ermöglichen damit einen Einblick in deren Erfahrungswelt.

5.2 Einschätzungen der Studierenden

Im Rahmen der regelmässigen Praktikumsevaluation wurden die Studierenden per Online-Umfrage befragt. Von den insgesamt 109 Studierenden haben 80 Personen den Fragebogen ausgefüllt. Von den Befragten gaben 39 Studierende an, im Frühlingssemester 2020, und damit während der Schulschliessungen, ein Praktikum absolviert zu haben. Die Mehrheit ($n = 33$) gab an, dass sie trotz der Schulschliessungen etwas über den Lehrberuf gelernt habe (Antwort «trifft zu» oder «trifft eher zu»). Lerngelegenheiten ergaben sich gemäss den Angaben der Studierenden während der Distanzlernphase durch die Mitarbeit in den in Tabelle 1 aufgeführten Bereichen.

Tabelle 1: Praktikumsbezogene Aktivitäten der Studierenden während der Schulschliessung

Vorgegebene Aktivitäten im Fragebogen	Anzahl
Erstellung von Unterrichtsmaterialien für den Unterricht im E-Learning-Format (z.B. Arbeitsblatt)	19
Sichtung/Korrektur digital eingereichter Arbeiten von Schülerinnen und Schülern	14
Feedback zu digital eingereichten Arbeiten von Schülerinnen und Schülern	11
Planung von Unterricht/Unterrichtselementen im E-Learning-Format (z.B. Einstieg in eine Unterrichtsstunde)	9
Hospitation im Unterricht im E-Learning-Format	8
Einzelförderung von Schülerinnen und Schülern	8
Durchführung von Unterricht/Unterrichtselementen im E-Learning-Format (z.B. im Co-Teaching)	7
Anderes	7

Anmerkung: Die Anzahl gibt jeweils an, wie viele Studierende die betreffende Antwort angekreuzt haben. Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich. 24 Studierende haben die Fragen beantwortet.

Mit einem offenen Antwortformat wurden die Studierenden nach den *Herausforderungen* während der immer noch andauernden Covid-19-Pandemie im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung befragt. Von den 80 an der Umfrage teilnehmenden Studierenden konnten fünf Studierende keine Herausforderungen wahrnehmen und drei Studierende haben keine Antwort verfasst. Aus den Antworten zu dieser Frage wurden in Anlehnung an das Vorgehen der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) induktive Kategorien bestimmt. Daraus zeigt sich, dass von den 72 Studierenden, die Herausforderungen nannten, knapp die Hälfte die Umsetzung und die Einhaltung der Massnahmen als herausfordernd erlebte (32 Nennungen). Die meisten Rückmeldungen beziehen sich explizit auf das Tragen der Masken, das die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern erschwere (24 Nennungen). Auch die Einschränkungen im Rahmen des Unterrichts wurden als herausfordernd wahrgenommen (12 Nennungen). Dabei wurde mehrfach das Fach «Bewegung und Sport» genannt: «Im Unterricht Bewegung und Sport musste der Unterricht angepasst werden und viele Sportarten konnten nicht durchgeführt werden, da Kontaktsportarten nicht erlaubt waren.» Ausserdem

wurde bedauert, dass ausserunterrichtliche Tätigkeiten nur eingeschränkt möglich waren (12 Nennungen): «Ich finde es sehr schade, dass einige Anlässe oder Veranstaltungen, die ebenfalls zum Jahresplan einer Schule gehören, nicht wie normal stattfinden konnten. So zum Beispiel Weihnachtsanlässe, Lager, Exkursionen, Notenkonvente, etc.»

Weitere Herausforderungen bestanden darin, dass die oftmals quarantänebedingten Abwesenheiten von Schülerinnen und Schülern zu Planungsunsicherheit führten (6 Nennungen) und sich die Studierenden mit ständigen Änderungen konfrontiert sahen (5 Nennungen): «Am Anfang wusste man nicht, ob die Schulen wieder schliessen werden. Das war eine Belastung.» Für einige Studierende führte die Umstellung auf Online-Lehre an der Hochschule zu einem höheren Workload, was sich negativ auf ihr Engagement in den Praktika auswirkte (5 Nennungen). Manchen Studierenden fehlte ausserdem der persönliche Kontakt, zum Beispiel mit Mitstudierenden und den Lehrpersonen (5 Nennungen). Einzelne Studierende sind der Ansicht, dass sie aufgrund der Schulschliessungen im Frühling 2020 nicht ausreichend berufspraktische Erfahrungen sammeln konnten (4 Nennungen). Zudem wurden das potenzielle Ansteckungsrisiko für Studierende (2 Nennungen), das Aufrechterhalten der eigenen Motivation (2 Nennungen), die Schwierigkeit, sich bezüglich der aktuellen Informationen auf dem Laufenden zu halten (2 Nennungen), sowie die Belastung bei den Schülerinnen und Schülern (2 Nennungen) als Herausforderungen genannt.

Die Studierenden wurden mit einem offenen Antwortformat auch danach gefragt, was sie während der Covid-19-Pandemie im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung *positiv erlebt* hätten. Von den 80 an der Umfrage teilnehmenden Studierenden erlebten 13 Studierende nichts Positives und vier Studierende beantworteten die Frage nicht. Die Auswertung der restlichen 63 Antworten in Anlehnung an Mayring (2015) zeigt, dass die Studierenden einen Gewinn in Bezug auf die unterrichtlichen Kompetenzen feststellen (17 Nennungen), die sie dank der veränderten Situation erwerben konnten, wobei hauptsächlich das Erlernen von «digital skills» (11 Nennungen) erwähnt wird: «Man wurde ins digitale Lernen geschubst, was aber sowieso unsere Zukunft sein wird. Deswegen finde ich es super, dass man jetzt schon Erfahrungen darin machen konnte.» Daneben erkannten zwei Studierende positive Effekte in Bezug auf das Erlernen von Adaptivität: «Die eben erwähnte Ungewissheit wurde insofern positiv umgesetzt, als dass eine spontanere Herangehensweise an Planung und Organisation gefördert und geschult wurde.» Auch die kommunikativen Fähigkeiten wurden in diesem Zusammenhang genannt (1 Nennung): «Ich finde es schwer hier etwas positives zu sagen, aber durch das Tragen einer Maske muss man wirklich laut und deutlich sprechen, so dass es alle verstehen. Das könnte vielleicht einen kleinen positiven Effekt darstellen.»

Mehrere Studierende erlebten den Umgang mit der Situation seitens der Schulen (Schulleitungen, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler) (11 Nennungen) wie auch die Zusammenarbeit mit den (Praxis-)Lehrpersonen und Mitstudierenden (5 Nen-

nungen) als positiv. Sie schätzen es, dass sie in Bezug auf die Online-Lehre die Rolle einer Expertin oder eines Experten einnehmen konnten: «Einige Lehrpersonen nahmen die Hilfe der jüngeren Lehrpersonen an, die sich mit der digitalen Welt nun mal besser auskennen. Es hat uns wohl alle gestärkt und den digitalen Unterricht angetrieben.» Zwei Studierende sehen auch die Förderung von digitalen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern als einen positiven Effekt und eine Person sieht in der geteilten Pandemie-Erfahrung die Möglichkeit, «Themen aus dem Unterricht mit der jetzigen Pandemie [zu] verknüpfen».

Einige Studierende haben es begrüsst, dass die Praktika trotz der Covid-19-Pandemie weitergeführt werden konnten (5 Nennungen), und einzelne erlebten das Praktikum als willkommene Abwechslung zum Aufenthalt zu Hause (3 Nennungen). Für einige Studierende war die Umstellung auf Distanzlehre an der Hochschule von Vorteil (13 Nennungen), weil ihnen dadurch zum Beispiel der Reiseweg erspart blieb oder sie durch asynchrone Lehre zeitlich flexibler waren.

6 Abschliessende Bemerkungen

Die Covid-19-Pandemie hat in gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen zu zahlreichen Herausforderungen geführt. In den letzten Monaten wurden im öffentlichen Diskurs und in fachlichen Beiträgen auch die Auswirkungen der Pandemie für das Bildungssystem in den Blick genommen (Hahn, Kuhlee & Porsch, 2021a). Bislang kaum thematisiert wurde dabei jedoch die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen, obwohl diese in unterschiedlichen Bereichen in besonderem Masse betroffen war (Moyo, 2020; Sasaki et al., 2020).

Aus den Ausführungen zu den Umsetzungsmassnahmen der Pädagogischen Hochschulen (Abschnitt 4) und den Rückmeldungen der befragten Praxisdozierenden und Studierenden an der Pädagogischen Hochschule FHNW (Abschnitt 5) wird ersichtlich, dass die Wahrnehmung unterschiedlich und individuell geprägt ist. So haben die Praxisdozierenden diverse Aspekte thematisiert. Bei den Studierende haben fünf Personen keine Herausforderungen wahrgenommen; zugleich haben dreizehn Personen aber auch nichts Positives erlebt. Solche subjektiven Wahrnehmungen der Studierenden im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie wurden auch in anderen Studien bereits festgestellt (Hahn et al., 2021a; Sälzle et al., 2021). Diese Wahrnehmungen können durch individuelle Dispositionen und Kontextbedingungen wie auch institutionelle Rahmenbedingungen erklärt und begründet werden (Hahn, Kuhlee & Porsch, 2021b).

Ermutigend ist die Tatsache, dass sich aus der Sicht der befragten Personen trotz oder gerade aufgrund der Pandemie auch neue Lernfelder für die Studierenden ergeben haben, die teilweise sogar zu nachhaltigen Veränderungen führen könnten. Diese werden verständlicherweise insbesondere im Bereich der Digitalisierung gesehen (vgl. Caruso

& Bruns, 2021; Dittler & Kreidl, 2021; Farrell, 2021), wobei auch andere Aspekte genannt wurden wie das Erlernen von Adaptivität, die Verantwortungsübernahme oder organisatorische und kommunikative Fähigkeiten. Eher ernüchternd ist, dass sich die Studierenden, die sich in der Zeit der Schulschliessungen in einem Praktikum befanden, eher selten an der effektiven Gestaltung und Durchführung von Unterricht im Distanzmodus beteiligten konnten. Dies ist wohl mitunter damit zu erklären, dass Lehrpersonen offenbar insgesamt oft auf die Umsetzung von digitalem (Präsenz-)Unterricht verzichtet oder solchen nur selten durchgeführt haben (Helm, Huber & Loisinger, 2021).

Die im vorliegenden Beitrag dargestellten Erkenntnisse der berufspraktischen Lehrpersonenbildung in der Schweiz bzw. an der Pädagogischen Hochschule FHNW sind vergleichbar mit Befunden aus internationalen Studien (vgl. Assunção Flores & Gago, 2020; Atkins & Danley, 2020; Farrell, 2021; Kidd & Murray, 2020; la Velle, Newman, Montgomery & Hyatt, 2020). Daraus lassen sich abschliessend auch einige Bereiche für mögliche Weiterentwicklungen der berufspraktischen Ausbildung benennen. Im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung der Bildung wären eine systematische Förderung der «digital skills» bei den Studierenden im Rahmen der (berufspraktischen) Ausbildung sowie ein gezielter Einsatz von E-Learning als Ergänzung zur Lehre im Präsenzmodus eine sinnvolle Erweiterung. Die während der Pandemie eingesetzten Varianten berufspraktischer Ausbildung, wie synchrone und asynchrone Formen der Unterrichtsvideografie, Virtual-Reality-Simulationen (Sasaki et al., 2020) oder E-Praktikum als Vorbereitung für E-Teaching (Ersin & Mede, 2020), könnten weiterentwickelt und komplementär genutzt werden. Daneben könnten ein stärkerer Einbezug der Studierenden in die Schulen in ihrer Rolle als Lehrpersonen in Ausbildung sowie die Berücksichtigung von zusätzlichen Lerngelegenheiten in der spezifischen Praktikums-situation die Qualität der Ausbildung im Sinne einer besseren Vorbereitung der Studierenden auf den Berufsalltag stärken. Insofern wäre wünschenswert, dass die während der Covid-19-Pandemie gemachten Erfahrungen für (innovative) Weiterentwicklungen der (berufspraktischen) Ausbildung geprüft und genutzt werden.

Literatur

Assunção Flores, M. & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 507–516.

Atkins, C. & Danley, A. (2020). Supporting teacher candidates during COVID-19. *Educational Renaissance*, 9 (1), 31–40.

Bäuerlein, K., Senn, S. & Fraefel, U. (2019). Die Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung in der Deutschschweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37 (3), 401–420.

Caruso, C. & Bruns, M. (2021). (Medienbezogene) Lerngelegenheiten und Kompetenzbedarfe im Referendariat. Explorative Perspektiven von (angehenden) Lehrkräften angesichts der veränderten Rahmenbedingungen durch die Corona-Pandemie. In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen* (S. 239–257). Münster: Waxmann.

- Dittler, U. & Kreidl, C.** (Hrsg.). (2021). *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Wiesbaden: Springer.
- Dreer, B. & Kracke, B.** (2021). Lehrer*innen im Corona-Lockdown 2020 – Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen* (S. 45–62). Münster: Waxmann.
- EDK.** (2020a). *COVID-19: Gemeinsame Grundsätze und Massnahmen für die Bildung. Medienmitteilung vom 2.4.2020*. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/dokumentation/medienmitteilungen/medienmitteilung-vom-2-4-2020> (20.09.2021).
- EDK.** (2020b). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019*. Bern: EDK.
- Ersin, P. & Mede, D.A.E.** (2020). Boosting preservice teachers' competence and online teaching readiness through E-practicum during the COVID-19 outbreak. *International Journal of TESOL Studies*, 2 (2), 112–124.
- Farrell, R.** (2021). Covid-19 as a catalyst for sustainable change: The rise of democratic pedagogical partnership in initial teacher education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 40 (2), 161–167.
- Fickermann, D. & Edelstein, B.** (Hrsg.). (2020). *«Langsam vermisse ich die Schule ...»: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, Beiheft 16). Münster: Waxmann.
- Fickermann, D. & Edelstein, B.** (2021). Schule während der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 7–30). Münster: Waxmann.
- Forneck, H.J., Messner, H. & Vogt, F.** (2009). Entwicklung von Professionalität in den berufspraktischen Studien. In H. J. Forneck, A. Düggeli, C. Künzli, H. Linneweber-Lammerskitten & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 169–186). Bern: hep.
- Hahn, E., Kuhlee, D. & Porsch, R.** (2021a). Institutionelle und individuelle Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie. In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen* (S. 221–238). Münster: Waxmann.
- Hahn, E., Kuhlee, D. & Porsch, R.** (2021b). Studienerfolg und Abbruchtendenz von Lehramtsstudierenden im Licht ihres Belastungserlebens in der Corona-Pandemie. *BWP*, 50 (2), 37–41.
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T.** (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (2), 237–311.
- Hundehege, M. & Staub, S.** (2019). Third Space in Partnerschulen. Kooperationsfelder von Dozierenden-Tandems. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 90–96.
- Kidd, W. & Murray, J.** (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: How teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 542–558.
- Krammer, K. & Reusser, K.** (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U.** (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 407–421.
- Mayring, P.** (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Moyo, N.** (2020). Covid-19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: Rethinking the «new normal» in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 536–545.
- Reintjes, C., Porsch, R. & im Brahm, G.** (2021). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann.

Berufspraktische Lehrpersonenbildung während der Covid-19-Pandemie

- Sälzle, S., Vogt, L., Blank, J., Bleicher, A., Scholz, I., Karossa, N., Stratmann, R. & D'Souza, Th.** (Hrsg.). (2021). *Entwicklungspfade für Hochschule und Lehre nach der Corona-Pandemie*. Baden-Baden: Tectum.
- Sasaki, R., Goff, W., Dowsett, A., Parossien, D., Matthies, J., Di Iorio, C. et al.** (2020). The practicum experience during Covid-19 – Supporting initial teacher education students' practicum experience through a simulated classroom. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28 (2), 329–339.
- SBFI.** (2021). *Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. Verfügbar unter: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/hs/hochschulen/kantonale-hochschulen/fh-ph.html> (19.09.2021).
- S-CLEVER-Konsortium.** (2021). *S-CLEVER: Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen. Erste Ergebnisse der Schulleiter*innen-Befragung September und Oktober 2020 für die Schweiz. S-Clever-Studie*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- SGL.** (2021). *Arbeitsgruppe «Berufspraktische Studien»*. Verfügbar unter: <http://sgl-online.ch/de/arbeitsgruppen/berufspraktische-studien> (19.09.2021).
- Staub, S.** (2019). Partnerschulen in der Nordwestschweiz. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 237–256). Opladen: Barbara Budrich.
- la Velle, L., Newman, S., Montgomery, C. & Hyatt, D.** (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 596–608.

Autorinnen

Corinne Wyss, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, corinne.wyss@fhnw.ch
Sabina Staub, M.A., Pädagogische Hochschule FHNW, sabina.staub@fhnw.ch

Ergänzende Perspektive

Erfahrungen in zukünftigen Ergänzungsformaten? Praxisbegleitung unter Pandemiebedingungen

Herbert Luthiger

Die Praxisbegleitung durch Praxislehrpersonen und Dozierende ist ein wichtiger Bestandteil der berufspraktischen Ausbildung und firmiert unter unterschiedlichen Begriffen wie zum Beispiel «Zielorientiertes pädagogisches Coaching» (Krattenmacher, 2014), «Content-Focused Coaching» (West & Staub, 2003) oder «3-Ebenen-Mentoring» (Niggli, 2005). Merkmal all dieser Formate ist die individuelle Beratung *vor Ort*, und dies wurde bis zur Zeit vor Covid-19 kaum infrage gestellt. Weil aber nach der Öffnung der obligatorischen Schulen am 11. Mai 2020 die allgemeine epidemiologische Lage insgesamt heikel blieb und viele Schutzkonzepte der Schulen Unterrichtsbesuche durch Dozierende der Pädagogischen Hochschulen einschränkten, mussten die Hochschulen für das bisher Unhinterfragte neue alternative Formen der Praxisbegleitung entwickeln. Welche Chancen und Risiken für die Praxisbegleitung haben sich dabei (unverhofft) ergeben? Welche alternativen oder neuen Formen der Praxisbegleitung werden sichtbar? Der vorliegende Kurzbeitrag thematisiert einerseits grundsätzliche Fragen der Praxisbegleitung, ergänzt und vertieft andererseits den Aspekt «Unterrichtsbesuche von Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen in den Praktika der Studierenden» im Haupttext von Corinne Wyss und Sabina Staub (vgl. in diesem Heft Wyss & Staub, 2021).

Die Pädagogische Hochschule Luzern hat aufgrund der unsicheren Voraussetzungen Ende Dezember 2020 für die Blockpraktika entschieden, auf Unterrichtsbesuche vor Ort (bis auf wenige Ausnahmen) zu verzichten und diese durch digitale Formen der Praxisbegleitung (fortan «virtuelle Unterrichtshospitation») zu ersetzen. Ziel war es, einerseits die Zahl der Kontakte an den Praxisschulen wie auch die ÖV-Bewegungen der Dozierenden zu reduzieren und andererseits weiterhin eine qualitativ hochstehende Begleitung zu gewährleisten. Sowohl den Dozierenden als auch den Studierenden wurde eine Handreichung als Grundlage für drei unterschiedliche Formate der virtuellen Unterrichtshospitation – Hospitation via Livestream, Lektionsaufnahme oder virtuelle Lektionsvorbesprechung per Zoom – bereitgestellt, damit die Dozierenden mit diesen Formaten die Möglichkeit erhielten, auf der Basis studentischer Eigenvideos und Planungsdokumente ein ortsunabhängiges formatives Feedback bzw. Online-Coaching zu geben. Ziel war es, auch in Zeiten der beschränkten physischen Kontakte eine Praxisbegleitung sicherzustellen, die möglichst nah an der regulären Form bleibt.

Um erste Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie die Studierenden die virtuelle Unterrichtshospitation erlebt und wahrgenommen hatten, wurde Anfang März 2021 eine explorative Online-Befragung mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Luzern durchgeführt. Alle hatten im Januar und Februar 2021 ein mehrwöchiges Blockpraktikum absolviert. Die Befragung zielte darauf ab, erste Hinweise auf folgende Fragen zu erhalten:

- 1) Wie haben die Studierenden – unabhängig vom gewählten Format – die virtuelle Unterrichtshospitation erlebt und wie schätzen sie den Ertrag im Vergleich zu einem Unterrichtsbesuch vor Ort ein?
- 2) Welche Erfahrungen verbinden sie konkret mit dem gewählten Format der virtuellen Unterrichtshospitation?

Insgesamt haben 491 Lehramtsstudierende den Fragebogen ausgefüllt: 67 Kindergarten-/Unterstufe, 251 Primarstufe und 173 Sekundarstufe I – dies entspricht einem Rücklauf von 62%.

Zur Erhebung einer allgemeinen Einschätzung, unabhängig vom gewählten Format, wurde eine Skala mit sieben Items entwickelt (Beispiel-Item: «Der Unterrichtsbesuch vor Ort kann ohne Weiteres durch eine digitale Form der Praxisbegleitung ersetzt werden»). Die ermittelte interne Konsistenz der Skala ist mit Cronbachs Alpha von $\alpha = .74$ gut, das heisst, die sieben Items zeigen eine hinreichend hohe Interitemkorrelation. In einem zweiten Fragebogenteil wurden je Format mit unterschiedlichen Skalen die Erfahrungen der Studierenden erhoben. Die Skala «Livestreaming» umfasst sieben Items (Beispiel-Item: «Ich ziehe das Livestreaming einem Unterrichtsbesuch vor»). Auch diese Skala zeigt mit $\alpha = .75$ eine gute interne Konsistenz. In der Skala «Lektionsaufnahme» sind vier Items enthalten (Beispiel-Item: «Mit der Lektionsaufnahme gelang es, Bedingungen herzustellen, in denen ich mich wohlfühlte»). Diese Skala weist mit $\alpha = .40$ eine unbefriedigende interne Konsistenz auf. Möglicherweise spielt hier die geringe Itemzahl eine Rolle. Hinreichend gut ist wiederum die dritte Skala «Lektionsvorbesprechung» mit $\alpha = .70$ und acht Items (Beispiel-Item: «Dank der Lektionsvorbesprechung habe ich viel mehr Klarheit hinsichtlich der Ziele, Absichten und des Lernfokus erhalten»). Alle Skalen erfassen die Erfahrungen auf einer vierstufigen Ratingskala (1 = «trifft nicht zu» bis 4 = «trifft zu»). Zudem wurde jede Skala mit je zwei offenen Fragen zu Chancen und Gefahren ergänzt (Beispiel-Item: «Wo sehen Sie die Chancen, wenn man den Unterrichtsbesuch vor Ort durch ein Livestreaming und eine Nachbesprechung per Zoom ersetzen würde?»). Die Datenauswertung erfolgte hier mit MAXQDA.

Allgemeine Einschätzung der virtuellen Unterrichtshospitation: Die Studierenden scheinen mit der realisierten Form der virtuellen Unterrichtshospitation bei einer «neutralen Mitte» von $M = 2.5$ insgesamt zufrieden zu sein ($M = 3.19$, $SD = 0.81$). Trotzdem bleibt der Unterrichtsbesuch vor Ort grundsätzlich die favorisierte Form: So wird die Aussage «Ich habe den Unterrichtsbesuch vor Ort vermisst» ($M = 2.82$, $SD = .95$) eher bejaht bzw. das Item «Der Unterrichtsbesuch kann ohne Weiteres durch eine digitale

Form der Praxisbegleitung ersetzt werden» ($M = 2.33, SD = .95$) tendenziell verneint. Es sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Studiengängen festzustellen. Hinsichtlich der technischen Umsetzung berichten die befragten Studierenden in allen Studiengängen von keinen grossen Schwierigkeiten. Lediglich die Frage bezüglich des Mehraufwands wird von den Studierenden der Sekundarstufe I gegenüber den beiden anderen Studiengängen als signifikant höher eingeschätzt ($U = 13382, p < 0.001$). Die Effektstärke nach Cohen liegt bei $r = .30$ und entspricht somit einem mittleren Effekt.

Tabelle 1: Erfahrungen mit unterschiedlichen Formaten der virtuellen Unterrichtshospitation

Item	Formate der virtuellen Unterrichtshospitation		
	Livestreaming	Lektionsaufnahme	Lektionsvorbesprechung
1. Die Nachbesprechung war gleich ergiebig wie bei einem Unterrichtsbesuch vor Ort.	$N = 399$ $M = 3.02$ $SD = 0.91$	$N = 45$ $M = 2.87$ $SD = 0.92$	$N = 17$ $M = 2.65$ $SD = 1.32$
2. Im Vergleich zum Unterrichtsbesuch vor Ort gelang es der Dozentin/dem Dozenten präziser, zentrale Merkmale meines Unterrichts wahrzunehmen.	$N = 331$ $M = 1.82$ $SD = 0.77$	$N = 37$ $M = 1.89$ $SD = 0.74$	$N = 13$ $M = 2.38$ $SD = 1.19$
3. Ich ziehe das [Format] einem Unterrichtsbesuch vor.	$N = 374$ $M = 1.92$ $SD = 0.94$	$N = 43$ $M = 2.12$ $SD = 1.07$	$N = 15$ $M = 2.40$ $SD = 1.06$
4. Mit dem [Format] gelang es, Bedingungen herzustellen, in denen ich mich wohlfühlte.	$N = 371$ $M = 2.98$ $SD = 0.86$	$N = 43$ $M = 3.07$ $SD = 0.88$	$N = 15$ $M = 3.00$ $SD = 0.85$

Antwortkategorien: 1 = «trifft nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «trifft eher zu», 4 = «trifft zu».

Erfahrungen mit drei unterschiedlichen Formaten der virtuellen Unterrichtshospitation: In Tabelle 1 können über die vier gleichen Items erste Erkenntnisse darüber erlangt werden, wie die Studierenden die drei unterschiedlichen Formate der virtuellen Unterrichtshospitation erlebt haben.

Die Nachbesprechungen erreichen im Vergleich zu einer Nachbesprechung, die mit einem Unterrichtsbesuch vor Ort verbunden ist, in allen drei Formaten nicht die gleiche «Ergiebigkeit» (Item 1), wobei selbstverständlich auch die Nachbesprechungen online stattfinden mussten. Ebenfalls kritischer eingeschätzt wird die Aussage, dass im Vergleich zum Unterrichtsbesuch vor Ort zentrale Merkmale des Unterrichts präziser wahrgenommen werden können (Item 2). In den offenen Antworten wird dies vor allem mit dem vorgegebenen Beobachtungsfokus und mit der Begrenzung von Kontextinformationen begründet. In diesem Zusammenhang erklärt sich wohl auch die eher negative Einschätzung der Frage, ob eines der drei Formate der virtuellen Unterrichtshospitation einem Unterrichtsbesuch vorgezogen werde (Item 3). Positiver fallen dagegen die Ergebnisse in Bezug auf die Frage aus, ob es gelungen sei, Bedingungen

herzustellen, in denen sich die Studierenden wohlfühlten (Item 4). Begründet wird dies in den Freitextantworten hauptsächlich durch die geringere Nervosität aufgrund der physischen Abwesenheit von Dozierenden: «Ich empfand es einfach als angenehmer. Man vergisst viel schneller, dass man beobachtet wird oder dass jemand im Raum ist. Es ist realitätsnaher.» Über alle Ergebnisse hinweg wird die Vorbesprechung in der Tendenz am positivsten eingeschätzt – stellvertretend dafür steht die folgende Aussage: «Mir half vor allem auch das Angebot einer Lektionsvorbesprechung. Die Dozenten waren dadurch besser mit dem Vorhaben der Lektion vertraut, konnten spezifischer dem Unterricht folgen und die Nachbesprechung war ergiebiger. Mit den Dozenten konnten so auch potenzielle Ungereimtheiten vorgängig besprochen werden. In der Nachbesprechung wurde dann nicht nach «hätte», «würde», «könnte» vorgegangen, sondern es gelang, eine zielführende Situationsanalyse des Unterrichts durchzuführen. Das zusätzliche Zeitgefäss einer Vorbesprechung war jedoch ein belastender Faktor.»

Fazit: In diversen Studien konnte gezeigt werden, dass angehende Lehrpersonen betreute Praktika mit einem intensiven Coaching schätzen (z.B. Krattenmacher, 2014; Kreis, 2012). Jedoch muss die Intensität der Praxisbegleitung hinsichtlich der personalen, inhaltlichen und zeitlichen Dimension immer wieder auch kritisch diskutiert werden, weil jeder Unterrichtsbesuch – vor allem der Unterrichtsbesuch durch Dozierende – für die Studierenden ein motivational angespanntes Feld bedeutet. Trotz dieses Effekts bleibt für die befragten Studierenden der Unterrichtsbesuch vor Ort die favorisierte Form. Als ergänzendes Instrument jedoch, beispielsweise für einen Zweitbesuch oder für einzelne Aktivitäten (z.B. vorbereitende Praktikumssitzungen), können digitale Formen sehr wohl weiterentwickelt und eingesetzt werden, wenn dies von allen Beteiligten als sinnvoll erachtet wird.

Literatur

- Krattenmacher, S.** (2014). *Planlos durchs Praktikum? Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kreis, A.** (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen: Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Niggli, A.** (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Aarau: Sauerländer.
- West, L. & Staub, F.C.** (2003). *Content-Focused Coaching: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wyss, C. & Staub, S.** (2021). Berufspraktische Lehrpersonenbildung während der Covid-19-Pandemie: Herausforderungen, neue Lernfelder und Entwicklungspotenzial. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 320–331.

Autor

Herbert Luthiger, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, herbert.luthiger@phlu.ch

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

Dozierende – Chancen und Grenzen des digitalen Studiums

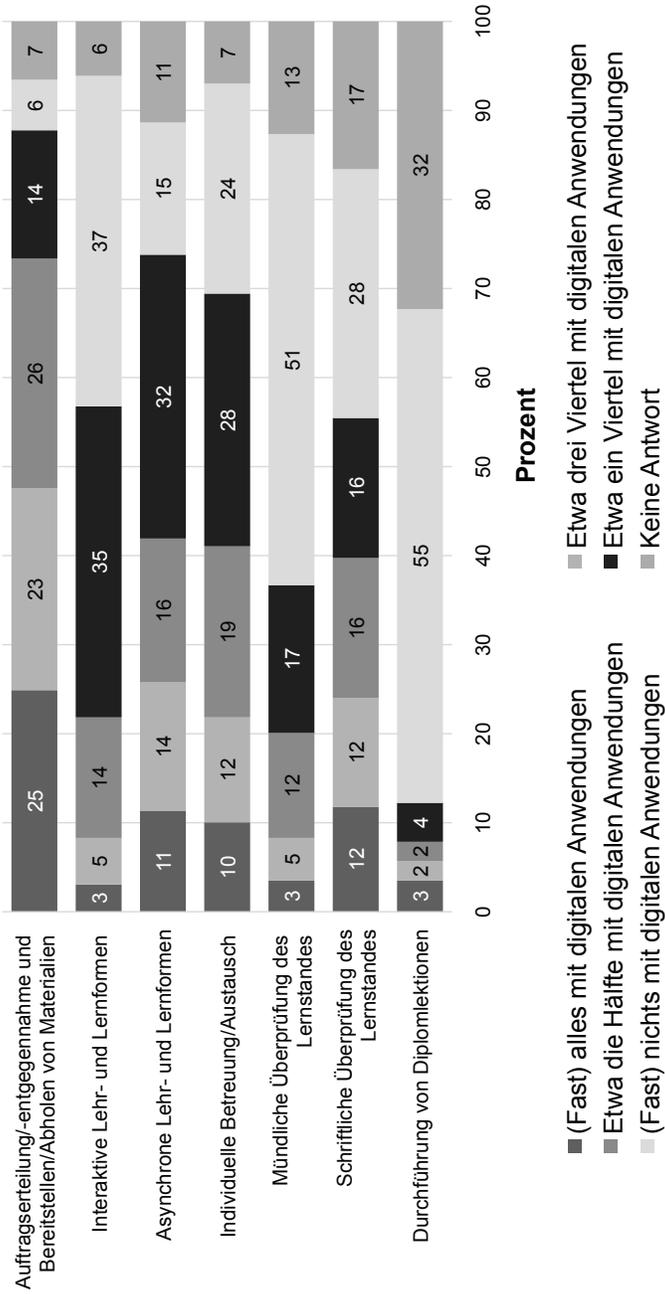


Abbildung 1: Antworten der Dozierenden (n = 229).

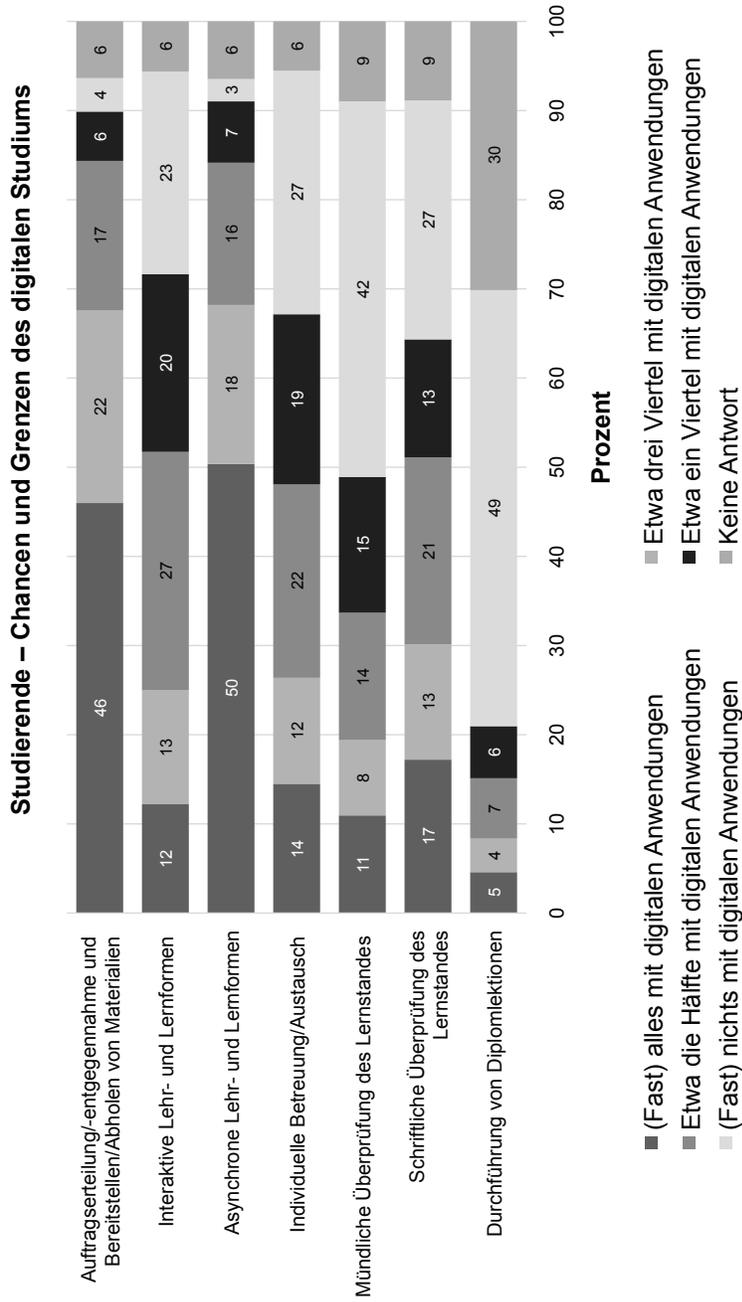


Abbildung 2: Antworten der Studierenden (n = 959).

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 Theorieinputs», 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. Apero 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 Praxisblicke*. 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

Ergänzende Perspektive

Zwischen Digitalisierungsimperativ und Präsenzrefokussierung: Anmerkungen zu den «Corona-Semestern» und der Mehrdimensionalität von Lehre und Studium

Falk Scheidig

1 Die Pandemie als (un)verhoffter Digitalisierungsschub?

Tradierte und wirkmächtige Vorstellungen von Studium und Lehre wurden in der Pandemie mit dem Erfordernis digitaler Lehr-/Lernformate konfrontiert. Dass die flächendeckende Umstellung auf Online-Lehre von allen Dozierenden eine kurzfristige Auseinandersetzung mit Gestaltungsmöglichkeiten und Bedingungen digitaler Hochschullehre abverlangte und mithin hochschuldidaktische Fragestellungen grossen Raum einnahmen, ist im positiven Sinne bemerkenswert, aber bezüglich der langfristigen Wirkung noch nicht einer Beurteilung zuzuführen.

Im Hinblick auf die immer wieder lancierte These, dass die unverhofft erzwungene Umstellung auf Online-Lehre den lange vergebens erhofften Digitalisierungsschub für Hochschulen bedeutete, verdienen zwei divergierende Perspektiven Beachtung: Einerseits darf nicht ausgeblendet werden, dass bereits vor der Pandemie vielfältige Formen digitaler Lehre praktiziert wurden, primär als Anreicherung der Präsenzlehre (Scheidig, 2020). Andererseits bestehen Zweifel bezüglich der Qualität der Hochschullehre unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie, wovon etwa der Abgrenzungsversuch zwischen «Emergency Remote Teaching» (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020) und qualitativ hochwertiger Online-Lehre zeugt. Die Bedingungen waren gewiss wenig förderlich, für Improvisation bestand viel Verständnis: Die Ad-hoc-Umstellung auf den Distanzmodus erfolgte im Frühjahr 2020 (zumindest in der Schweiz) im laufenden Semester und ohne jede Vorbereitungsmöglichkeit; die darauffolgenden Semester waren mit der Ungewissheit behaftet, ob bzw. wann Infektionszahlen, Notverordnungen sowie lokale Gegebenheiten eine partielle Rückkehr zur Präsenzlehre erlauben würden – diese Hoffnung dürfte nicht nur die didaktische Planung beeinträchtigt haben, sondern womöglich auch die Bereitschaft, Lehrveranstaltungen umfassend als genuines Online-Lehrangebot weiterzuentwickeln, weil es nicht nur an Zeit mangelte, sondern vielleicht auch am Glauben daran, dass sich der hohe Initialaufwand für neu konzipierte Lehr-/Lernarrangements und Lehr-/Lernmaterialien langfristig überhaupt lohne.

Aus hochschuldidaktischer Sicht mag man die Covid-19-Pandemie zu Recht als ein spannendes Laboratorium einstufen, gerade für Lehrende selbst; es sei aber an die

bildungswissenschaftliche Expertiseforschung erinnert, die darlegt, dass die didaktische Kompetenzentwicklung nicht allein aus eigenen Praxiserfahrungen resultiert, sondern aus deren fachlicher Fundierung und reflexiver Verarbeitung. Es dürfte lohnend sein, sich diesem Desiderat anzunehmen. Dass die Lehre an vielen Hochschulen zwar explizit unter Pandemiebedingungen evaluiert oder gar beforscht wurde, sich diese Erhebungen aber teilweise nur auf das erste «Corona-Semester» beziehen, ist in diesem Kontext insofern bedauernd, als es verdient wäre, hochschuldidaktische Veränderungen im Pandemieverlauf und darüber hinaus zu analysieren.

2 Präsenzlehre vs. Online-Lehre

Erstaunlicher noch als der Umstand, dass das Aussetzen der Präsenzlehre zu einer (Re-)Fokussierung auf Präsenz als Anker- und Fluchtpunkt didaktischer Argumentation sowie als Massstab für die Online-Lehre führte, ist die atemberaubende Geschwindigkeit, mit der Präsenz zu einem wertgeschätzten, weil nicht mehr selbstverständlichen Gut wurde. Oder mit Schopenhauer gesprochen: «Meistens belehrt uns erst der Verlust über den Wert der Dinge» (Zitat aus: «Parerga und Paralipomena, Aphorismen zur Lebensweisheit»). Die Debatte um Präsenz in der Hochschullehre ist keineswegs neu, wurde aber plötzlich unter gewandelten Vorzeichen geführt: Wurde noch vor wenigen Jahren mit viel Emphase um das Für und Wider der Präsenzpflicht gerungen (Scheidig, 2020), ertönten schon nach wenigen Wochen der pandemiebedingten Online-Lehre vehemente Voten – auch von Studierenden – für ein Recht auf Präsenz. Das viel bemühte Bild der Covid-19-Pandemie als «Brennglas» scheint tauglich zu sein, um zu illustrieren, wie die flächendeckende Online-Lehre das Argumentarium in der Präsenzdebatte erweiterte und dazu beitrug, den äquivoken Präsenzbegriff differenzierter zu verhandeln und zudem Facetten von Online-Präsenz zu elaborieren (Kreijns, Xu & Weidlich, 2021). Zugleich verwundert, wie die durch den pandemiebedingten Präsenzverzicht beeinflusste Debatte zu einer Verklärung der präpandemischen Präsenzlehre tendiert. Die Gleichsetzung von Seminaren mit einem «Wissenschaftsgespräch», mit sozialer Nähe und aktiver Teilnahme projiziert ein beinahe hochschulromantisches Ideal, das als verallgemeinerbare Deskription früherer Lehrveranstaltungen zu hinterfragen ist.

Mit Blick auf das Vorangegangene bleibt abzuwarten, ob die neu gewonnene Wertschätzung physischer Präsenz oder die handlungsnah vertieften Kenntnisse zu Möglichkeiten digitaler Lehre länger Bestand haben. Die in diesem Zusammenhang häufig vorgenommene dichotome Gegenüberstellung von Präsenzlehre und Online-Lehre ist ob ihres Problemgehalts heikel. Denn erstens gerät leicht aus dem Blick, dass es auf die Adäquatheit und die Qualität des Lehrangebots ankommt, das heisst auf die konkrete Konfiguration eines Lehr-/Lernsettings. So besteht etwa die Gefahr, «gute» Präsenzlehre (oder das überhöhte Zerrbild hiervon) mit «schlechter» Online-Lehre (Emergency Remote Teaching) zu vergleichen. Der Vergleich erscheint sogar strukturell schief, wenn man bedenkt, dass traditionelle Präsenzlehre breit erprobt ist und Dozierende auf

Muster zurückgreifen können (mit allen damit einhergehenden Vor- und Nachteilen), während die vollständige Virtualisierung der Hochschullehre für die meisten Dozierenden und auch die Studierenden ein Novum darstellte und dieser weithin ungewohnte Modus in der kompromisslosen Pandemielage also erst einer eigenaktiven Aneignung bedurfte und weiterhin bedarf.

Zweitens werden in der Gegenüberstellung von Präsenzlehre und Online-Lehre zwei Extrempole in Frontstellung gebracht, deren Kontrastierung fragwürdig ist: Beides sind Sammelbegriffe für komplexe, vielschichtige Phänomene (zu denken ist etwa an verschiedene Lehrveranstaltungstypen oder auch an die Differenz zwischen synchroner und asynchroner Online-Lehre) und ihr Vergleich ist genau besehen ein Kategorienfehler, wie der Verweis auf digitale Präsenz belegt. Des Weiteren war die Präsenzlehre, wie bereits angemerkt, schon vor der Covid-19-Pandemie oftmals durchdrungen von digitalen Elementen und eine Online-Lehre ohne jeden (physischen) Präsenzanteil würde es ohne die Einschränkungen der Pandemie nicht flächendeckend geben. Mit anderen Worten: Man darf für eine weniger pandemiegeprägte Zeit wohl vielfältige Schattierungen zwischen den beiden Extrempolen der reinen Präsenzlehre und Online-Lehre annehmen. Dies dokumentiert auch die intensivierete Diskussion um hybride Formen der Hochschullehre, an die viele Erwartungen geknüpft werden, obschon sich darunter plurale, mitunter wenig verwandte Gestaltungsformen von Lehre und Studium subsumieren, die zudem keineswegs aufwandsarm sind (Gumm & Hobuß, 2021; Reinmann, 2021). Künftige Formen von Studium und Lehre scheinen derzeit ungewiss, aber sie sind gestaltbar und verlangen ein Bewusstsein für die Vielschichtigkeit und die Verwobenheit von Präsenzlehre und Online-Lehre.

3 Differenzierende Perspektiven

Zur Überwindung der schematisierenden Diskussion von Präsenzlehre und Online-Lehre sowie zur Einordnung der Lehrerfahrungen unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie bedarf es weiterer Differenzierungen:

- 1) So wie berechtigterweise auf grundverschiedene Archetypen von Lehrveranstaltungen mit je eigenen Lehr-, Lern- und Interaktionslogiken hingewiesen wird (etwa Vorlesung und Seminar), sollte auch eine *Unterscheidung von Lehre im engeren Sinne und Lehre im weiteren Sinne* Berücksichtigung finden. Dies meint etwa die Unterscheidung von instruktionalem Lehrangebot und Selbststudium, die mit der Online-Lehre erodiert, aber auch die Differenz von Lehrveranstaltung und Prüfung: Dass die Offenheit der Studierenden und Dozierenden für Möglichkeiten digitaler Hochschullehre bei Prüfungen deutlich abnimmt, wie etwa im Beitrag von Marija Stanisavljevic und Peter Tremp empirisch herausgestellt wurde (vgl. in diesem Heft Stanisavljevic & Tremp, 2021), ist frappierend und unterstreicht, dass die Prüfung ein Thema sui generis ist (notabene nicht nur didaktisch, sondern auch juristisch), oder allgemeiner, dass Lern- von Leistungssituationen als Elemente der Hochschullehre in der didaktischen Reflexion zu

differenzieren sind, auch wenn sie im Sinne des Constructive Alignment inhaltlich verschränkt werden.

- II) Es wird zwar immer wieder geltend gemacht, bedarf aber steter Vergewisserung: *Hochschullehre variiert je nach Fach(gegenstand)*; verschiedene Disziplinen haben mehr oder weniger spezifische Lehr- und Lernkulturen hervorgebracht, denen unter anderem je charakteristische Lernaufgaben, Lernstrategien, Lernmedien, Lernräume und handlungspraktische Elemente eingelagert sind (Neumann, Parry & Becher, 2002). Möglichkeiten und Bedingungen der Hochschullehre sind daher fachsensibel zu dechiffrieren, wodurch eine generische Behandlung von Hochschullehre erschwert wird – dies gilt auch für die Ausgestaltung von lehrbezogenen Vorgaben, Rahmenbedingungen und Empfehlungen.
- III) Hochschullehre stellt curricular wie auch temporal ein Mehrebenenphänomen dar; zu unterscheiden sind *gestufte hochschuldidaktische Handlungs- und Zeitebenen*: Lehr-/Lernsituation, Lehrveranstaltung, Modul, Studiengang, Hochschule bzw. Lehr-/Lernsequenz, Semester, Studienabschnitt, Gesamtstudium. Diese Betrachtung erweitert den mikrodidaktischen Fokus und lenkt ihn etwa auf die Frage, wie sich nicht nur die einzelne Lehrveranstaltung darbietet, sondern das Ensemble des Lehrangebots, zum Beispiel mit Blick auf sehr verschiedene Formen hybrider Hochschullehre und deren Kombination (vgl. Gumm & Hobuß, 2021), womit Fragen der praktischen Studienorganisation aufgeworfen sind, oder auch mit Blick darauf, wie die «Corona-Semester» im Studienverlauf positioniert sind, also wie zum Beispiel Neuimmatrikulierte an der Hochschule unter Pandemiebedingungen aufgenommen, orientiert und miteinander vertraut werden.
- IV) Die von Marija Stanisavljevic und Peter Tremp angemahnte Unterscheidung zwischen dem Studium einerseits und dem Studieren andererseits legt es nahe, die *verschiedenen Perspektiven der Akteurinnen und Akteure auf Hochschullehre* zu bedenken und neben der institutionellen und der Dozierendenperspektive insbesondere die studentischen Perspektiven gerade auch in ihrer Heterogenität zu erschliessen: Studierende, die die flächendeckende Online-Lehre als Autonomiezugewinn verstehen, mehr Verantwortung für das Studium übernehmen und eine verbesserte Vereinbarkeit des Studiums mit der individuellen Lebenssituation (Nebenjob, Care-Arbeit) konstatieren, stehen Studierende gegenüber, die das selbstgesteuerte Lernen, die flexiblere Zeiteinteilung und die veränderten Kontaktmöglichkeiten (zu) sehr herausforderten. Damit sind Studierende nicht nur als Rezipientinnen und Rezipienten angesprochen, sondern ebenso als Mitwirkende an der Hochschullehre – folglich hängt das Gelingen stets auch von ihnen ab. Das Einnehmen der studentischen Perspektive korrigiert zudem die unausgewogene Zentrierung auf Lehrveranstaltungen als Kristallisationspunkt der hochschulbezogenen Covid-19-Debatten; dabei geht es um nicht weniger als die gewichtige Frage der akademischen Sozialisation und Habitusformation am genuinen Ort der Wissensgenerierung und Wissensweitergabe, den Aufbau einer Identifikation mit Fach, Studiengang und Hochschule sowie das Knüpfen eines stabilisierenden sozialen Netzwerks durch Begegnung am Campus.

Dem Erfordernis nach Differenzierung Rechnung tragend schlagen Marija Stanisavljevic und Peter Tresp in ihrem Beitrag drei Dimensionen zur Diskussion von (Online-) Hochschullehre vor, nämlich die raumzeitliche Dimension, die didaktische Funktionalität und die soziale Dimension. Dieser anregenden Strukturierung liessen sich weitere Dimensionen beifügen, etwa eine organisationale Dimension (Rahmenbedingungen, Leitvorstellungen, Support), eine technische Dimension (Infrastruktur, Hardware, Software, Kompetenzen), eine finanzielle Dimension (Deputate, Skalierbarkeit, Kostenrahmen für Mehraufwände) oder auch die Dimensionen «Wohlbefinden» (Beanspruchung, physisch-psychische Gesundheit, Vereinbarkeit) und «Barrierefreiheit». Soll die Diskussion nicht auf der Ebene von Oberflächenmerkmalen von Lehre und Studium verharren, erscheint es geboten, vor allem die Dimension des Lernens hervorzuheben, die im Aspekt der didaktischen Funktionalität nur unzureichend zur Geltung gelangt: Erreichen Studierende die Lernziele? Wird das intendierte Kompetenzprofil am Studienende erlangt? Können vermeidbare Studienabbrüche oder Studienunterbrüche verhindert werden? Diese Fragen bilden letztlich den Massstab für Hochschullehre, ungeachtet ihrer konkreten Gestaltungsform.

Literatur

- Gumm, D. & Hobuß, S.** (2021). Hybride Lehre – eine Taxonomie zur Verständigung. *Impact Free*, Nr. 38, 1–11. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/07/Impact_Free_38.pdf (28.09.2021).
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A.** (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Verfügbar unter: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (22.09.2021).
- Kreijns, K., Xu, K. & Weidlich, J.** (2021). Social presence: Conceptualization and measurement. *Educational Psychology Review*, Online-Publikation. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09623-8> (22.09.2021).
- Neumann, R., Parry, S. & Becher, T.** (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27 (4), 405–417.
- Reinmann, G.** (2021). Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. *Impact Free*, Nr. 35, 1–10. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/02/Impact_Free_35.pdf (28.09.2021).
- Scheidig, F.** (2020). Digitale Transformation der Hochschullehre und der Diskurs über Präsenz in Lehrveranstaltungen. In R. Bauer, J. Hafer, S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. Thillosen, B. Volk & K. Wannemacher (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven* (S. 243–259). Münster: Waxmann.
- Stanisavljevic, M. & Tresp, P.** (2021). Zunehmende Komplexität – notwendige Differenzierungen: Ein Diskussionsbeitrag zu Studium und Lehre als digitale Praxis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 336–350.

Autor

Falk Scheidig, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum für Lehrer*innenbildungsforschung, falk.scheidig@fhnw.ch

Der Leistungsbereich Weiterbildung im institutionellen Kontext. Zum reflexiven Potenzial der Pandemiesituation für das organisationale Lernen von Pädagogischen Hochschulen

Katrin Kraus und Markus Weil

Zusammenfassung Ausgehend von organisationalen Analyseperspektiven reflektiert der Beitrag den Beginn der Pandemiephase mit Fokus auf den Leistungsbereich Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen als Ausgangspunkt für Hochschulentwicklung. Nach einer Rekapitulation des institutionellen Kontexts im ersten Teil greift der Beitrag im zweiten Teil insbesondere drei institutionelle Perspektiven vertiefend auf: 1) das Selbstverständnis des Leistungsbereichs Weiterbildung an einer Professionshochschule, 2) die Bedeutung einer produktiven Beziehung zum Schulfeld sowie 3) die Notwendigkeit der Sicherung von materiellen und ideellen Ressourcen. Diese drei Perspektiven haben sich in der Pandemiephase 2020/2021 innerhalb des Leistungsbereichs Weiterbildung besonders akzentuiert, da etablierte institutionelle Routinen innerhalb der Hochschulen in dieser Zeit des krisenbedingten Improvisierens ausser Kraft gesetzt wurden und zugleich der Druck sehr hoch war, schnell funktionierende Lösungen zu finden. Die Analyse weist somit auf Fragestellungen und Themenbereiche hin, die für die künftige Entwicklung des Leistungsbereichs Weiterbildung im Übergang zu neuen organisationalen Routinen an den Pädagogischen Hochschulen bedeutsam sind.

Schlagwörter Weiterbildung – Pädagogische Hochschule – organisationales Lernen – Hochschulentwicklung – Professionsentwicklung – iterative Bildung

Continuing higher education in an institutional context. On the reflexive potential of the pandemic situation for organisational learning at universities of teacher education

Abstract This article reflects on the beginning of the pandemic phase with a focus on continuing higher education at universities of teacher education as a starting point for organisational learning. After a recapitulation of the institutional context in the first part, the article takes a closer look at three institutional perspectives in the second part: 1) the self-image of continuing higher education at a university of applied sciences, 2) the importance of a productive relationship with schools, and 3) the necessity of securing material and non-material resources. These three perspectives were particularly accentuated in the pandemic phase 2020/2021 within the field of continuing higher education, since established institutional routines were suspended during this time of crisis-related improvisation. At the same time, the pressure to find quick solutions for organisational processes increased. The analysis thus points to questions and thematic areas that are significant for the future development of continuing higher education in the transition to new organisational routines at universities of teacher education.

Keywords continuing education – universities of teacher education – organisational learning – higher-education development – professional development – iterative education

1 Einleitung

Krisen setzen funktionierende Routinen ausser Kraft und erhöhen in der Regel gleichzeitig den Druck auf die Funktionsfähigkeit und die Reaktionsgeschwindigkeit von Organisationen. Wo normalerweise institutionelle Arrangements – die sich für den Leistungsbereich Weiterbildung beispielsweise in Leistungsvereinbarungen, etablierten Abstimmungsprozessen oder Stakeholder-Management-Konzepten organisational stabilisiert haben – mehr oder weniger unbemerkt greifen, heben Krisenzeiten diese eingespielten Arrangements zumindest zeitweise auf. Ad hoc müssen neue, temporäre Arrangements gefunden werden, die den hinter den Routinen liegenden Abstimmungsbedarf und die darin ausbalancierten divergierenden Anforderungen an eine Organisation für eine kurze Zeit wieder deutlich sichtbar werden lassen, weil sie für ein temporäres Funktionieren ausserhalb der Routine neu austariert werden müssen. Die nachträgliche Reflexion einer solchen Ausnahmesituation ermöglicht es daher, aus dieser spezifischen Situation auch für die Zeit danach wichtige Schlussfolgerungen zu ziehen, wenn sich (neue) organisationale Routinen wieder etablieren. Eine solche reflexive Schleife im organisationalen Lernen ist das Ziel dieses Beitrags, der das reflexive Potenzial der Ausnahmesituation am Beginn der Pandemiesituation für organisationales Lernen ausloten möchte.

Die Reflexion soll einen Rahmen für ein vertieftes Verständnis der komplexen Zusammenhänge als Ausgangspunkt für künftige Hochschulentwicklung bieten und fokussiert folglich auf die Mesoebene. Der Beitrag rekonstruiert in Abschnitt 2 in gebotener Kürze die in der Pandemie nochmals in aller Deutlichkeit hervorgetretenen grundlegenden institutionellen Bedingungen für den Leistungsbereich Weiterbildung innerhalb der Pädagogischen Hochschulen. Einen Strang daraus – die divergierenden Anforderungen innerhalb des Leistungsbereichs Weiterbildung – vertieft Abschnitt 3 anhand der drei Analysefoki «Professionalitätsentwicklung», «Schulfeldbezug» und «Ressourcensicherung». In diesem Abschnitt formuliert der Beitrag einerseits Reflexionsfragen und nimmt andererseits auf konkrete Beispiele aus der Pandemiephase 2020/2021 Bezug. Im abschliessenden Abschnitt 4 wird zum reflexiven Potenzial dieser Analyse in Form von zentralen Fragestellungen und Themen Bilanz gezogen.

2 Rekonstruktion: Institutionelle Bedingungen des Leistungsbereichs Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen

Die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz haben Weiterbildung als Teil ihres gesetzlichen Grundauftrags im vierfachen Leistungsauftrag – Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistung (vgl. Schweizerische

Eidgenossenschaft, 2011, Art. 30) – und nehmen diesen in der Regel aktiv wahr.¹ Für die Weiterbildung ergeben sich aus diesem Grundsetting spezifische Rahmenbedingungen und das darin aufgehobene Spannungsverhältnis lässt sich grob in drei Divergenzlinien beschreiben:

- 1) Zunächst spielt in Pädagogischen Hochschulen das für jede (grössere) Organisation geltende Spannungsverhältnis zwischen den verschiedenen Funktionsbereichen eine Rolle, das sich durch die Differenzlinien zwischen Tätigkeiten für den Kernbereich und Tätigkeiten zur Ermöglichung dieser Tätigkeiten für den Kernbereich ergibt (vgl. grundlegend Mintzberg, 1979). Zwischen diesen beiden Tätigkeitsbereichen bestehen grundsätzlich Reibungen, weil sie unterschiedlich funktionieren (müssen) und doch im innerorganisationalen Zusammenspiel aufeinander angewiesen sind. Zu Beginn der Pandemie zeigte sich dies beispielsweise in den deutlich erhöhten Anforderungen an die Kommunikation mit den Weiterbildungsteilnehmenden oder nachfragenden Schulen. Diese Kommunikation wird in der Regel über die Weiterbildungsadministration sichergestellt, die auch die pandemiebedingt steigenden Anforderungen an diese Kommunikation sehr deutlich zu spüren bekam. Gleichzeitig konnte sie die für diese Tätigkeit notwendigen Auskünfte von den Angebotsverantwortlichen aufgrund der dortigen Ausnahmesituation, die bei der Ausbringung von Angeboten viel Improvisation und eine Planung in Varianten und Optionen verlangte, nur kurzfristig, manchmal unvollständig und immer nur vorläufig erhalten. Diese Situation legt die sonst in Produktions- und Informationsprozessen verhandelten Abstimmungsprozesse zwischen beiden Bereichen offen und stellte eine akute Herausforderung an beide Typen funktionaler Einheiten dar, die wechselseitige Ansprüche und Abhängigkeiten sozusagen in Echtzeit und unter Druck klären mussten.
- 2) Mit dem erwähnten vierfachen Leistungsauftrag entsteht zudem ein spannungsreiches Binnenverhältnis innerhalb des Kernauftrags der Pädagogischen Hochschulen, da die vier Leistungsbereiche unterschiedlichen Steuerungsmechanismen, Rahmenbedingungen und Anforderungen unterliegen, auch wenn sie im Sinne der Professionshochschulen denselben Zielperspektiven verpflichtet sind. In der Pandemiezeit war hier beispielsweise die Frage von Präsenzregelungen und daraus resultierenden Raumbedarfen ein wichtiges Thema, an dem unterschiedliche Beziehungen zu den Nachfragenden und den Anforderungen aus dem je spezifischen Umfeld an diese Leistungsbereiche deutlich wurden. Die Bedingungen unterscheiden sich schon in Normalsituationen erheblich voneinander, sind dort aber über (mehr oder weniger) funktionierende institutionelle Routinen gelöst. Ein plötzliches Präsenzverbot an Hochschulstandorten wird im Studienbetrieb, im Bereich der Weiterbildung oder im Rahmen von Forschungstätigkeiten anders aufgenommen und erzeugt einen je spezifischen Regelungsbedarf und ad hoc müssen neue Regelungen gefunden werden: Ein Studienbetrieb, der für grosse Zahlen von Studierenden und die Dauer eines

¹ Im Beitrag fokussieren wir auf Pädagogische Hochschulen – deshalb auch die Bezeichnung «Leistungsbereich Weiterbildung». Weiterbildung für Lehrpersonen und die Unterstützung von Schulentwicklung finden auch in anderen Organisationen wie Universitäten, Weiterbildungsanbietenden und Verbänden sowie als informelles oder organisiertes Lernen an den Schulen selbst statt.

ganzen Semesters funktionierende Regelungen ohne Präsenz finden muss, steht dabei vor anderen Herausforderungen als die Weiterbildung, die mit sehr individualisierten und teilweise kostenintensiven Settings am Hochschulstandort sowie an Standorten ausserhalb der Hochschule agiert, oder die Forschung, der angesichts des Präsenzverbots etwa der Feldzugang für die Datenerhebung verloren geht. Gleichzeitig sind die Leistungsbereiche im Finden von je spezifischen Lösungen für ihren Bereich aufeinander verwiesen, wenn sich beispielsweise die Hochschule insgesamt auf Präsenz-, Kommunikations- oder Raumnutzungsregelungen einigen muss.

- 3) Schliesslich können für jeden dieser vier Leistungsbereiche im Kernauftrag nochmals konstitutive Herausforderungen mit teilweise divergierenden Anforderungen ausdifferenziert werden, da auch innerhalb eines Leistungsbereichs nicht nur lineare oder eindimensionale Anforderungen Geltung beanspruchen. Im Bereich der Weiterbildung zeigte sich dies etwa in der Herausforderung, individuell und hochflexibel auf die pandemiebedingten Bedürfnisse von einzelnen Teilnehmenden oder Schulen einzugehen und gleichzeitig einen geregelten Betrieb aufrechtzuerhalten, der den Mitarbeitenden so weit wie möglich verlässliche und realisierbare Arbeitsbedingungen gibt und die finanziellen Spielräume nicht überschreitet.

Die konstitutiven Herausforderungen greift der nun folgende Abschnitt vertiefend auf und analysiert sie anhand der Krisensituation und insbesondere anhand der spezifischen Reaktionen des Leistungsbereichs Weiterbildung auf die pandemiebedingten Massnahmen.

3 Konstitutive Herausforderungen für den Leistungsbereich Weiterbildung

Die Auseinandersetzung mit den konstitutiven Herausforderungen für den Leistungsbereich Weiterbildung wird im Folgenden entlang von drei Aspekten entwickelt, die – so die grundlegende These des Beitrags – durch die Pandemiesituation jeweils in spezifischer Weise an Relevanz oder auch Brisanz gewonnen haben:

- *Einen Beitrag an den Gesamtauftrag der Professionshochschule leisten*
Das Selbstverständnis des Leistungsbereichs, durch Weiterbildung und Schulentwicklung einen Beitrag zur Professionalitäts- und Professionsentwicklung zu leisten, die per se auf Langfristigkeit und Nachhaltigkeit angelegt ist, drohte in Krisenzeiten von einer Soforthilfe-Logik überlagert zu werden.
- *Einen produktiven Bezug zum Schulfeld finden*
Die immer wieder notwendige Suche nach einer produktiven Beziehung der Hochschule zum Schulfeld erfuhr in Zeiten der Pandemie eine deutliche Zuspitzung, da die beiden Bildungsbereiche «Schule» und «Hochschule» in dieser Zeit mit verschiedenen Vorgaben und Rahmenbedingungen sowie unterschiedlichen Anforderungen an das Krisenmanagement konfrontiert waren.

– *Ressourcen sichern, ideell wie auch finanziell*

Die Notwendigkeit, stets die ideellen wie auch materiellen Ressourcen zu sichern, gewann mit der Pandemie für die nachfragefinanzierte Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen stark an Bedeutung, weil die Nachfrage vonseiten der Teilnehmenden und Schulen eingebrochen ist.

Im Folgenden werden diese konstitutiven Herausforderungen für den Leistungsbereich Weiterbildung und damit verbundene Bezugskontexte zunächst theoriebezogen eingeführt, um in einem zweiten Schritt daraus resultierende Fragestellungen zu formulieren, die sich kurzfristig im Zeitraum der Pandemiesituation sowie mit einem längerfristigen Zeithorizont gestellt haben. Diese Fragen werden durch Auseinandersetzung mit der Pandemiesituation gewonnen, bieten aber ein reflexives Potenzial für künftige Hochschulentwicklungsprozesse im Umgang mit divergierenden Anforderungen und ihren Bezugskontexten. Pro Herausforderung werden daher in einem kurzen Zwischenfazit Erkenntnisse aus dieser Auseinandersetzung für künftige Entwicklungsperspektiven formuliert.

3.1 Einen Beitrag an den Gesamtauftrag der Professionshochschule leisten

Die Perspektive, dass der Leistungsbereich Weiterbildung einen Beitrag zur Professionalitätsentwicklung zu leisten hat, setzt ihn unmittelbar ins Verhältnis mit dem Studium. Denn die Entwicklung von Professionalität vollzieht sich – Bezug nehmend auf das Konzept der «iterativen Bildung» (Kraus, 2017) – «ausgehend vom Studium in einem Prozess während der gesamten Ausübung des Lehrberufs» (ebd., S. 287). Ein wichtiges Element dieses Konzepts ist die wiederkehrende Teilnahme an organisierter Bildung, die verschiedene Ziele hat: à jour bleiben, neue Impulse erhalten, einen Raum für Reflexion bieten oder auch Qualifikation für neue Funktionen erlangen (ebd.). Für das Selbstverständnis des Leistungsbereichs Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen bedeutet dies grundsätzlich, dass er unter anderem einen spezifischen Beitrag zur Ermöglichung der Professionalitätsentwicklung für Lehrpersonen, Schulleitende und pädagogische Fachpersonen zu leisten hat und dieser im Gesamtzusammenhang mit der Professionalitätsentwicklung im Studium zu sehen ist.

Bezieht man diese Anforderungsperspektive auf die besonderen Rahmenbedingungen während der Pandemiephase 2020/2021, dann treten zwei Fragestellungen *unmittelbar in diesem Zeitraum* deutlich hervor:

- Für Lehrpersonen, Schulleitende und pädagogische Fachpersonen an Schulen haben sich die Rahmenbedingungen in ihrem Handlungsfeld – mindestens zeitweise – radikal verändert. Was kann Weiterbildung in einer solchen Situation zeitnah anbieten, um professionelles Handeln in den Schulen auch in einer unvorhergesehenen Situation mit hohen Anforderungen zu unterstützen?
- Wie können Lehrpersonen, Schulleitende und pädagogische Fachpersonen auf die Ausnahmesituation auch mit einer Erweiterung professioneller Kompetenzen reagieren und wie kann die Pädagogische Hochschule sie hierbei adäquat unterstützen?

Gemäss der Entwicklung der Pandemie und den daraus resultierenden und sich verändernden Herausforderungen in den Schulen haben die Pädagogischen Hochschulen entlang dieser beiden Fragestellungen entsprechende Angebote in Weiterbildung und Beratung zur Verfügung gestellt. Dabei ging es beispielsweise um Aspekte wie den Einsatz von Plattformen, Empfehlungen für Apps und Websites, pädagogische und technische Anleitungen zur Erstellung von Materialien, Möglichkeiten zur Bewegungsförderung auf Distanz oder digitale Kommunikation und Kollaboration im Kollegium. Diese Angebote zielten auch auf die Entwicklung von Kompetenzen, die nach dem Ausnahmezustand dauerhaft in das professionelle Handlungsrepertoire integriert werden können.

In *einem längerfristigen Zeithorizont* stellt sich eine Frage, die das Verhältnis von Weiterbildung und Studium aus einer Perspektive der Hochschulentwicklung nach der unmittelbaren Phase der Pandemie betrifft:

- Weiterbildung reagiert in der Regel schnell auf neue Bedarfe aus dem Schulfeld, die dann wiederum von den Studiengängen aufgenommen werden können, wenn sich der Bedarf nicht nur als dauerhaft, sondern auch als grundständig für den Lehrberuf erweist: Von welchen der kurzfristig in der Pandemie entwickelten Angebote werden Inhalte möglicherweise längerfristig zu Studieninhalten?

Die formulierten Fragen weisen auf konkrete Aspekte hin, die im Verbund von Studium und Weiterbildung aufgenommen werden müssen, um das reflexive Potenzial für Hochschulentwicklung zu nutzen, das sich aus der Ausnahmesituation während der Pandemie ergibt. Inhaltlich drängen sich hier aufgrund ihres unmittelbaren Bedeutungszuwachses während der Pandemie die beiden Themen «Umgang mit Diversität» und «Digitalisierung» auf. Denn die Erfahrungen zeigen, dass entsprechende Kompetenzen bei Lehrpersonen, pädagogischen Fachpersonen und Schulleitenden zwar vorhanden sind, die entsprechenden Anforderungen durch die Umstellung auf Fernunterricht aber so stark ins Zentrum gerückt sind, dass es einer spezifischen Erweiterung bzw. Vertiefung bedarf. So wurde etwa die soziale Ungleichheit in den Klassen durch die materiellen und sozialen Unterstützungssysteme verstärkt, welche den Schülerinnen und Schülern während der Pandemie zur Verfügung standen bzw. nicht zur Verfügung standen. Erste Ergebnisse zeigen, dass der Zugang zu digitalen Arbeitsmitteln und ruhigen Lernräumen oder die Unterstützung durch Eltern bestehende soziale wie auch leistungsbezogene Ungleichheiten eher noch verstärkt haben (vgl. Beywl, Schuler, Huber Cruz & Tulowitzki, 2021; Garrote et al., 2021; Schwab & Lindner, 2020, S. 51–52) und Lehrpersonen mit dieser Situation bei der Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts umgehen mussten. Sie waren auch verstärkt mit Themen psychischer Gesundheit konfrontiert, beispielsweise mit dem Umgang mit Angst oder beeinträchtigenden und traumatisierenden Erlebnissen, welche eine Aufnahme durch multiprofessionelle Teams an Schulen brauchen, da sie in der Ausprägung teils über die Funktionen der Lehrpersonen hinausgehen. Hierbei ist die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen wie Schulsozialarbeit, Schulpsychologischer Dienst, Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und

Heilpädagogen sowie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ein wichtiges Thema für Studium wie auch Weiterbildung und Schulentwicklung.

Die Digitalisierung von gesellschaftlichen Prozessen und kindlichen wie auch jugendlichen Lebenswelten sowie die Nutzung von digitalen Medien in Schule und Unterricht sind ebenfalls ein in der Pandemie verstärktes Phänomen, das in den Angeboten von Weiterbildung und Schulentwicklung sowie Studium entsprechend adressiert werden muss, damit die jetzt im Ausnahmezustand verstärkte Nutzung digitaler Medien auch nachhaltig in die professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen, pädagogischen Fachpersonen und Schulleitenden Eingang finden kann. Zudem dürften die Nutzung und die Gestaltung von asynchronen Lehr-Lern-Settings mit digitalen Elementen auch künftig eine wichtigere Rolle spielen. Hierbei kommt der Weiterbildung eine besondere Rolle zu, weil sie die Möglichkeit hat, in den eigenen Lehr-Lern-Settings die Erfahrungen von Teilnehmenden während des pandemiebedingten Fernunterrichts aktiv einzubeziehen und zu nutzen.

Zwischenfazit: Für den Leistungsbereich Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen hat sich durch die Pandemie zunächst ein unmittelbarer Bedarf an Unterstützung des professionellen Handelns im Schulfeld ergeben. Gemäss dem Selbstverständnis des Leistungsbereichs, einen Beitrag an die Professionalitätsentwicklung zu leisten, sollte dieser unmittelbare Nutzen mit einer Entwicklungsperspektive für professionelle Kompetenzen sowie darüber hinaus mit hochschulischen Entwicklungslinien der Angebotsentwicklung in Abstimmung mit den Studiengängen verbunden werden. Zudem zeigen sich Entwicklungsthemen für die Weiterbildung im Sinne iterativer Bildung, damit die Erfahrungen aus dem Fernunterricht für die Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen aufgenommen werden können. Sie sollten dabei in Reflexionsräumen thematisiert, mit aktuellen Forschungsergebnissen verbunden und durch neue Impulse angereichert werden. Sich abzeichnende Themen dafür sind der Umgang mit Diversität sowie Aspekte der digitalen Transformation.

3.2 Einen produktiven Bezug zum Schulfeld finden

Diese Perspektive lenkt den Blick auf einen weiteren zentralen Kontext für den Leistungsbereich Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen: das Schulfeld. Ein Modell, das die Anforderung des Leistungsbereichs Weiterbildung, einen produktiven Bezug zum Schulfeld zu finden, gut beschreibt, ist das für das schulische Lernen adaptierte Angebots-Nutzungs-Modell (vgl. Helmke, 2015, S. 71–72). Es geht grundsätzlich von der Annahme aus, dass ein Angebot zum Lernen gemacht werden kann, die Nutzung dieses Angebots durch Schülerinnen und Schüler aber von vielfältigen Bedingungen abhängt: zum einen von der Qualität und der Relevanz des Angebots und zum anderen von der Aktivität und Bedeutungsgebung durch die Lernenden; zum Dritten aber auch von einer Vielzahl intervenierender Rahmenbedingungen im Kontext von Angebot bzw. anbietender Organisation und (potenziellen) Nutzenden des Angebots.

Übertragen auf den Leistungsbereich Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen ist das Verhältnis eines Angebots und der freiwilligen Nutzung von Teilnehmenden oder Nachfragenden unter verschiedensten gesellschaftlichen und individuellen/organisationalen Einflussgrößen sehr anschlussfähig. Die Nutzung und die damit intendierte Wirkung von Weiterbildung in Bezug auf die Professionalitäts- bzw. Schulentwicklung kann die Hochschule nur durch solche Angebote erreichen, denen ein produktiver Bezug zum Schulfeld gelingt, das heisst, die von Zielgruppen im Schulfeld als thematisch relevant angesehen werden. Für die Weiterbildung ist eine Angebotsentwicklung, die in systematischer Weise den Bedarf als Planungsgrösse einbezieht und Entwicklungen im Schulfeld antizipiert bzw. im Fall nicht antizipierbarer Ereignisse wie der Pandemie schnell aufnimmt, eine Grundbedingung (vgl. von Hippel, 2017). Das bereits erwähnte Konzept der iterativen Bildung begründet die Notwendigkeit eines produktiven Bezugs zum Schulfeld zudem mit den Bedingungen für die Entwicklung professioneller Kompetenzen. Denn es «versteht professionalitätsbezogene Bildungsprozesse als mehrdimensionale Verschränkung von Studium, praktischer Tätigkeit und damit verbundenen Lernprozessen» (Kraus, 2017, S. 287). Diese Verschränkung kann aber nur gelingen, wenn die Angebote der Hochschule aus der Sicht der potenziellen Teilnehmenden relevant sind. In der Zeit der Pandemie bedurfte es hier kurzer Wege und eingespielter Abstimmungen, um Bedarf und relevante Themen möglichst schnell auf der Angebotsseite aufnehmen zu können.

In der Zeit des Lockdowns unterlag die Hochschule unter anderem in Bezug auf die Präsenzregelungen teilweise völlig anderen Einschränkungen als das Schulfeld und hier insbesondere die Volksschulen als klassische Zielebene des Leistungsbereichs Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen. Daraus hat sich ein zusätzlicher institutioneller Verständigungsbedarf zwischen diesen beiden Bildungsbereichen ergeben, um eine Zusammenarbeit in der Pandemiephase zu ermöglichen. Während der Lehrbetrieb in Präsenz an Hochschulen für längere Zeit eingestellt war, fand Unterricht an den Schulen vor Ort unter wechselnden Rahmenbedingungen statt. In der weiterbildungsbezogenen Zusammenarbeit ergaben sich dadurch immer wieder Verwerfungen und Fragestellungen. Dies betrifft zum Beispiel den Einsatz von Mitarbeitenden an Schulen, während gleichzeitig im Hochschulbetrieb noch Homeoffice-Pflicht bestand, oder die Aussetzung von Veranstaltungen an Hochschulen während des weiterlaufenden Schulbetriebs. Beide Bereiche mussten hier die jeweils anderen Rahmenbedingungen zur Kenntnis nehmen und in der Zusammenarbeit immer wieder Möglichkeiten aushandeln, diese aufeinander abzustimmen.

Unmittelbar *während der Phase der Pandemie 2020/2021* musste der Leistungsbereich Weiterbildung Antworten auf folgende Fragen finden, um auch in dieser Situation einen produktiven Bezug zum Schulfeld zu behalten:

- Was muss der Leistungsbereich Weiterbildung an Überbrückungen leisten, wenn Hochschule und Schule in Zeiten der Pandemie sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen erhalten und er mit seinen Angeboten gleichzeitig in beiden Bereichen operieren muss?

- In welcher Form können von der Hochschule auch ad hoc relevante, bedarfsorientierte und durchführbare Angebote gemacht werden, die vom Schulfeld genutzt werden können?
- Wie können potenzielle Störungen im Verhältnis von Hochschule und Schule, die sich aus den unterschiedlichen Rahmenbedingungen der beiden Bereiche des Bildungssystems ergeben, vermieden bzw. aufgelöst werden, damit Zusammenarbeit möglich bleibt?

In *einem längerfristigen Zeithorizont* stellen sich dann zwei Fragen, die das Verhältnis von Weiterbildung an Hochschulen und Schulfeld nach der unmittelbaren Phase der Pandemie betreffen:

- Wie kann Weiterbildung die Erfahrungen, die Lehrpersonen, Schulleitende und pädagogische Fachpersonen während der Pandemiesituation gemacht haben, aufnehmen und im Sinne einer Iteration zwischen Erfahrung im professionellen Handeln und organisierten Bildungsangeboten eine Festigung und Erweiterung der entsprechenden Kompetenzen ermöglichen?
- Wie hat sich der Bedarf in Bezug auf Weiterbildungsangebote und Schulentwicklung möglicherweise aufgrund der Pandemie verändert und wie kann hier ein angemessener Dialog mit dem Schulfeld geführt werden?

Insbesondere im Zusammenhang mit der sozialen Ungleichheit und der digitalen Transformation sind im Schulfeld während der Pandemiephase intensive Erfahrungen gemacht worden. Dieser neuartigen, in recht kurzer Zeit herbeigeführten Erfahrung in der beruflichen Praxis muss in der Weiterbildung Rechnung getragen werden, indem auf Erfahrungen aus dem Tätigkeitsfeld gleichermaßen Bezug genommen wird wie auf wissenschaftliche Erkenntnisse zum jeweiligen gesellschaftlichen Veränderungsprozess. Neben diesen offensichtlichen Themen sind dabei möglicherweise weitere Themen relevant, deren Bedeutung im Austausch mit dem Schulfeld zu eruieren ist.

Zwischenfazit: Die Pandemiesituation verdeutlicht eine konstitutive Herausforderung für Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen: Der Beitrag der Weiterbildung an das in Abschnitt 3.1 dargelegte Selbstverständnis, einen Beitrag zur Professionalitätsentwicklung zu leisten, unterliegt den Bedingungen der Ko-Konstruktion. Diese kann nur gelingen, wenn sich der hochschulische Leistungsbereich Weiterbildung immer wieder um einen produktiven Bezug zum Schulfeld bemüht, bedarfsgenerierende Entwicklungen wahrnimmt und einen aktiven Dialog zur Vermittlung zwischen unterschiedlichen Rahmenbedingungen in beiden Bereichen führt. In der Pandemie musste dies aufgrund sich rapide verändernder Rahmenbedingungen sehr kurzfristig erfolgen; in normalen Zeiten stehen hierfür längere Zeithorizonte zur Verfügung. Gelingen kann es in beiden Fällen aber nur durch einen Dialog mit den Zielgruppen aus dem Schulfeld.

3.3 Ressourcen sichern, ideell wie auch finanziell

Die abschliessende Perspektive stellt die Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen explizit in Bezug zum gesamten Weiterbildungsfeld, mit dem der Leistungsbereich Weiterbildung unter anderem die Anforderungen teilt, beständig die Ressourcen für den eigenen Fortbestand zu sichern. Schrader (2011) fasst dies mit dem Modell der Reproduktionskontexte, in denen es der Weiterbildung gelingen muss, ihre Ressourcen und damit eben ihren Fortbestand zu sichern. Für den Fortbestand bedarf es materieller Ressourcen und ideeller Ressourcen in Form von Legitimation. Letztere hängt grundsätzlich davon ab, ob es der Weiterbildung gelingt, zu zeigen, dass ihre Aktivitäten im Interesse von anderen gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren (öffentliche Interessen) oder im privaten Interesse der Zielgruppen liegen (vgl. Schrader, 2011, S. 109).

Für die Sicherung der ideellen Ressourcen für die Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen sind insbesondere die öffentlichen Interessen ein relevanter Bezugspunkt. Hier ist zunächst die eingangs erwähnte Integration der Weiterbildung in den vierfachen Leistungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen ein wichtiges Fundament. Zudem betont die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities diesen Auftrag in ihrer Strategie 2021–2024 für die Pädagogischen Hochschulen nochmals und führt inhaltlich Folgendes dazu aus:

Mit diesen Tätigkeiten schaffen sie die Voraussetzungen für eine demokratische Gesellschaft, in der kulturelle Bildung einen zentralen Platz hat, eine auf internationalem Niveau erfolgreiche Forschung und eine prosperierende Wirtschaft unter dem Grundsatz von Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Eine institutionalisierte Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sichert die Qualität der Tätigkeiten der Pädagogischen Hochschulen. Um ihre gesellschaftlich relevante Rolle auch in Zukunft zu stärken, positionieren sie sich in der nächsten Strategieperiode noch stärker als autonome und vernetzte Professionshochschulen sowie als umfassende Expertinnen- und Expertenorganisationen für Lehren, Lernen, Bildung und Erziehung. Sie akzentuieren damit ihr Profil als Hochschultyp in der Schweizer Hochschullandschaft. (swissuniversities, 2018, S. 1)

Was hier für den Hochschultypus allgemein postuliert wird, muss von den einzelnen Pädagogischen Hochschulen nochmals systematisch auf die kantonale Ebene sowie auf die Ebene der einzelnen Schulen heruntergebrochen werden. Es geht dabei um den Beitrag, den die Pädagogischen Hochschulen über ihren Leistungsbereich Weiterbildung an eine entsprechende Entwicklung leisten können.

Die Sicherstellung der materiellen Ressourcen erfolgt gemäss Schrader (2011, S. 113) über Verträge, die konkrete Leistungen finanziell abgelten, oder über Aufträge, die für die Erfüllung von definierten Aufgaben Ressourcen wie Geld, Räume und Personal zur Verfügung stellen. Die Ausgangslage für die Beschaffung der materiellen Ressourcen für die Weiterbildung ist bei den Pädagogischen Hochschulen unterschiedlich und reicht von einem Grundauftrag bis zu vertragsförmigen Leistungsvereinbarungen mit nachfrageabhängiger Finanzierung. Insbesondere der Mechanismus der finanziellen Steuerung über Teilnahme- und Nachfragezahlen kam in der Pandemie deutlich an

seine Grenzen, da das Nachfrageverhalten durch Schutzmassnahmen und Präsenzeinschränkungen starken Schwankungen und Einschränkungen unterlag.

Durch die Pandemie haben sich für die Pädagogischen Hochschulen in ihrem Leistungsbereich Weiterbildung hinsichtlich der materiellen wie auch ideellen Ressourcen zum einen veränderte Rahmenbedingungen, aber auch spezifische Herausforderungen ergeben. Bei den veränderten Rahmenbedingungen ist insbesondere die nachfrageabhängige Finanzierung zu nennen, bei der die Hochschulen jeweils nach adäquaten Formen suchen mussten, um ihre finanzielle Basis angesichts weiterlaufender Kosten zu sichern, und hierfür in der Regel auf den von Schrader (2011) benannten Modus der Verhandlung mit den entsprechenden Stakeholderinnen und Stakeholdern zurückgegriffen haben. Zum anderen konnten durch das Präsenzverbot die über Auftrag oder Vertrag vereinbarten Leistungen zeitweise nicht mehr in der ursprünglich vereinbarten Form erbracht werden. Die Pädagogischen Hochschulen konnten hierauf reagieren, indem sie ihre Angebotsausbringung auf alternative Formen – insbesondere digitale Formate – umgestellt haben und neben der Umstellung auch die Kommunikation mit den Zielgruppen intensiviert haben. Zudem konnten ursprünglich geplante Leistungen teilweise durch Alternativen ersetzt werden, die den unmittelbar aus der Pandemiesituation resultierenden Bedarf der Schulen aufgenommen haben. Auch in diesem Fall bedurfte es nicht nur der Kommunikation mit dem Schulfeld über den tatsächlichen Bedarf und der Entwicklung entsprechender Angebote, sondern auch der Verhandlung mit (kantonalen) Auftraggebern, um eine Anpassung der Leistungen zu ermöglichen. Gleichzeitig lagen darin auch Chancen, die ideellen Ressourcen zu stärken.

Aus einer *unmittelbaren Zeitperspektive* stellen sich in Bezug auf die kurzfristig veränderten Rahmenbedingungen zur Ressourcensicherung somit folgende Fragen:

- Was muss der Leistungsbereich Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen konkret leisten, damit er als Beitrag im öffentlichen Interesse wahrgenommen wird und daraus Legitimation ziehen kann?
- Wie gelingt es den Pädagogischen Hochschulen, ihre Leistungserbringung in der Weiterbildung durch kurzfristige Anpassungen der Angebote und/oder Verhandlungen so anzupassen, dass ihre Leistungen als Gegenwert zu den notwendigen finanziellen Ressourcen für ihren Betrieb gelten können?
- Wie bleibt der Leistungsbereich Weiterbildung entwicklungsfähig, wenn sich der Zeithorizont des Entwicklungsbedarfs rapide beschleunigt und gleichzeitig finanzielle wie auch ideelle Ressourcen unter Druck geraten, weil die Leistungen nicht mehr in der üblichen Form erbracht werden können?

Aus einer *längerfristigen Zeitperspektive* resultieren daraus vor allem die folgenden Fragen:

- Wie können für asynchrone Lernsettings, Lernsettings ohne Erfassung von Teilnahme, Online-Material etc. in Entwicklung und Maintenance ausreichend Ressourcen zur Verfügung gestellt und Leistungen adäquat abgegolten werden?

- Mit welchen Steuerungsprinzipien sind die Volatilität der Nachfrage und die Stabilität der Leistungsstrukturen dauerhaft in Balance zu halten?

Mit diesen Hinweisen werden insbesondere die gängigen Steuerungs- und Legitimationslogiken hinterfragt. In Verbindung mit den beiden vorherigen Aspekten kommen damit neben der effektiven Teilnahme an Weiterbildung auch die Angebotsentwicklung sowie die Nutzung von Angeboten ohne Teilnahme im engeren Sinne, wie es beispielsweise bei der Entwicklung von Online-Material der Fall ist, zur Ressourcenfrage hinzu. Besonders zu den Themen, zu denen die Hochschule breit aufgestellt ist, lassen sich in Krisenzeiten ad hoc Angebote entwickeln oder umsteuern. Wenn aber die grundsätzliche Fundierung dieser Themenentwicklung durch Ressourcenknappheit gefährdet ist, dann lässt sich auch eine akute Umstellung der Angebote nicht mehr oder nur noch mit grossem Entwicklungsaufwand bewerkstelligen. Dies betrifft auch das Vertrautsein mit unterschiedlichen Formen der Ausbringung von Weiterbildung inklusive Beratungsangeboten und des Erarbeitens von Materialien zum Selbststudium.

Zwischenfazit: Während der Pandemie zeigten sich in Bezug auf die materielle und die ideelle Ressourcensicherung besondere Herausforderungen an den Leistungsbereich Weiterbildung. Als Teil der Hochschule ist er dem öffentlichen Interesse verpflichtet und agiert zugleich unter Quasimarktbedingungen, um die benötigten materiellen Ressourcen zu sichern. Der Modus der Verhandlung und die institutionelle Kommunikation gewinnen in dieser Situation neben den Anpassungen der Leistungen selbst zentrale Bedeutung.

4 Zum reflexiven Potenzial für Hochschulentwicklung angesichts divergierender Anforderungen

Im letzten Abschnitt kommen wir nochmals auf das reflexive Potenzial für organisationales Lernen und ein leistungsbereichsübergreifendes Entwicklungspotenzial für die gesamte Hochschule zu sprechen. Dies bietet eine Basis für künftige Entwicklungsarbeiten und deren Kohärenz. Aufgrund der Auseinandersetzung mit den konstitutiven Herausforderungen für den Leistungsbereich Weiterbildung und den sich daraus ergebenden Verhältnissen zu anderen Bereichen innerhalb und ausserhalb der Hochschulen lassen sich hierfür in dreierlei Hinsicht Erkenntnisse für künftige Entwicklungen formulieren. Zum Ersten können die Fragen, die sich in den Abschnitten 3.1 bis 3.3 aus der Verbindung von Theorieansätzen und Beispielen aus der akuten Pandemiephase formulieren liessen, als generelle Reflexionsfolie für künftige Hochschulentwicklung mit Fokus auf den Leistungsbereich Weiterbildung genutzt werden. Zum Zweiten wäre es eine Perspektive für künftige Diskussionen, die Analyse mit Fokus auf den Leistungsbereich Weiterbildung mit ähnlichen Analysen aus den anderen Leistungsbereichen in einen produktiven Austausch zu bringen, zum Beispiel wie sie Beywl, Künzli David, Messmer und Streit (2015) für die Forschung an Pädagogischen Hochschulen

vorgelegt haben. Zum Dritten ergeben sich ausgehend von der Auseinandersetzung mit den drei konstitutiven Herausforderungen und den Erfahrungen dazu während der Pandemiesituation konkrete Hinweise für Entwicklungsperspektiven im Leistungsbereich Weiterbildung:

Professionalitätsentwicklung im aktiven Zusammenspiel von Weiterbildung und Studium gestalten

Die Studiengangsentwicklung und die Angebotsentwicklung in der Weiterbildung könnten in einigen Themen stärker aufeinander Bezug nehmen, und zwar sowohl in der Entwicklung als auch in der Kommunikation. Bei aller Unterschiedlichkeit der Rahmenbedingungen lassen sich zu bestimmten Themen wie «Diversität und Heterogenität», «Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams» oder «Digitale Transformation» gemeinsame Positionen und je spezifische Beiträge aus den beiden Leistungsbereichen für die Professionalitätsentwicklung formulieren. Auch der Bereich der Personalentwicklung in den Leistungsbereichen könnte verstärkt gemeinsam aufgenommen werden. Aus den Erfahrungen in der Pandemie lässt sich ableiten, dass Angebote für die gesamte Hochschule vorliegen sollten, inklusive der in der Lehre tätigen Honorarempfängenden, damit die Hochschule in ihrem Gesamtauftrag als Professionshochschule kohärent und im Sinne der Professionshochschule agieren kann – und dies sowohl in mittel- und langfristiger Perspektive als auch in akuten Krisensituationen.

Als Hochschule den produktiven Austausch mit dem Schulfeld pflegen

Um Angebote im Leistungsbereich Weiterbildung schnell und angepasst an akute Situationen im Schulfeld zur Verfügung stellen zu können, braucht es für den Leistungsbereich entsprechende Gestaltungsräume, in denen akute Bedarfe mit dem Potenzial der Hochschule verbunden werden können. Solche Gestaltungsräume für die Angebotsentwicklung könnten beispielsweise explizit in kantonalen oder hochschulischen Vereinbarungen festgehalten werden. Bei der konkreten Angebotsentwicklung spielt wiederum der Kontakt zu den sogenannten Stakeholderinnen und Stakeholdern eine zentrale Rolle. So dienen beispielsweise Echo-Gruppen, Foren oder Umfragen dazu, Bedürfnisse und Bedarfe sowie Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen und diese auch entsprechend den definierten Handlungsspielräumen professionell umsetzen zu können. Neben den Handlungsspielräumen hat sich der Bedarf nach einem intensiven institutionalisierten Dialog mit dem Schulfeld gezeigt. In solchen Dialoggefässen können dann auch allfällige Differenzen in Rahmenbedingungen und Anforderungen verhandelt werden, bevor sie sich möglicherweise zu Barrieren in der Zusammenarbeit verfestigen.

Die Balance von ideellen und materiellen Ressourcen im Blick behalten

Die im Leistungsbereich Weiterbildung weitverbreitete Steuerung der Finanzierung über Nachfragezahlen gerät angesichts aktueller Entwicklungen unter Erklärungsbedarf. Die Hochschule stellt über diesen Leistungsbereich zahlreiche Entwicklungsleistungen zur Verfügung, die sich nicht rein an Nutzendenzahlen messen lassen. Sie

zeichnen sich durch rasches Aufstellen neuer Angebote und Formate, die Adaption von vorhandenem Wissen und freie Zugänglichkeit von Ressourcen aus. Die Legitimierung und die vertragliche Fassung über die strategische Angebotsentwicklung statt über das Nutzungsverhalten stellen daher eine wichtige Erweiterung der finanziellen Steuerungsmechanismen für den Leistungsbereich Weiterbildung dar, damit er die Flexibilität erhalten kann, die es braucht, um die ideellen Ressourcen über relevante, bedarfsorientierte und zeitnahe Angebotsentwicklung aufrechterhalten zu können, ohne materielle Ressourcen zu gefährden.

Literatur

- Beywl, W., Künzli David, C., Messmer, R. & Streit C.** (2015). Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen. Ein Diskussionsbeitrag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 134–151.
- Beywl, W., Schuler, M., Huber Cruz, R. M. & Tulowitzki, P.** (2021). «Changemaker-Schulen» – digitale Transformation im Bildungsraum Nordwestschweiz. *Abschlussbericht*. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung.
- Garrote, A., Neuenschwander, M., Hofmann, J., Mayland, C., Niederbacher, E., Prieth, V. & Rösti, I.** (2021). *Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie: Analyse von Herausforderungen und Gelingenbedingungen*. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz, Zentrum Lernen und Sozialisation.
- Helmke, A.** (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Kraus, K.** (2017). Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 287–300.
- Mintzberg, H.** (1979). *The structuring of organizations: A synthesis of the research*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Schrader, J.** (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Schwab, S. & Lindner, K.-T.** (2020). Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten österreichweiten Lockdowns auf Bildungsungleichheit. *WISO: Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift*, 43 (4), 49–63.
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011 (Stand am 1. März 2021)*. Bern: Bundeskanzlei.
- swissuniversities.** (2018). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- von Hippel, A.** (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40 (2), 199–209.

Autorin und Autor

Katrin Kraus, Prof. Dr., Universität Zürich, Lehrstuhl für Berufs- und Weiterbildung, katrin.kraus@ife.uzh.ch

Markus Weil, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung, Zentrum Organisationen im Schulfeld, markus.weil@fhnw.ch

Ergänzende Perspektive

Organisationales Lernen im Leistungsbereich Weiterbildung. Beschreibung vielfältiger Lernprozesse während der Pandemiesituation und deren Konsequenzen für die Hochschulentwicklung im Kontext Pädagogischer Hochschulen

Caroline Lanz

Der Beitrag von Katrin Kraus und Markus Weil (vgl. in diesem Heft Kraus & Weil, 2021) greift die Krisensituation «Corona» mit dem Fokus der Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen sowie deren Einfluss auf die Hochschulentwicklung im Rahmen von zukünftigen Massnahmen und organisationalem Lernen auf. Im Folgenden werden zunächst die Ausführungen von Kraus und Weil zur Rekapitulation des institutionellen Kontexts kurz thematisiert. Der Struktur des Texts der Autorin und des Autors folgend werden anschliessend zwei von drei institutionellen Perspektiven aufgegriffen und deren Inhalte ergänzend kommentiert. Die Autorin des vorliegenden Beitrags bezieht sich dabei unter anderem auf ihre Erfahrungen als Leiterin der Weiterbildung an zwei verschiedenen Pädagogischen Hochschulen.

1 Institutioneller Kontext

Es ergibt Sinn, die spezielle Situation des Leistungsbereichs Weiterbildung differenziert zu beleuchten, da viel zu oft vergessen geht, dass sich dieser Bereich grundlegend von anderen Leistungsbereichen – insbesondere jenen der Ausbildung und der Forschung – unterscheidet und er selbst in normalen Zeiten aufgrund differierender Rahmenbedingungen eine komplett andere Ausgangslage hat. Zudem ist der Leistungsbereich Weiterbildung explizit unter dem Aspekt der Expertinnen- und Expertenorganisation zu betrachten, da in der Krisensituation die beschriebenen Kriterien besonders zum Vorschein kamen und die Krisensituation zum Zweck des organisationalen Lernens effektiver genutzt werden kann. Diesen Gesichtspunkt greifen Kraus und Weil unter anderem auch unter dem Punkt «Einen Beitrag an den Gesamtauftrag der Professionshochschule leisten» auf.

Wirtschaftlich bewegt sich der Leistungsbereich Weiterbildung zwischen den Polen eines offiziellen kantonalen Leistungsauftrags, der die Finanzierung bis zu einem gewissen Teil sichert, und einer nachfrageabhängigen Finanzierung, wie sie von Kraus und Weil in ihrem Beitrag ebenfalls konstatiert wird. Mit Beginn der Pandemie stellte sich demzufolge nicht nur die Frage (als entscheidender Unterschied zu den Leistungs-

bereichen Ausbildung und Forschung), wie eine qualitätsvolle Lehre im Sinne des Leistungsauftrags von Pädagogischen Hochschulen gegenüber Studierenden sichergestellt werden kann, sondern auch die Frage, welche finanziellen Einbussen zu erwarten sind bzw. ob die materiellen Ressourcen für den eigenen Fortbestand gesichert werden können. Dieser wichtige Gesichtspunkt wurde in der Pandemiesituation unter anderem in der Weiterbildung angegangen und ihn gilt es im Rahmen der Reflexion zu berücksichtigen.

2 Zwei institutionelle Perspektiven

2.1 Selbstverständnis des Leistungsbereichs Weiterbildung

Die im Text von Kraus und Weil formulierte «Soforthilfe-Logik» beruht auf dem bereits erwähnten zu berücksichtigenden Aspekt der Expertinnen- und Expertenorganisation. Auch Kels und Kaudela-Baum (2019, S. 18, Hervorhebungen im Original) schreiben: «Expertenorganisationen zeichnen sich somit erstens durch ihre *Wissensintensität* aus, denn ihre Leistungserstellungsprozesse sind abhängig von dem personengebundenen, z. T. hoch spezialisierten Wissen von Experten. ... Konstitutiv für Expertenorganisationen ist zweitens, dass *Experten mitunter zum eigentlichen Produkt bzw. zum eigentlichen Service* werden. Das ist z. B. dann der Fall, wenn Spezialwissen auf individuelle Problemstellungen angewandt wird.» Weiter führen Kels und Kaudela-Baum (2019, S. 18) aus: «Die Leistungserbringung und der Organisationserfolg in Expertenorganisationen beruhen also zu wesentlichen Anteilen auf dem personengebundenen Wissen und Können von Experten, welche dieses Wissen wiederum in Wissensnetzwerken konstant erweitern und der Expertenorganisation zugänglich machen.» Diese Aspekte der Leistungsherstellung, die abhängig von der jeweiligen Person ist, sowie die Tatsache, dass Spezialwissen auf individuelle Problemstellungen angewandt wird, haben in der ausserordentlichen Pandemiesituation eine relevante Rolle gespielt. Dies kann als Voraussetzung für das weitere organisationale Lernen aller genutzt werden. Im Rahmen einer iterativen Bildung und somit einer Entwicklung sollen Gelegenheiten geschaffen werden, die es ermöglichen, dieses individuelle Wissen hin zu einem gemeinsamen Handeln zu entwickeln, indem neue Verbindlichkeiten, Haltungen und Regelungen getroffen werden, ohne den individuellen Handlungsspielraum einzuschränken. Darin bestehen bleibt die Zielgrösse, dass der Leistungsbereich Weiterbildung einen Beitrag zur Professionalitätsentwicklung zu leisten hat. Die Entwicklungsthemen ergeben sich durch das individuelle Wissen von Expertinnen und Experten (Erkennen von professionellen Kompetenzen unter Miteinbezug wissenschaftlicher Forschungsergebnisse), den Erfahrungsaustausch und neue Impulse, wie dies auch Kraus und Weil beschreiben.

2.2 Notwendigkeit der Sicherung materieller und ideeller Ressourcen

Wie eingangs erwähnt, standen zu Beginn der Krise eher wirtschaftliche Fragen im Vordergrund. Damit verbunden war eine weitere grosse Herausforderung, die charakteristisch für den beschriebenen Leistungsbereich ist: Die organisationalen Regelun-

gen mussten neu überdacht und individuell beurteilt werden und alle Mitarbeitenden wie auch Teilnehmenden gleichermaßen erreichen. Hier zeigten sich unterschiedliche Fragestellungen, die unter anderem eine innerbetriebliche «Neuregelung» zur Folge hatten. Um nur ein paar Beispiele zu nennen:

- Wie werden «veränderte Kursbedingungen» definiert?
- Soll die bestehende Anmelde- und Abmeldepraxis unter den vorliegenden Weiterbildungsbedingungen geändert werden?
- Gibt es eine Geld-zurück-Garantie, wenn das Angebot nicht unter denselben Bedingungen wie vor der Covid-19-Pandemie durchgeführt wird?
- Ist ein Online-Kurs gleichermaßen wie ein vor Ort durchgeführter Kurs abzugelten?

Wie auch Lehmann (2020) beschreibt, sind Weiterbildungsangebote an Hochschulen oft das Ergebnis eines «Long-Ranger-Ansatzes» und gehen auf die Initiative und das Engagement von Einzelpersonen bzw. auf einzelne Hochschuldozierende und ihre Interessen zurück. Dies hat sich auch in der Pandemie gezeigt: Oft war es sehr individuell, ob bzw. inwieweit eine ursprünglich als Präsenzveranstaltung geplante Weiterbildung ad hoc qualitativ online angeboten und damit eine Alternative für die Teilnehmenden zur Verfügung gestellt wurde. Dabei galt es, sich geschickt zwischen einer bestehenden und für alle nachvollziehbaren Weiterbildungsregelung zu bewegen und gleichzeitig die erhöhten individuellen Anforderungen der Weiterbildungsteilnehmenden zu berücksichtigen.

Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass dies dem Weiterbildungsbereich in weiten Teilen gut gelungen ist. Gemäss der Erfahrung der Autorin ist der Aussage, die Nachfrage vonseiten der Teilnehmenden und Schulen sei eingebrochen, nur zum Teil zuzustimmen. Einerseits sind die verschiedenen Phasen der Covid-19-Pandemie zu beachten: So wurden beispielsweise einige Weiterbildungsangebote, die zu Beginn der Krise bzw. während des Lockdowns verschoben wurden, ab Sommer 2021 von den Teilnehmenden wieder aufgenommen. Andererseits ist die Art der Kursangebote differenziert zu betrachten. Während ein Grossteil der massgeschneiderten schulischen Holkurse einen Nachfrageeinbruch erlitt, wurden umso mehr neue Online-Angebote wie Vorträge, Mittagstalks und ähnliche Formate rege nachgefragt. Kraus und Weil erwähnen dies mit dem Hinweis, dass es den Hochschulen im Bereich der Weiterbildung dank Flexibilität gelungen sei, in kurzer Zeit neue Angebote und Formate zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen, die den ideellen Wert von Weiterbildung betonen und nicht nur über Nachfragezahlen beurteilt werden können.

Der durch die Pandemie verursachte Wandel in der Berufswelt setzt digitale Kompetenzen (Kerres, 2020) bei Weiterbildungsdozierenden voraus. Dies kommentiert auch Wilhelm (2020), die im Diskurs über die digitale Transformation wichtige Kompetenzen wie zum Beispiel die Kreativität erwähnt. Im Grundsatz sind die Anforderungen an die Dozierenden gestiegen. Sie mussten sich in relativ kurzer Zeit neue digitale

Kompetenzen (Kerres, 2020) und damit verbunden didaktische Kompetenzen, die ein adäquates Setting nach sich ziehen, aneignen. Diese Kompetenzen müssen laufend weiterentwickelt werden – sei es im Umgang mit neuen Tools, im Rahmen von digitaler und virtueller Kommunikation, bei neuen Lernsettings, bei der Auseinandersetzung mit Weiterbildungsinnovationen und damit zusammenhängend mit neuen Rollen in Teams, in der Führung sowie im Mitgestalten neuer Zusammenarbeits- und Weiterbildungskulturen.

Wer verstanden hat, dass Weiterbildung einem Markt ausgesetzt ist, der nicht statisch ist, konnte der Dynamik des Marktes und somit der Situation der Weiterbildung in der Pandemie sehr viel Positives abgewinnen. Wie auch Wilhelm (2020) ausführt, sollten wir in der Hochschule mit neuen Formaten und Modellen lustvoll und mutig experimentieren. Die Gelegenheit dazu bestand während der Krise zur Genüge: Neue Weiterbildungsangebote entstanden, Lehrende und Lernende konnten neue Lernerfahrungen machen und dabei durfte man auf eine sehr positive Fehlerkultur aufseiten der Teilnehmenden zählen. Gerade wegen der Krise konnten an Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Weiterbildung viele Lernerfahrungen nicht nur von Teilnehmenden, sondern von allen Beteiligten verzeichnet werden – man darf sagen, dass die Zeit in jeder Hinsicht lehrreich war. Nun gilt es, die gemachten Erfahrungen sorgfältig auszuwerten.

3 Fazit

Die Covid-19-Krise hat insbesondere auch in der Weiterbildung vielfältige Lernprozesse für alle Beteiligten angestoßen. Wie eingangs von Kraus und Weil erwähnt, ist es nicht nur sinnvoll, sondern auch dringend notwendig, wichtige Schlussfolgerungen zu ziehen, da die derzeitigen Anforderungen an eine moderne Weiterbildung nach neuen organisationalen Routinen verlangen. Man kann sagen, dass sich die Weiterbildung «neu erfunden» hat. Die digitalisierte Lehre wird auch in Zukunft einen wichtigen Stellenwert besitzen, obschon eine vollständig digitale Lehre nicht im Sinn einer Hochschule ist (vgl. swissuniversities, 2021). Daher braucht es als Anbieterin oder Anbieter von Weiterbildung an einer Pädagogischen Hochschule ein neues Verständnis, um auf dem Hochschulweiterbildungsmarkt attraktiv zu bleiben, der Verantwortung im Sinne des lebenslangen Lernens nachzukommen und der Professionalisierung von Lehrpersonen und schulischen Mitarbeitenden zukünftig gerecht zu werden.

Aufgrund der vielen aufgeworfenen Fragestellungen ergeben sich für das organisationale Lernen im Sinne der Hochschulentwicklung drei Schwerpunkte:

1. Die Leistungsbereiche Ausbildung und Weiterbildung sollen durch eine intensive Zusammenarbeit einen gemeinsamen Beitrag an die Professionalitätsentwicklung leisten, was sich zum Beispiel in der Angebotsentwicklung niederschlägt.
2. Ein produktiver Austausch ist relevant. Dieser soll aber auf allen Ebenen stattfinden, nicht «nur» im produktiven Austausch mit dem Schulfeld, sondern auch unter den

Expertinnen und Experten einer Pädagogischen Hochschule. Potenzial ist auszuschöpfen, wenn innerhalb der Organisation Gestaltungsspielräume möglich sind.

3. In der Pandemiesituation hat sich gezeigt, dass das Nachfrageverhalten aufgrund hoher organisationaler Flexibilität nicht eingeschränkt war und dass neue Weiterbildungsangebote eine adäquate Gegensteuer zu möglichen finanziellen Lücken bieten. Trotzdem ist es angebracht, insbesondere die Mechanismen der Steuerung über Teilnehmendenzahlen im Sinne einer ideellen Wertigkeit von Weiterbildungsangeboten zu überdenken.

Mit der vertieften Analyse durch Kraus und Weil und den daraus entstandenen Fragestellungen und der Akzentuierung der Themenbereiche im Rahmen des organisationalen Lernens im Leistungsbereich Weiterbildung können neue Möglichkeiten und Perspektiven für eine langfristige Hochschulentwicklung geschaffen werden. Dabei sprechen Kraus und Weil von einem reflexiven Potenzial der Analyse, das es auszuschöpfen gelte und das mit Fragestellungen und Themen aufgegriffen werden könne. Explizit zu berücksichtigen sind dabei die Rahmenbedingungen einer Expertinnen- und Expertenorganisation.

Literatur

- Kels, P. & Kaudela-Baum, S.** (2019). Führungsbeziehungen in Expertenorganisationen gestalten: Navigation zwischen Selbst- und Organisationsbezug. In P. Kels & S. Kaudela-Baum (Hrsg.), *Experten führen. Modelle, Ideen und Praktiken für die Organisations- und Führungsentwicklung* (S. 17–30). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kerres, M.** (2020). Bildung in der digitalen Welt. Eine Positionsbestimmung für die Lehrerbildung. In M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.), *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- Kraus, K. & Weil, M.** (2021). Der Leistungsbereich Weiterbildung im institutionellen Kontext. Zum reflexiven Potenzial der Pandemiesituation für das organisationale Lernen von Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 356–369.
- Lehmann, B.** (2020). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 79–98). Wiesbaden: Springer VS.
- swissuniversities.** (2021). *Der Präsenzunterricht bleibt die wichtigste Form der Hochschullehre – Positionspapier der Hochschulen (Stand: 18. Februar 2021)*. Bern: swissuniversities.
- Wilhelm, E.** (2020). Die Pädagogische Hochschule: Eine empiriefreie Kritik, eine theorieleiose Utopie und zehn Thesen zu ihrer Kritik. In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug. Tagungsdokumentation* (S. 149–163). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Autorin

Caroline Lanz, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Weiterbildung,
caroline.lanz@phlu.ch

Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020 an Pädagogischen Hochschulen

Carsten Quesel

Zusammenfassung Der Ausbruch der Covid-19-Pandemie hat dazu geführt, dass die Lehre an Pädagogischen Hochschulen im Frühjahrs- oder Sommersemester 2020 in Deutschland, Österreich und der Schweiz notfallmässig auf Online-Formate umgestellt werden musste. Auswirkungen dieser Zäsur spiegeln sich unter anderem in Befunden der Lehrevaluation wider. Der Beitrag basiert auf zwölf Dossiers zu Lehrevaluationen an Pädagogischen Hochschulen, die auf der Basis von Ergebnispräsentationen und anderen Quellen zusammengestellt wurden; vertiefend stehen für einen dieser Fälle Originaldaten der Befragung von Studierenden und Lehrenden zur Verfügung. Beim Vergleich dieser Daten mit Befunden aus den anderen Dossiers zeigt sich, dass die akute Krisensituation bei tendenziell hohem individuellem Mehraufwand weitgehend erfolgreich bewältigt wurde, wobei die Belastungen der Umstellung für die Lehrenden in der Regel höher waren als für die Studierenden. Die Umstellung war gleichwohl aus Sicht beider Gruppen mit Einbussen hinsichtlich der Qualität des Lehrangebots, der Interaktion und des Lernerfolgs verbunden. Mehrheitlich wollen beide Gruppen nach dem Ende der Pandemie nicht zum Status quo ante der Präsenzlehre zurückkehren, wobei der Wunsch nach dem Einsatz von Online-Formaten bei den Studierenden insgesamt deutlich stärker ausgeprägt ist als bei den Lehrenden.

Schlagwörter akademische Lehre – Lehrevaluation – Emergency Remote Teaching – Distance Learning – Covid-19

The impact of Covid-19 on teacher education. Findings from evaluations of academic teaching 2020

Abstract In 2020, the Covid-19 pandemic has led to emergency remote teaching in higher education worldwide. The article analyses perceptions of students and staff of a Swiss university of teacher education concerning the forced switch to online teaching and learning during the spring term 2020. Data were collected by an online survey of academic courses at the end of the term. Drawing upon these findings and additional information from other universities of teacher education in Switzerland, Austria and Germany, the study shows that the disruption was a very stressful experience for students and staff. On the whole, the study highlights that the coping strategies chosen by individuals and organizations were in most cases successful. After the pandemic, neither students nor staff want to return to the status quo ante. Academic teachers are more reluctant regarding the expansion of distance learning, however, than their students.

Keywords academic teaching – evaluation of teaching – emergency remote teaching – distance learning – Covid-19

1 Einleitung

Kurz nach Beginn der regulären Vorlesungszeit im Februar mussten die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz ihr Angebot an Präsenzveranstaltungen im Frühjahrssemester 2020 aufgrund der Covid-19-Pandemie kurzfristig auf Online-Formate umstellen. Etwas zeitversetzt trat dieselbe Situation mit Beginn des Sommersemesters 2020 an Pädagogischen Hochschulen in Deutschland und Österreich ein; das gesamte Hochschulwesen aller drei Länder folgte hier einem globalen Muster der notfallmässigen Virtualisierung akademischer Lehre (Farnell, Skledar Matijević & Šćukanec Schmidt, 2021; Marinoni, van't Land & Jensen, 2020). Der Beitrag geht der Frage nach, wie sich diese Zäsur in Ergebnissen der Lehrevaluation für das jeweils erste «Corona-Semester» 2020 spiegelt.

Der Analyse liegt das CIPP-Modell (Stufflebeam, 2003) zugrunde, dem eine Angebots-Nutzungs-Perspektive hinzugefügt wurde (Fend, 1998; Helmke, 2012), um den Notfallcharakter der Umstellung zu akzentuieren: Allein die studentische Nutzung des Lehrangebots in Form von Distance Learning zu betrachten, würde zu kurz greifen, weil Distance Learning im Normalfall nach einer längerfristigen Vorbereitung implementiert wird, während der Ausbruch von Covid-19 eine abrupte Umstellung des Lehrangebots auf Emergency Remote Teaching erzwungen hat (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020). Die Auswertung stützt sich nicht nur auf Sondierungen an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz ($N = 16$), sondern auch auf Erkundungen an Pädagogischen Hochschulen in Deutschland ($N = 6$) und Österreich ($N = 13$). Durch Korrespondenz per E-Mail und durch Internetrecherchen konnten für zwölf von insgesamt 35 Hochschulen Dossiers erstellt werden, die sich auf Evaluationsberichte, Ergebnispräsentationen oder Medienmitteilungen sowie auf individuelle Auskünfte und in wenigen Fällen auch auf aktuelle wissenschaftliche Publikationen (vgl. Brunner, 2021; Krammer, Pflanzl & Matischek-Jauk, 2020; Oswald, Meier, Stanisavljevic, Meyer & Zulliger, 2020) erstrecken. Fünf dieser Dossiers beziehen sich auf Schweizer Quellen. Einer der untersuchten Fälle ist die Pädagogische Hochschule, an der der Verfasser tätig ist; die Vorarbeiten erstrecken sich hier sowohl auf die Lehrevaluation zum Frühjahrssemester 2020 (Quesel, 2020a) als auch auf die Evaluation der Umstellung des Hochschulbetriebs auf Homeoffice (Quesel, 2020b).

Der folgende Abschnitt beinhaltet theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zur Lehrevaluation, die in das erweiterte CIPP-Modell münden. Dem schliessen sich Ausführungen zum methodischen Vorgehen und zur Datengrundlage an. Der Ergebnisteil stellt zunächst ausgewählte Befunde zu den Originaldaten des Falls CH_1 dar, die dann im Hinblick auf die anderen Dossiers zur Lehrevaluation eingeordnet werden. Nach einer kurzen Diskussion schliesst der Beitrag mit einem Fazit.

2 Lehrevaluation in einer Angebots-Nutzungs-Perspektive

2.1 Zum Evaluationsbegriff

Bei Evaluationen handelt es sich um systematische empirische Untersuchungen zu Eignung, Wert oder Nutzen von Objekten oder Prozessen (Scriven, 1991, S. 139). Sie setzen Kriterien voraus, anhand derer der Ist-Zustand des Objekts mit einem Soll-Zustand verglichen werden kann, nutzen das Repertoire empirischer Forschungsmethoden und münden in Berichte, die sich sowohl an Gesichtspunkten der Wissenschaftlichkeit als auch an Gesichtspunkten der Praxisrelevanz orientieren: Diagnosen und Empfehlungen in Evaluationsberichten erfüllen ihren Zweck nur dann, wenn sie für Anspruchsgruppen anschlussfähig sind. Standards von professionellen Netzwerken und Fachgesellschaften bilden bewährte Konventionen für die Vorbereitung und die Durchführung von Evaluationen wie auch für die Kommunikation von deren Ergebnissen ab (DeGeval, 2016; SEVAL, 2016; Yarbrough, Shulha, Hopson & Caruthers, 2011).

2.2 Ziele und Aussagekraft von Lehrevaluationen

Lehrevaluationen haben einen formativen Charakter, weil sie zu besseren Veranstaltungen führen sollen (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Scriven, 1991, S. 168–169). Allerdings steht nicht das Lernen der Studierenden im Vordergrund: In erster Linie geht es um das *Lernen der Lehrenden*, die durch das studentische Feedback Hinweise zum Gelingen und zum Verbesserungspotenzial ihrer Veranstaltungen erhalten sollen; in zweiter Linie kommt die *Selbstbeobachtung der Hochschule* auf der Ebene von Organisationseinheiten oder Studiengängen hinzu. Bei der Frage, in welchem Ausmass solche Evaluationen tatsächlich zur Sicherung und zur Steigerung der Studienqualität beitragen, ist der Forschungsstand nicht durch einen Konsens geprägt (vgl. etwa Alderman, Towers & Bannah, 2012; Benton & Cashin, 2012; Hallinger, 2010; Marsh, 2007; Rindermann, 2003; Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013; Uttl, White & Gonzalez, 2017; Wolbring, 2013). Bedenken machen sich vor allem an den folgenden Punkten fest: Als Befragung der Studierenden während oder am Ende des Semesters angelegt, könne die Lehrevaluation lediglich Befunde zu selbst attribuierten Lernfortschritten liefern. Sie bezeuge deshalb nicht den Outcome des Zuwachses an akademischer Kompetenz, sondern liefere eher Hinweise auf die Passung von Themen, Material und Interaktionsformen. Hohe akademische Anforderungen schliessen zwar nicht aus, dass Lehrende ihre Veranstaltungen auf eine ansprechende Art gestalten; wer aber studentisches Verhalten oder studentische Beiträge kritisiert, muss möglicherweise damit rechnen, dass die Studierenden im Rahmen der Lehrevaluation mit einem kritischen Echo antworten. Vor dem Hintergrund dieser Bedenken ist einzuräumen, dass die Befunde von solchen Evaluationen kein vollständiges Bild der Qualität akademischer Lehre bieten können – was auch damit zusammenhängt, dass sich diese Qualität aus vielen unterschiedlichen Facetten zusammensetzt (Harvey, 2006; Hénard, 2010; Teichler, 2006). Empirisch lässt sich aber belegen, dass das Ausmass der Studienzufriedenheit, die sich in Lehrevaluationen offenbart, ein wichtiger begünstigender Faktor für den Kompetenzaufbau der Studierenden ist (Blüthmann, 2012; Hénard, 2010; Rindermann, 2009; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006; Wolbring, 2013).

2.3 Das erweiterte CIPP-Modell

Für die Analyse von Lehrevaluationen stehen verschiedene Ansätze zur Verfügung (Alderman et al., 2012; Hénard, 2010). Im Hinblick auf die akute Krisensituation des Ausbruchs der Covid-19-Pandemie und der Schliessung der Hochschulen wird hier der Vorschlag gemacht, das CIPP-Modell von Stufflebeam (2003) als Ansatz zu wählen, das zwischen dem Kontext (C), Inputfaktoren (I), Prozessmerkmalen (P1) und Produkten (P2) differenziert, wobei sich der Begriff des Produkts sowohl auf materielle als auch auf ideelle Güter beziehen kann. Je nach Blickwinkel kann diese Produktdimension etwa im Hinblick auf den kurzfristig erzielten Output, den längerfristig erzielten Outcome oder die Nachhaltigkeit von Effekten (Impact) spezifiziert werden; der Sprachgebrauch im Feld der Evaluationsforschung und Evaluationspraxis ist hier uneinheitlich (vgl. u.a. Scheerens, 2000; Scriven, 1991; Weiss, 1998). Zum Kontext gehören die psychosozialen Rahmenbedingungen der Lehre. Der Input beinhaltet die seitens der Hochschule bereitgestellten Ressourcen, aber auch curriculare Vorgaben und Anforderungen. Die Prozessdimension erstreckt sich auf die Durchführung von Veranstaltungen und die Interaktion von Lehrenden und Studierenden; zu den Produkten gehören die Studienzufriedenheit und der selbst attribuierte Lernfortschritt. Während es bei der Evaluation des Studienerfolgs sinnvoll ist, kognitive und motivationale Ressourcen der Studierenden als zentrale Inputfaktoren zu behandeln (vgl. etwa Blüthmann, 2012), steht bei der Lehrevaluation das institutionelle Setting der Veranstaltungen im Zentrum. Hier können die Hochschulen Aspekte der kognitiven oder der motivationalen Vorsozialisation auf der Ebene von Anforderungen spezifizieren. Was tatsächlich eingespeist wird, zeigt sich aber nicht beim Input der Studienorganisation, sondern in der Prozessdimension des Studienalltags.

Das CIPP-Modell wird hier in Anknüpfung an Fend (1998) und Helmke (2012) durch eine Angebots-Nutzungs-Perspektive ergänzt (vgl. Abbildung 1), die verdeutlichen soll, dass es bei der Lehrevaluation zum Frühjahrssemester oder Sommersemester 2020 nicht einfach nur um Distance Learning ging: Herkömmlicherweise lässt dieser Begriff an ein Programm denken, dessen Implementation längere Planungen, ausformulierte didaktische Intentionen und ein erprobtes Methodenarsenal voraussetzt, während der Ausbruch von Covid-19 eine Zäsur mit sich gebracht hat, bei der der Hochschulbetrieb zwangsweise und abrupt auf virtuelle Formate umgestellt werden musste.

Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020

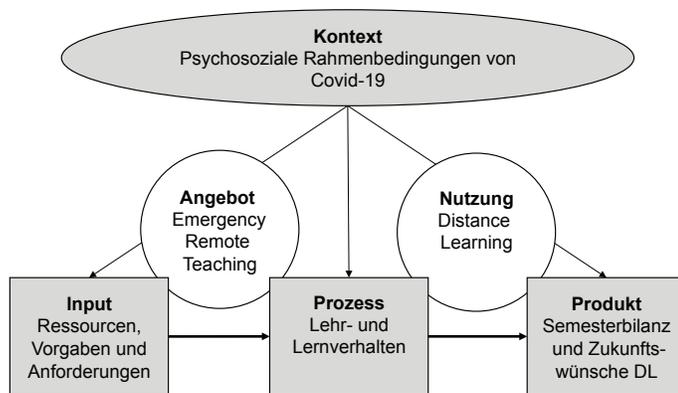


Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell zur Lehrevaluation (eigene Darstellung in Anknüpfung an Fend, 1998; Helmke, 2012; Stufflebeam, 2003; DL = Distance Learning).

Auch wenn viele Hochschulen bereits über einen längeren Zeitraum Erfahrungen mit Distance Learning gesammelt hatten, ging es im Frühjahr 2020 nicht darum, eine systematisch entwickelte Strategie umzusetzen; vielmehr musste das Lehrangebot ad hoc auf Emergency Remote Teaching umgestellt und iterativ der Situation angepasst werden (Hodges et al., 2020) – wobei zunächst offen war, wie gut diese Umstellung gelingt und wie die Studierenden das mehr oder weniger stark improvisierte Online-Angebot tatsächlich nutzen. Diese Herausforderungen sind nicht trivial, weil sich selbst bei systematisch entwickelten Strategien für Distance Learning in Meta-Analysen gezeigt hat, dass die Online-Angebote nicht per se traditionellen Formaten des Präsenzstudiums ebenbürtig oder gar überlegen sind (Means, Toyama, Murphy & Baki, 2013).

3 Vorgehen und Datengrundlage

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die hochschulweite Durchführung der Lehrevaluation an einer schweizerischen Pädagogischen Hochschule zum ersten «Corona-Semester» (Quesel, 2020a), ergänzt um eine Evaluation der Erfahrungen der Mitarbeitenden mit der Umstellung auf Homeoffice (Quesel, 2020b); dieser Fall wird im Weiteren als «CH_1» geführt. Im Anschluss daran erfolgten Recherchen zur Lehrevaluation an anderen Pädagogischen Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz per E-Mail, um die Befunde des Einzelfalls besser einordnen zu können und die Gefahr einer «Bauchnabelschau» zu vermeiden. Die Grundgesamtheit erstreckt sich auf $N = 35$ Pädagogische Hochschulen; aufgrund der Rückmeldungen konnten zu $n = 12$ dieser Hochschulen Dossiers zur Lehrevaluation des Frühjahrs- oder Sommersemesters 2020 angelegt werden (unter Einschluss des Falls CH_1). Originaldaten liegen nur für CH_1 vor; die Dossiers zu den anderen Fällen erstrecken sich auf unterschiedliche Quellen

wie Evaluationsberichte, Ergebnispräsentationen, Medienmitteilungen und vereinzelt auch auf wissenschaftliche Veröffentlichungen. Aufgrund der Heterogenität dieser Quellen ist zu betonen, dass der vorliegende Beitrag einen Werkstattbericht darstellt, der im Kontext der Pandemie entstanden ist und bestenfalls erste Hinweise für eine hochschulübergreifende Synthese bieten kann.

Die verwendeten Originaldaten des Falls CH_1 stammen aus einer Lehrevaluation im Zeitfenster vom 19. Mai bis 3. Juni 2020, wobei der eine Datensatz die Befragung der Studierenden und der andere Datensatz die weitgehend analog konzipierte Befragung der Lehrenden beinhaltet (vgl. Quesel, 2020a). Für Schweizer Verhältnisse handelt es sich um eine grosse Pädagogische Hochschule; von 3188 angeschriebenen Studierenden haben 777 an der Lehrevaluation am Ende des Frühjahrssemesters 2020 teilgenommen, was einem Rücklauf von 24.4% entspricht. Bei den Lehrenden haben von 452 angeschriebenen Personen 219 geantwortet; hier beträgt der Rücklauf 48.5%. Die Online-Erhebung erfolgte mit Questback Unipark, die quantitative Auswertung mit SPSS 25, die qualitative Auswertung mit MAXQDA 2018.

Ähnlich wie bei den Originaldaten im Fall CH_1 beziehen sich die in den Dossiers der anderen Hochschulen dokumentierten Antworten von Studierenden und Lehrenden in der Regel auf geschlossene Fragen mit Likert-Skalen, wobei die Fragestellungen und die Stufen für die Beantwortung uneinheitlich sind. In vielen Fällen konnten individuelle Eindrücke oder Erfahrungen über Kommentarfelder spezifiziert werden. Indes wurden nicht an allen Pädagogischen Hochschulen zentral Befragungen bei Studierenden und Lehrenden durchgeführt. So ist auch der Umstand, dass nur für zwölf der insgesamt 35 kontaktierten Hochschulen Dossiers zur Lehrevaluation erstellt werden konnten, auf unterschiedliche Vorgehensweisen zurückzuführen. Neben synchron durchgeführten Vollerhebungen bei Studierenden und Lehrenden gab es in der Evaluationspraxis mehrere Varianten, beispielsweise a) Konzentration auf die Befragung der Studierenden (unter Ausklammerung der Lehrenden), b) zentrale Befragung zu ausgewählten Teilen des Lehrangebots, die als Stichprobe in einem Evaluationszyklus (gemäss «Fahrplan») an der Reihe waren, oder c) dezentrale Selbstevaluation durch die Lehrenden. Das Bild ist aber auch deshalb unvollständig, weil teilweise aus Gründen der Vertraulichkeit keine Befunde mitgeteilt wurden.

Von den insgesamt zwölf Dossiers stammen fünf aus der Schweiz und sind ebenfalls auf das Frühjahrssemester 2020 bezogen; hinzu kommen drei Dossiers aus Deutschland und vier Dossiers aus Österreich, die wegen des anders angelegten akademischen Jahrs auf das Sommersemester 2020 bezogen sind. Da die Dossiers teilweise interne Papiere vertraulichen Charakters enthalten, werden diese Fälle anonymisiert und mittels einer Länderkennzeichnung (AT_1, D_1 etc.) benannt. Der Kern an gemeinsamen oder ähnlichen Fragestellungen in den vorliegenden Dossiers ist durch die folgenden Stichworte zu kennzeichnen:

1. In der *Kontextdimension* steht die Auswirkung der Pandemie auf die individuelle Lebenssituation von Studierenden und Lehrenden im Zentrum.
2. In der *Inputdimension* und mit Blick auf Emergency Remote Teaching geht es um die Frage, welche Technologien für die Umstellung genutzt werden konnten. Des Weiteren geht es um die Qualität der Krisenkommunikation der Hochschule und um die Anpassung von formalen Anforderungen des Studiums (speziell im Hinblick auf Leistungsnachweise oder Prüfungen).
3. Die Mehrzahl der Fragen bezieht sich auf die *Prozessdimension* von Emergency Remote Teaching und Distance Learning: Hier geht es um die tatsächliche Verwendung von Tools, den durch die Umstellung erzeugten Mehraufwand, den Austausch und die Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren sowie das selbst oder fremdbeobachtete Lern- und Arbeitsverhalten. Zudem geht es um die Frage, in welcher Hinsicht und in welchem Ausmass die Umstellung auf Emergency Remote Teaching und Distance Learning durch eigene Vorerfahrungen mit Online-Formaten erleichtert wurde.
4. Der *Produktdimension* sind Fragen nach der Zufriedenheit der Lehrenden und Studierenden mit dem Erreichen der Semesterziele, nach der bilanzierenden Abwägung von Vor- und Nachteilen des Arbeitens und Lernens zu Hause sowie nach Wünschen für die zukünftige Kombination von Präsenzformaten und Online-Formaten zuzuordnen.

4 Ergebnisse

Der nächste Abschnitt widmet sich den Originaldaten des Falls CH_1; hernach folgt die Einordnung anhand weiterer Dossiers zur Lehrevaluation an anderen Pädagogischen Hochschulen.

4.1 Befunde des Falls CH_1

Die Darstellung des Falls CH_1 konzentriert sich auf deskriptive Werte, ergänzt um Mittelwertvergleiche auf der Basis von *t*-Tests für unabhängige Stichproben; qualitative Befunde werden aus Platzgründen nur stichwortartig benannt.

a) Kontext

Im Fall CH_1 schätzt rund ein Drittel der Studierenden die eigene private Mehrbelastung aufgrund der Covid-19-Krise – etwa wegen eigener gesundheitlicher Probleme oder wegen zusätzlicher familiärer Betreuungsaufgaben – als sehr niedrig oder eher niedrig ein, rund ein Fünftel verortet sich hier im mittleren Bereich. 28% sehen sich hier eher hoch und 14% sehr hoch belastet. Bei den Lehrenden ergibt sich ein ähnliches Muster, wobei knapp 25% eine eher hohe und knapp 18% eine sehr hohe Belastung signalisieren. Die Mittelwerte liegen jeweils knapp über dem Skalenmittelpunkt von 3 mit einer ähnlichen Standardabweichung von $SD = 1.26$ ($M = 3.12$) für die Studierenden und $SD = 1.27$ ($M = 3.19$) für die Lehrenden; der *t*-Test ergibt keine signifikanten

Differenzen zwischen den Studierenden und den Lehrenden. In freien Antworten tritt im Hinblick auf die Belastungen durch die Pandemie sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrenden hervor, dass durch die erzwungene Isolation vor allem die Möglichkeit für direkten und spontanen Austausch verloren gegangen ist. Umgekehrt wird von beiden Gruppen in den freien Antworten des Öfteren gewürdigt, dass die Umstellung auf Online-Formate auch positive Aspekte beinhaltet, weil die Lern- oder Arbeitszeit flexibler eingeteilt werden könne und weil Zeitverluste auf Schiene oder Strasse wegfallen würden.

b) Input und Emergency Remote Teaching

Hinsichtlich des Inputs für die Krisenbewältigung sind beide Gruppen mit den technischen Angeboten für Distance Learning seitens der Hochschule ähnlich zufrieden (Studierende: $M = 4.03$, $SD = .98$; Lehrende: $M = 3.94$, $SD = 1.09$). Im Gegensatz dazu treten bei der Zufriedenheit mit den vorgenommenen formalen Anforderungen für Leistungsnachweise signifikante Unterschiede zutage (vgl. Tabelle 1): Zwar befindet sich der Durchschnittswert jeweils im positiven Bereich (Studierende: $M = 3.48$, $SD = 1.16$; Lehrende: $M = 4.17$, $SD = .89$), er ist aber bei den Studierenden mit $t(967) = -7.935$ ($p < .005$) signifikant niedriger.

Tabelle 1: Input und Emergency Remote Teaching – Zufriedenheit mit Tools und formalen Anpassungen

	Studierende			Lehrende		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich bin zufrieden mit den technischen Angeboten seitens der Hochschule für Distance Learning.	765	4.03	.98	216	3.94	1.09
Ich bin zufrieden mit den Anpassungen bei den Leistungsnachweisen.	766	3.48	1.16	203	4.17	.89

Antwortskala: 1 = «trifft nicht zu» bis 5 = «trifft zu».

c) Prozessmerkmale von Emergency Remote Teaching und Distance Learning

Die Studierenden signalisieren mit einer leicht zustimmenden Antworttendenz, dass die Umstellung auf Distance Learning einen grossen zusätzlichen Zeitaufwand bedeutet habe ($M = 3.55$, $SD = 1.32$); bei den Lehrenden liegt dieser Wert mit $M = 4.29$ ($SD = .98$) deutlich höher (vgl. Tabelle 2); die Differenz ist mit $t(991) = -7.796$ ($p < .005$) signifikant.

Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020

Tabelle 2: Prozessmerkmale – Zeitaufwand durch Umstellung auf Emergency Remote Teaching und Distance Learning

	Studierende			Lehrende		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Die Umstellung hat für mich einen grossen zusätzlichen Zeitaufwand bedeutet.	774	3.55	1.32	219	4.29	.98

Antwortskala: 1 = «trifft nicht zu» bis 5 = «trifft zu».

Für die Nutzung von Vorerfahrungen mit Distance Learning, die bei der Krisenbewältigung als Ressourcen genutzt werden konnten, ergibt sich dieses Bild: Knapp 60% der Studierenden stufen ihre Vorerfahrungen als «sehr niedrig» oder «eher niedrig» ein, etwa 20% verorten sich in einem mittleren Bereich, 16% schätzen diese Vorerfahrungen als «eher hoch» und 5% als «sehr hoch» ein. Bei den Lehrenden stufen 43% ihre Vorerfahrungen als «sehr niedrig» oder «eher niedrig» ein; ein Drittel verortet sich im mittleren Bereich. 16% der Lehrenden verorten sich «eher hoch» und rund 6% «sehr hoch»; der Mittelwert liegt für die Studierenden bei $M = 2.44$ ($SD = 1.16$) und bei den Lehrenden etwas höher bei $M = 2.7$ ($SD = 1.09$), wobei die Unterschiede signifikant sind $t(974) = -2.987$ ($p < .005$). Hinsichtlich der Interaktion von Studierenden und Lehrenden ergibt sich für beide Gruppen ein Mittelwert im schwach positiven Bereich (Studierende: $M = 3.62$, $SD = 1.05$; Lehrende: $M = 3.56$, $SD = 1.16$), wobei die Differenz nicht signifikant ist. Hier ist mithin für beide Gruppen eine leicht positive Antworttendenz festzustellen.

Im Vorfeld der Lehrevaluation ist für den Fall CH_1 die Frage aufgeworfen worden, ob sich der zeitliche Mehraufwand für Studierende im ersten Studienjahr stärker bemerkbar gemacht hat als für Studierende in höheren Jahrgängen: Explorativ kann hier die Hypothese aufgestellt werden, dass die akademische Sozialisation im ersten Studienjahr weniger weit vorangeschritten ist und die Herausforderungen des Lockdowns deshalb grösser sind. Umgekehrt liesse sich aber auch vermuten, dass für Studierende im dritten Studienjahr der Aufwand grösser ist, weil ihnen Abschlussprüfungen bevorstehen. Ein Teilvergleich von Bachelorstudierenden (Kindergarten- und Primarstufe) des ersten ($N = 161$) und des dritten Studienjahrs ($N = 114$) liefert den Befund, dass die zeitliche Belastung im ersten Studienjahr mit $M = 3.89$ ($SD = 1.21$) in der Tat stärker empfunden wird als im dritten Studienjahr mit $M = 3.5$ ($SD = 1.29$); die Differenz ist mit $t(273) = 2.543$ ($p < .05$) signifikant.

In freien Antworten wird von Studierenden mehrfach bekundet, dass die Umstellung auf Distance Learning mehr Kompetenzen bei der Selbstorganisation des Studiums verlange. Mitunter wird moniert, dass die Zahl und die Art von Arbeitsaufträgen bei der Umstellung auf Emergency Remote Teaching aufgrund von unterschiedlichen individuellen Strategien aufseiten der Lehrenden unübersichtlich geworden seien. In den Kommentaren der Lehrenden tritt im Hinblick auf die Prozessdimension der Lehre stärker der Aspekt hervor, dass die Lehre bei Online-Formaten weniger persönlich und die Resonanz bei den Studierenden weniger gut wahrnehmbar sei. Die Unterschiedlichkeit individueller Strategien ist aus der Sicht der Lehrenden eine Begleiterscheinung von Emergency Remote Teaching: Bei ad hoc erforderlichen Anpassungen auf der Ebene einzelner Veranstaltungen hat die Zeit für die Koordination innerhalb des Kollegiums gefehlt.

d) Produktdimension: Bilanzen und Perspektiven

Im Fall CH_1 sind die Studierenden mit Blick auf die individuelle Semesterbilanz danach gefragt worden, wie zufrieden sie insgesamt mit der Umstellung der Lehre auf Online-Formate im Frühjahrssemester 2020 seien (vgl. Tabelle 3); das arithmetische Mittel beträgt hier $M = 3.78$ ($SD = .99$). Bei den Lehrenden fällt das Urteil über die eigene Umstellung auf Emergency Remote Teaching insgesamt noch etwas positiver aus: Für die Zufriedenheit ergibt sich hier ein Mittelwert von $M = 4.06$ ($SD = .95$); die Differenz zu den Studierenden ist mit $t(357.95) = -3.764$ ($p < .005$) signifikant. Bei der Semesterbilanz zum eigenen Lernverhalten unter den Bedingungen von Distance Learning liegt der Mittelwert für die Studierenden bei $M = 4.02$ ($SD = 1.0$); die Zufriedenheit der Lehrenden mit der Umstellung der Studierenden auf Distance Learning ist mit $M = 4.28$ ($SD = .9$) sogar noch höher, wobei auch hier die Differenz mit $t(985) = -3.355$ ($p < .005$) signifikant ist. Diese Zufriedenheitswerte dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass in vielen freien Antworten ein beträchtlicher Leidensdruck infolge des Ausufers von virtuellen Aktivitäten, eine oft grosse Hektik beim Finden situativer Notlösungen und speziell auch eine beträchtliche akademische Vereinsamung beklagt werden.

Relativ deutlich tritt in den Antworten der Studierenden hervor, dass sie mehrheitlich trotz der krisenbedingten Umstellung auf Distance Learning mit den erreichten Lernzielen zufrieden sind ($M = 4.02$, $SD = .93$), und tendenziell bestätigen die Lehrenden diese Einschätzung, wobei der Mittelwert etwas niedriger ausfällt ($M = 3.81$, $SD = 1.01$); die Differenz ist auch hier mit $t(980) = -2.800$ ($p = .005$) signifikant. Bei den Mittelwerten für den Teilvergleich von Bachelorstudierenden (Kindergarten- und Primarstufe) des ersten und des dritten Studienjahrs ergeben sich keine signifikanten Unterschiede: Für das erste Studienjahr liegt der Mittelwert bei $M = 3.95$ ($SD = .97$), für das dritte Studienjahr bei $M = 3.99$ ($SD = 1.04$).

Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020

Tabelle 3: Produktdimension – Semesterbilanz zur Studien- und Arbeitszufriedenheit

	Studierende			Lehrende		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Alles in allem bin ich zufrieden mit ...						
... der Umstellung auf Emergency Remote Teaching	770	3.78	.99	217	4.06	.95
... dem praktizierten Distance Learning	771	4.02	1.00	216	4.28	.90
... dem Erreichen der Lernziele	767	4.02	.93	215	3.81	.99

Antwortskala: 1 = «trifft nicht zu» bis 5 = «trifft zu».

Sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden sind gefragt worden, wie ihre Bilanz zum ersten «Corona-Semester» im Vergleich zu früheren Präsenzveranstaltungen ausfalle (vgl. Abbildung 2). Rund 47% der Studierenden schätzen ihren Lernfortschritt im Frühjahrssemester 2020 im Vergleich zu früher besuchten Präsenzveranstaltungen in etwa gleich ein. 24% stufen ihren Lernfortschritt «eher negativer», 18% «eher positiver» ein; je 5% kommen zu einer deutlich negativeren oder deutlich positiveren Einschätzung.

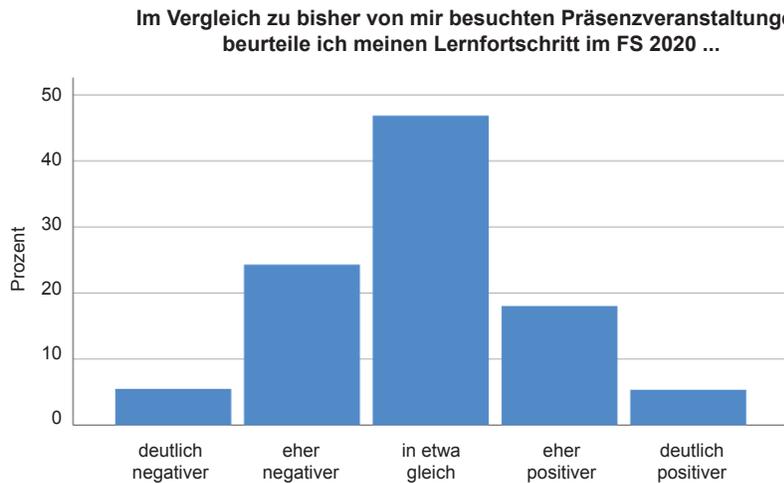


Abbildung 2: Retrospektive Selbsteinschätzung des Lernfortschritts der Studierenden (N = 749).

Bei den Lehrenden ergibt die Einschätzung zur Qualität des eigenen Lehrangebots im Vergleich zu früher durchgeführten Präsenzveranstaltungen ein ähnliches Muster, wobei der negative Akzent etwas stärker ausgeprägt ist als bei den Studierenden: 54% schätzen die Qualität ihrer Lehre in etwa gleich ein, knapp 32% eher negativer und rund 10% eher positiver als früher. Knapp 4% kommen zu einer deutlich negativeren Einschätzung; eine Person schätzt die Qualität der eigenen Lehre deutlich positiver ein (vgl. Abbildung 3).

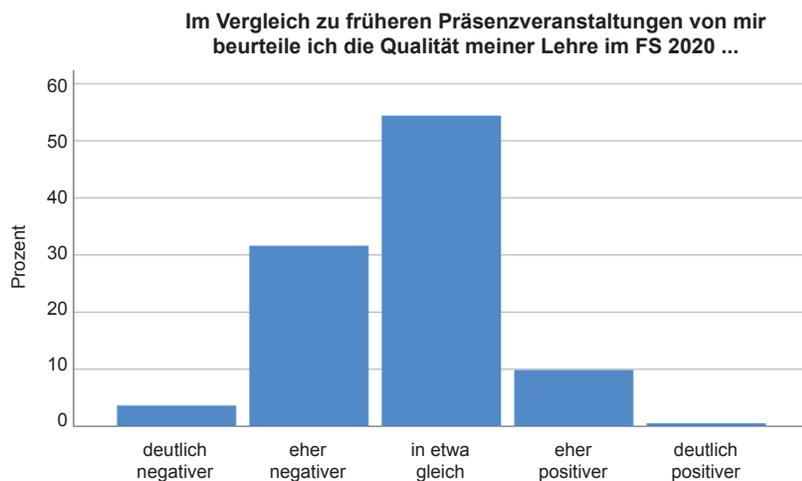


Abbildung 3: Retrospektive Selbsteinschätzung der Qualität der Lehre (N = 193).

Sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden sind bei der Lehrevaluation zum Frühjahrssemester 2020 gefragt worden, wie gross aufgrund ihrer Erfahrungen der Anteil von Distance Learning am Studium sein sollte (vgl. Tabelle 4). Der Range ist hier sehr beträchtlich: Bei den Studierenden reicht er von 0 bis 100% und bei den Lehrenden von 0 bis 82%. Der Mittelwert liegt bei den Studierenden bei $M = 46.77\%$ ($SD = 21.66$) und bei den Lehrenden bei $M = 31.32\%$ ($SD = 16.01$).

Tabelle 4: Produktdimension – Wünschenswerter Anteil von Distance Learning am Studium (in %)

	Range	<i>M</i>	<i>SD</i>
... aus der Sicht der Studierenden (N = 773)	0–100	46.77	21.66
... aus der Sicht der Lehrenden (N = 209)	0–82	31.32	16.01

4.2 Einordnung anhand weiterer Dossiers zur Lehrevaluation

Bei der Einordnung der Fallstudie im Hinblick auf die Dossiers der anderen Pädagogischen Hochschulen treten in vielen Punkten Gemeinsamkeiten zutage: Für die *Kontextdimension* ist durchgängig festzustellen, dass Studierende und Lehrende die Pandemie als «grosse Herausforderung» (D_3) wahrnehmen, wobei die Doppelbelastung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie aus biografischen Gründen vor allem bei den Lehrenden bemerkbar ist. Als Problematik tritt das Fehlen direkter und spontaner Kontakte hervor; umgekehrt besteht aber auch Konsens darin, dass bei Online-Formaten mehr Flexibilität möglich ist und die Zeitsouveränität grösser ist als bei Präsenzveranstaltungen.

Bei der *Inputdimension* tritt hervor, dass viele Studierende ihrer Pädagogischen Hochschule bei der Krisenbewältigung die Schulnote «gut» geben würden (AT_3) und dass sie speziell von der Klarheit der Krisenkommunikation profitiert haben (AT_2, D_1, D_2). In der *Prozessdimension* wird den Lehrenden von vielen Studierenden bescheinigt, dass sie sorgfältig betreut worden seien (D_2); allerdings zeigt sich in allen Dossiers das Monitum, dass der Workload durch die Umstellung auf Distance Learning gestiegen sei, wobei sich die Kritik vor allem an der wachsenden Zahl von Arbeitsaufträgen und an unklar formulierten Aufträgen festmacht (AT_3, AT_4, D_2). Umgekehrt zieht sich durch die Rückmeldungen von Lehrenden die Klage, dass die wachsenden Betreuungsaufgaben das Privatleben unterminieren: Im Fall D_3 sehen mehr als 60% der Lehrenden die Balance verschiedener Lebensbereiche wie Arbeit, Familie und Freizeit als stark oder sehr stark gefährdet an.

Für die *Produktdimension* wird im Fall D_1 anhand des Vergleichs zu Daten aus früheren Semestern konstatiert, dass die Studienzufriedenheit am Ende des Sommersemesters 2020 deutlich geringer gewesen sei. Für den Fall CH_2 werden Beeinträchtigungen der Studienzufriedenheit ausgangs des Frühjahrssemesters 2020 dahin spezifiziert, dass etwa sechs von zehn Studierenden aufgrund der notfallbedingten Umstellung wegen ihrer aktuellen akademischen und berufspraktischen Kompetenzentwicklung besorgt sind; wegen des Studienabschlusses machen sich vier von zehn Studierenden Sorgen. Diese Sorge schliesst nicht aus, dass zugleich acht von zehn Studierenden meinen, dass sie mit der Situation «eher gut» oder uneingeschränkt gut zurechtgekommen seien; bei den Lehrenden sind dies im Fall CH_2 sogar neun von zehn Befragten. Dabei ist einzuräumen, dass solche Statements auch durch unterstellte soziale Erwünschtheit beeinflusst sein können – Krisensituationen verlangen gleichsam nach demonstrativem Selbstbewusstsein.

In verschiedenen Dossiers bestätigt sich für die Produktdimension auch der Befund, dass die Perspektive von Distance Learning von den Studierenden «insgesamt optimistischer» beurteilt wird (CH_3) und dass die Studierenden im Vergleich zu den Lehrenden bei der Normalisierung nach der Pandemie grössere Anteile von Online-Formaten beibehalten würden (CH_2, CH_5, D_3). Im Fall CH_5 kann sich aufseiten der Leh-

renden niemand ein Studium ganz ohne Präsenzanteile als sinnvolle Lösung vorstellen; bei den Studierenden ist das immerhin für 10% grundsätzlich vorstellbar. Der Befund, dass höhere Semester tendenziell mit Distance Learning zufriedener sind, wird unter anderem auch durch den Fall CH_3 bestätigt. Allerdings ist relativierend zu ergänzen, dass qualitative Daten beim Fall CH_4 den Schluss nahelegen, dass der Druck anstehender Prüfungen bei Absolvierenden des finalen Semesters «zu viel Frustration geführt hat».

5 Diskussion

Zur Einordnung der Ergebnisse von Lehrevaluationen sind Schwellenwerte erforderlich, anhand derer Urteile untermauert werden können. Solche Schwellenwerte können sich auf Vergleichsdaten beziehen; sie setzen aber normative Festlegungen in Bezug darauf voraus, welche Ergebnisse zum Beispiel als «zufriedenstellend», «gut» oder «sehr gut» einzustufen sind. Für das erste «Corona-Semester» fehlen solche Schwellenwerte, weil es für die zwangsweise und flächendeckende Umstellung auf Emergency Remote Teaching keinen Präzedenzfall gibt. Zwar wird in mehreren Dossiers ein Bezug zu früheren Semestern hergestellt und konstatiert, dass die Studienzufriedenheit im ersten «Corona-Semester» gesunken sei, jedoch wird das in der Regel umgehend mit der Einschränkung versehen, dass die aktuellen Daten mit früheren Semestern nur schlecht vergleichbar seien. In den bewertenden Textpassagen wird in allen Dossiers konstatiert, dass das erste «Corona-Semester» eine Zäsur gewesen sei, die zu gravierenden Mehrbelastungen bei Studierenden und Lehrenden geführt habe, wobei die Umstellung auf Emergency Remote Teaching eine Vielzahl von kommunikativen Detailproblemen mit sich gebracht habe, die von der Hochschule insgesamt zufriedenstellend gemeistert worden seien.

Bei hochschulübergreifenden Aussagen ist Vorsicht geboten, weil die eingesetzten Erhebungsinstrumente verschieden sind und weil die jeweilige «Evaluationsgeschichte» der Hochschulen nur ansatzweise sichtbar wird. Insgesamt treten aber bei den Bewertungen des Lernens und des Arbeitens im Lockdown viele Ähnlichkeiten hervor: Isolation ist der prominenteste negative Aspekt; flexiblere Lern- und Arbeitszeiten sind der prominenteste positive Aspekt. In fast allen Dossiers ist dokumentiert, dass Studierende mehr oder weniger stark die Inkohärenz individueller Strategien von Lehrenden kritisieren – und regelmässig wird in den Interpretationen auf die fehlende Vorbereitungszeit bei der Umstellung auf Emergency Remote Teaching verwiesen. Hinsichtlich der Differenzen in den Sichtweisen von Studierenden und Lehrenden wird in mehreren Dossiers konstatiert, dass bei psychosozialen Belastungen auch das Lebensalter und die Verantwortung für eigene Kinder eine wichtige Rolle spielen können. Unterschiede bei der Bewertung von Emergency Remote Teaching und Distance Learning sind möglicherweise durch Mechanismen der Selbst- und Fremdattribuierung zu erklären: Es ist denkbar, dass die Lehrenden die Angebotsseite von Emergency Remote Teaching

positiver sehen, weil sie diese Seite verantworten; umgekehrt ist denkbar, dass Studierende das eigene Nutzungsverhalten beim Distance Learning positiver sehen, weil das in ihre Verantwortung fällt. Wenngleich es plausibel ist, dass die Attribuierungen durch statusspezifischen Bias verzerrt werden, ist der Tenor in den Dossiers eher durch wechselseitiges Wohlwollen geprägt: Es gab Pannen und Missgeschicke, aber alle Beteiligten sehen bei den anderen Akteurinnen und Akteuren primär die Anstrengungen, die Krise zu meistern.

Zu betonen ist dabei, dass die Dossiers zur Lehrevaluation an Pädagogischen Hochschulen im Frühjahrssemester oder Sommersemester 2020 aufgrund der Heterogenität der Quellen eine Collage darstellen, die mit Vorsicht zu interpretieren ist. Zudem sind für die Originaldaten der Fallstudie CH_1 mehrere Limitierungen zu vermerken: Als Lehrevaluation im engeren Sinne des Wortes angelegt, wurden die berufspraktischen Studien von der Erhebung ausgeklammert. Zwar wurde die Anpassung von Leistungsnachweisen thematisiert, im Unterschied zu manchen anderen Dossiers gibt es aber keine Aussagen zu Fragen der Prüfungsorganisation. Als eine dritte Limitierung ist hervorzuheben, dass sich die analysierten Daten auf einen Rücklauf von etwa 25% beziehen: Hier gibt es ein Problem der Selbstselektivität, wobei die Gefahr der Verzerrung möglicherweise auch das Problem des Prüfungsdrucks betrifft: Wer sich wegen anstehender Prüfungen grosse Sorgen macht, nimmt vielleicht gerade deshalb an einer Lehrevaluation nicht teil. Die Ergänzung der anderen Dossiers mit Originaldaten könnte hier zu besseren Einsichten führen, weil dort teilweise ein deutlich höherer Rücklauf verzeichnet wird: Mehrfach liegt dieser Wert für die Studierenden über 50%; bei den Lehrenden wird mitunter ein Rücklauf von mehr als 70% berichtet. Gründliche vergleichende Analysen zu diesen Daten können dazu beitragen, das Gesamtbild besser zu konturieren.

6 Fazit

Die Semesterbilanz für das Frühjahrssemester 2020 fällt in der Fallstudie CH_1 sowohl bei den Studierenden als auch bei den Lehrenden insgesamt verhalten positiv aus, wobei im Vergleich zu den Erfahrungen aus «normalen» Semestern leichte Abstriche bei der Qualität des Angebots im Rahmen von Emergency Remote Teaching, aber auch bei der Nutzung dieses Angebots durch Distance Learning zu machen sind. In den vorliegenden Dossiers zu anderen Lehrevaluationen an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz ausgangs des Frühjahrssemesters 2020 bestätigt sich dieses Bild weitgehend; und für das Sommersemester 2020 bieten drei Dossiers zur Lehrevaluation an deutschen und vier Dossiers zur Lehrevaluation an österreichischen Pädagogischen Hochschulen ähnliche Befunde. In freien Antworten monieren die Studierenden zwar des Öfteren Probleme mit der Konnektivität, mit heterogenen individuellen Strategien von Lehrenden sowie mit unklaren Anweisungen zum weiteren Vorgehen und zur Respezifikation des Workloads – insgesamt steht aber im Vordergrund, dass die Lehrenden en-

gagiert nach praktikablen Lösungen gesucht, die Tools überwiegend solide funktionieren und die Institutionen Wege für eine klare und zügige Krisenkommunikation gewählt haben. Aus der Sicht der Studierenden besteht beim Distance Learning vor allem Potenzial bei der besseren Abstimmung und Formulierung von Arbeitsaufträgen – und für die Lehrenden ist vordringlich, dass die starke zeitliche Mehrbelastung des abrupten Wechsels zu Emergency Remote Teaching abgebaut wird. Eine Entlastung durch bessere Koordination ist für beide Seiten wünschenswert – die akute Krisensituation hat dafür keinen Spielraum geboten.

Studierende und Lehrende sind sich weitgehend darin einig, dass die erfolgte Umstellung auf Distance Learning keine massiven Einbußen beim Studienerfolg nach sich zieht, und signalisieren mit einer leicht zustimmenden Tendenz, dass diese Umstellung trotz der Krisensituation auch positive Folgen hatte. Für die Zukunft ergibt sich die Aussicht auf einen interessanten Dialog. Für viele Studierende ist es eine realistische Option, 40 bis 50% des Studiums über Distance Learning zu absolvieren; viele Lehrende würden hier eher einen Anteil von 20 bis 30% favorisieren. Die Auffassungen gehen also auseinander – aber nicht so radikal, dass eine Verständigung unmöglich wäre.

Literatur

- Alderman, L., Towers, S. & Bannah, S.** (2012). Student feedback systems in higher education: A focused literature review and environmental scan. *Quality in Higher Education*, 18 (3), 261–280.
- Benton, S.L. & Cashin, W.E.** (2012). *Student ratings of teaching. A summary of research and literature*. Manhattan, KS: IDEA Center.
- Blüthmann, I.** (2012). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (2), 273–303.
- Brunner, G.** (2021). Das Corona-Semester – die Zwangsumstellung auf Fernlehre aus Sicht der Hochschulleitung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Freiburg. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise* (S. 71–86). Wiesbaden: Springer.
- DeGEval.** (2016). *Standards für Evaluation. Erste Revision 2016*. Mainz: Deutsche Gesellschaft für Evaluation.
- Farnell, T., Skledar Matijević, A. & Šćukanec Schmidt, N.** (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: A review of emerging evidence*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Fend, H.** (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Hallinger, P.H.** (2010). Using faculty evaluation to improve teaching quality: A longitudinal case study of higher education in Southeast Asia. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 22 (4), 253–274.
- Harvey, L.** (2006). Understanding quality. In E. Froment, J. Kohler, E. Purser & L. Wilson (Hrsg.), *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work* (Section B 4.1-1: Introducing Bologna objectives and tools) (S. 1–26). Brüssel: European University Association.
- Helmke, A.** (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (4. Auflage). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hénard, F.** (2010). *Learning our lesson. Review of quality teaching in Higher Education*. Paris: OECD.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A.** (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 27. März. Verfügbar unter <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning> (05.10.2021).
- Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D.** (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3. Auflage). San Francisco: Berrett-Koehler.

Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020

- Krammer, G., Pflanzl, B. & Maticsek-Jauk, M.** (2020). 39 Aspekte der Online-Lehre zur Förderung positiven Erlebens und/oder Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (3), 337–375.
- Marinoni, G., van't Land, H. & Jensen, T.** (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world: IAU Global Survey Report*. Paris: International Association of Universities.
- Marsh H.W.** (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Hrsg.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (S. 319–383). Dordrecht: Springer.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. & Baki, M.** (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115 (3), 1–47.
- Oswald, Y., Meier, J., Stanisavljevic M., Meyer, J. & Zulliger S.** (2020) *Digitales Studium und Arbeiten an der PH Luzern: Erfahrungen während der Corona-Krise. Management Summary*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Quesel, C.** (2020a). *Ergebnisse der Evaluation zum «Emergency Remote Teaching» und «Distance Learning» an der Pädagogischen Hochschule der FHNW im Frühjahrssemester 2020*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Quesel, C.** (2020b). *Ergebnisse der Evaluation zur Umstellung der Pädagogischen Hochschule der FHNW auf Home Office im Frühjahr 2020*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Rindermann, H.** (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 3 (2), 233–256.
- Rindermann, H.** (2009). Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (1), 64–73.
- Scheerens, J.** (2000). *Improving school effectiveness* (Fundamentals of Educational Planning Series, IIEP, Vol. 68). Paris: UNESCO.
- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus L.** (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 199–212.
- Scriven, M.** (1991). *Evaluation thesaurus* (4. Auflage). Thousand Oaks, CA: Sage.
- SEVAL.** (2016). *Evaluationsstandards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft*. Bern: Schweizerische Evaluationsgesellschaft.
- Spooren, P., Brocx, B. & Mortelmans, D.** (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83 (4), 598–642.
- Stufflebeam D.L.** (2003). The CIPP Model for Evaluation. In T. Kellaghan & D.L. Stufflebeam (Hrsg.), *International handbook of educational evaluation* (S. 31–62). Dordrecht: Springer.
- Teichler, U.** (2006). Was ist Qualität? In V. Chalvet & W. Dreger (Red.), *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik* (Band 1) (S. 168–184). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Uttl, B., White, C.A. & Gonzalez, D.** (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22–42.
- Weiss, C.** (1998). *Evaluation. Methods for studying programs and policies*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Wolbring, T.** (2013). *Fallstricke der Lehrevaluation. Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität*. Frankfurt am Main: Campus.
- Yarborough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K. & Caruthers, F.A.** (2011). *The program evaluation standards. A guide for evaluators and evaluation users* (3. Auflage). Thousand Oaks, CA: Sage.

Autor

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

Ergänzende Perspektive

Anpassungsnotwendigkeit der Evaluation von Hochschullehre

Marie-Theres Schönbächler

Die Befragungen zu Distance Learning bzw. Emergency Remote Teaching liefern wertvolle Informationen für die Hochschulen. Die Nutzung dieser Ergebnisse unterscheidet sich jedoch von derjenigen einer «typischen» Lehrveranstaltungsbeurteilung. Die während des Lockdowns gemachten Erfahrungen mit den Online-Formaten werden insbesondere für die Optimierung von technischen und personalen Unterstützungsangeboten beigezogen sowie in die (Weiter-)Entwicklung der Studiengänge bzw. des Lehr- bzw. Lernangebots aufgenommen. Der erzwungene Fernunterricht verlieh bereits vorhandenen Entwicklungsansätzen Schub und zeigte gleichzeitig auch die Schwächen von Lehrevaluationsansätzen auf, die sich ausschliesslich auf Präsenzlehre abstützen. Mit dem Wandel in der Hochschullehre geht daher auch ein Entwicklungsdruck auf den Bereich der Lehrevaluation einher. Diese Gedanken möchte ich im Folgenden noch etwas ausführen.

1 Nutzung der Befragungsergebnisse

Carsten Quesel stellt in seinem Beitrag Befunde zur Lehrevaluation vor, welche auf Befragungen diverser Pädagogischer Hochschulen zum durch die Covid-19-Pandemie erzwungenen Distance Learning bzw. zum Emergency Remote Teaching beruhen (vgl. in diesem Heft Quesel, 2021). Auch die Pädagogische Hochschule Bern hat sowohl von Dozierenden ($N = 228$) als auch von Studierenden ($N = 878$) Rückmeldungen zum Lehren und Lernen mittels Online-Formaten eingeholt. Diese decken sich im Grundtenor in vielen Punkten mit den von Carsten Quesel dargestellten Befunden. Der grösste Vorteil wurde auch in der Flexibilisierung und der Individualisierung des Lernens gesehen, der grösste Nachteil im mangelnden fachlichen Austausch und sozialen Kontakt. Es wurden ebenfalls eine stärkere Beanspruchung und ein höherer Arbeitsaufwand für die Distanzlehre konstatiert, besonders von den Dozierenden.

Die Umstellung auf Distance Learning aufgrund der Covid-19-Krise hat an der Pädagogischen Hochschule Bern eine grosse Dynamik im Bereich der Digitalisierung ausgelöst. Mit der Befragung wollte man die diesbezüglichen Erfahrungen gewinnbringend für die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschule Bern nutzen. Rückmeldungen zu den Anwendungserfahrungen und Nützlichkeitsbewertungen der einzelnen Tools wurden von der Fachstelle für digitale Lehre zur Optimierung ihres Angebots

für alle Grundausbildungsinstitute im darauffolgenden Semester genutzt. Konkrete Hinweise der Studierenden zu wichtigen Anforderungen an zukünftige Lehrformate fließen direkt in die Weiterentwicklung der Studiengänge ein, welche zukünftig verstärkt den Bedürfnissen nach Individualisierung und Flexibilisierung des Studiums Rechnung tragen sollen. In dieser Ausrichtung der Ergebnisnutzung – mit Fokus auf die Ebene der gesamten Pädagogischen Hochschule – unterscheidet sich die Befragung zu Distance Learning von der bisherigen standardisierten studentischen Lehrveranstaltungsbeurteilung, die insbesondere den konstruktiven Dialog und das Verständnis über die Qualität der Lehre zwischen den Dozierenden, den Studierenden sowie den Studiengangverantwortlichen fördern und ausgehend von der einzelnen Lehrveranstaltung die Weiterentwicklung der Qualität der Lehre unterstützen soll. Ein solcher Fokus der Nutzung der Lehrevaluationsergebnisse für die Optimierung der einzelnen Lehrveranstaltungen und Module findet sich an vielen Hochschulen im deutschsprachigen Raum wieder (vgl. z.B. Justus-Liebig-Universität Gießen, 2021; Pädagogische Hochschule Zürich, 2021).

2 Beschleunigter Wandel der Hochschullehre

Digitalisierte Lernelemente und Lernformate sind zwar keineswegs neu in der Hochschullandschaft, doch die durch die Covid-19-Pandemie erzwungene Umstellung auf vollständig virtuelle Lehr- und Lernszenarios hat den zuvor eher schleichenden Prozess der Digitalisierung beschleunigt. Viele Dozierende und Studierende haben erstmals umfassendere Erfahrungen mit digitaler Lehre gemacht und viel gelernt im Umgang damit (vgl. Bohndick, Brase, Kaufmann, Lübcke, Reinmann & Zabolotna, 2020; Kehrer & Thilloßen, 2021). Auch Dozierende der Pädagogischen Hochschule Bern wollen mehrheitlich zukünftig häufiger digitale Tools einsetzen. Eine Umstellung auf vollständig digitale Lehre wird jedoch nicht angestrebt. Zu stark ist der Wunsch von Studierenden und Dozierenden, zur Präsenzlehre zurückzukehren. Im Positionspapier von swissuniversities (2021) wird bestätigt, dass der Fernunterricht in der Ausnahmesituation zwar gut funktioniert habe, aber dauerhaft mit gewichtigen Nachteilen verbunden wäre. Die Schweizer Hochschulen betonen «mit Nachdruck, dass sie im Grundsatz Präsenzhochschulen sind und dies auch bleiben werden» (swissuniversities, 2021, S. 2). Es werden jedoch vermehrt hybride Veranstaltungsformen zum Einsatz kommen, indem beispielsweise digitalisierte Lernmaterialien bereitgestellt oder Online-Kommunikationskanäle und Online-Kollaborationsgefässe genutzt werden. Die digitalen Formate erlauben es, auf die immer heterogeneren Bedürfnisse der Studierenden einzugehen und auch zeit- und/oder ortsunabhängige Lern- und Austauschgelegenheiten anzubieten (vgl. Brunner, 2021; Scheidig, 2020).

3 Evaluation von hybrider Hochschullehre

Die Hochschulen sind herausgefordert, auf diese Situation angemessen zu reagieren und die bisherigen Instrumente zur Lehrevaluation an die neuen Lehr- und Lernformate anzupassen. Vielerorts sind die Evaluationsinstrumente stark auf Präsenzlehre ausgerichtet. Es gilt zu prüfen, in welcher Weise sie adaptiert bzw. neu gestaltet werden müssen, um auch für die Evaluation von hybriden Lehrveranstaltungen und Lehrmodulen relevante und nützliche Informationen liefern zu können. Die Befragungen zu Distance Learning und Emergency Remote Teaching haben wertvolle Hinweise auf wichtige Gelingensbedingungen zum Einsatz von Online-Formaten geliefert. So scheint beispielsweise klaren, verständlichen und in angemessenem Umfang ausgestalteten Arbeitsaufträgen in solchen Settings eine (noch) grössere Bedeutung zuzukommen als in Präsenzveranstaltungen.

Dass das Bedürfnis nach Austausch unter den Evaluationsverantwortlichen gross ist, zeigt das rege Interesse an den Workshops, welche die Arbeitsgruppe «Hochschulentwicklung und Evaluation» der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL) zum Thema «Evaluation von hybrider Hochschullehre» initiiert hat. Rund zwanzig Personen aus der Deutschschweiz haben sich aktiv an den zwei bisher durchgeführten Online-Meetings dieses Jahres beteiligt. Derzeit zeigen sich fünf Interessensstränge, an denen weitergearbeitet werden soll:

1. Prüfung der gegenwärtigen theoretischen Einbettung der Lehrveranstaltungsevaluation;
2. Konzipierung von sinnvollen Evaluationsfragestellungen für eine adaptive Evaluationspraxis;
3. Erarbeitung eines Werkzeugkoffers für Feedback und Selbstevaluation durch die Dozierenden;
4. Identifizierung von zukunftsrelevanten Ergebnissen/Trends in den Auswertungen der Befragungen zu Distance Learning bzw. Emergency Remote Teaching;
5. Einbezug der Evaluation in die Entwicklung und Umsetzung von Massnahmen zur Weiterentwicklung der Hochschullehre.

Mit diesen Arbeitsfeldern wird angedeutet, dass die Hochschulevaluation nicht nur die derzeitige Veränderung der bisherigen Praxis der Lehrevaluation bewältigen muss. Darüber hinaus ist auch eine Analyse der Rolle der Evaluation in der veränderten Situation und ihrer Rolle im längerfristigen Entwicklungsprozess von Studium und Lehre gefragt.

Literatur

Bohdick, C., Brase, A., Kaufmann, M., Lübcke, E., Reinmann, G. & Zabolotna N. (2020). *Emergency Remote Teaching im Sommersemester 2020. Bericht zur Begleitforschung – Hoffnungen und Befürchtungen der Studierenden*. Hamburg: Universität Hamburg, Zentrum für universitäres Lehren und Lernen.

- Brunner, G.** (2021). Das Corona-Semester – die Zwangsumstellung auf Fernlehre aus Sicht der Hochschulleitung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Freiburg. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise* (S. 71–87). Wiesbaden: Springer.
- Justus-Liebig-Universität Gießen.** (2021). *MoGLi – Modulares Gießener verhaltensbasiertes Lehrveranstaltungs-rückmeldungs-instrument*. Verfügbar unter: <https://www.uni-giessen.de/org/admin/stab/stl/service-stelle/infomogli> (21.09.2021).
- Kehrer, M. & Thilloßen, A.** (2021). Hochschulbildung nach Corona – ein Plädoyer für Vernetzung, Zusammenarbeit und Diskurs. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise* (S. 51–70). Wiesbaden: Springer.
- Pädagogische Hochschule Zürich.** (2021). *Das Qualitätskonzept: Leitfaden*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Sekundarstufe II/Berufsbildung.
- Quesel, C.** (2021). Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020 an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 375–391.
- Scheidig, F.** (2020). Digitale Transformation der Hochschullehre und der Diskurs über Präsenz in Lehrveranstaltungen. In R. Bauer, J. Hafer, S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. Thilloßen, B. Volk & K. Wannemacher (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven* (S. 243–259). Münster: Waxmann.
- swissuniversities.** (2021). *Der Präsenzunterricht bleibt die wichtigste Form der Hochschullehre – Positionspapier der Hochschulen (Stand: 18. Februar 2021)*. Bern: swissuniversities.

Autorin

Marie-Theres Schönbacher, Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Zentrum für Bildungsevaluation, marie-theres.schoenbaechler@phbern.ch

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

Achim Brosziewski

Zusammenfassung Der Beitrag untersucht, welche speziellen Folgen die Covid-19-Krise in den Forschungen auslöst, die an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz institutionalisiert sind. Zum einen betreffen die eingeführten Kontaktbeschränkungen alle Erhebungsformate, die systematisch in die Formen von Schule und Unterricht integriert sind. Daraus folgen Schwierigkeiten im Ressourcenmanagement sowie besondere Probleme in der Kontrolle zentraler Untersuchungsvariablen. Zum anderen steht auf dem Prüfstand, wie die an den Pädagogischen Hochschulen vertretenen Wissenschaftsdisziplinen gerüstet sind, in einer turbulenten Gesellschaftslage erfolgreiche Forschung einzuleiten.

Schlagwörter Covid-19 – Pädagogische Hochschulen – Kontaktabhängigkeit von Forschung – Wissenschaftsabhängigkeit von Forschung

The pandemic in research at universities of teacher education. An essay in the sociology of science

Abstract This article examines the specific consequences of the Covid-19 crisis in research that is institutionalized at Swiss universities of teacher education. First, the current contact restrictions affect all research formats that are systematically integrated into the forms of schooling and teaching. This results not only in difficulties in resource management but also in particular problems concerning the control of central research variables. Second, the Covid-19 crisis raises the question as to how the scientific disciplines that are represented at universities of teacher education are structurally equipped to mobilize successful research in exceptional societal settings.

Keywords Covid-19 – universities of teacher education – contact-dependence of research – science-dependence of research

1 Ausgangslage

Die Pandemie hat der Öffentlichkeit vor Augen geführt, was Forschung bedeutet, und teilweise auch, wie sie funktioniert. Forschung funktioniert nur, wenn sie tut, was sie immer tut, selbst wenn die Not der Zeit drängt: prüfen, prüfen und nochmals prüfen. Die Zeit, die sie dazu braucht, wird ihr vom Gegenstand diktiert; im Fall von Sars-CoV-2 von dessen Reife- und Verfallszeiten sowie von den Zeiten seiner Wirkungen und Gegenwirkungen im menschlichen Organismus. Die Forschungsgemeinde selbst staunt über das Tempo der Forschungserfolge. Was normalerweise Jahrzehnte dauert –

die Entwicklung wirksamer Impfstoffe – ist in nicht einmal einem Jahr gelungen. Zu danken ist das der Konzentration weltweit verteilter Forschungskapazitäten auf einen halbwegs klar umrissenen Gegenstand: die Formen, Funktionsweisen und Folgeerscheinungen eines Virus.

Wenn die Welt, allen voran die Politik, derzeit vielstimmig kommentiert, was «die Wissenschaft» sagt, macht, kann, nicht kann, aber besser können sollte, dann ist die Forschung an Pädagogischen Hochschulen nicht mitgemeint – so wenig wie 99.9% aller Forschungen, die sich mit anderen Dingen beschäftigen. Die Welten der Wissenschaften kommen nur höchst selektiv ins Spiel, so ziemlich genau entlang der Linien und Bruchstellen, an denen das biologische Phänomen als medizinisches Problem wahrgenommen wird und in Kontaktkrisen unterschiedlichen Grades umschlägt. Je stärker ein Funktionssystem der Gesellschaft von Kontakten abhängt, desto stärker ist es getroffen. Medizin und Wirtschaft wurden sogleich für «systemrelevant» erklärt, doch rasch zeigte sich, dass auch Familie, Schule, Sport, Kultur und Recht nicht zu ignorieren sind. Nur die Effekte der Pandemie auf Wissenschaft und Forschung scheinen kaum der öffentlichen Rede wert zu sein.

Vor dem Hintergrund dieser öffentlich-diskursiven Lage sollen die Auswirkungen der Pandemie in der Forschung an Pädagogischen Hochschulen entlang zweier Linien skizziert werden: 1. in der Eigenbetroffenheit der Forschung durch die allgemeinen Kontaktbeschränkungen und 2. in ihrer Flexibilität, die darin besteht, auf gesellschaftlich ungewöhnliche Vorkommnisse wissenschaftlich reagieren zu können.¹ Als «Versuch» und «Skizze» ist der folgende Text gerahmt, um keine Erwartungen an eine wissenschaftssoziologische Empirie zu wecken. Seriöse Empirie ist – aus Gründen, die im Text deutlich werden sollten – derzeit noch unmöglich. Forschung *über* Forschung würde denselben Turbulenzen unterliegen, von denen zu berichten ist. Immerhin skizziert der Versuch an einer Stelle (Abschnitt 2, Absatz 3), wie ein einschlägiges Forschungsprojekt aussehen könnte.

2 Zur pandemischen Betroffenheit der Forschung an Pädagogischen Hochschulen

Zunächst einmal sind die Wissenschaften, verglichen mit anderen Funktionsbereichen, relativ marginal von den gesellschaftlichen Kontaktkrisen berührt. Deshalb geziemt es sich nicht, die wissenschaftliche Betroffenheit an die grosse Glocke der Öffentlichkeit zu hängen. Relevant ist die Betroffenheit aber im Verkehr mit den Forschungsbürokratien, da sie Ressourcenverschiebungen erfordert und Rechenschaftsbelange tangiert.

¹ Ich danke der Arbeitsgruppe «Sozial- und Kulturwissenschaften an Pädagogischen Hochschulen», deren intensive Diskussionen über Wissenschafts- und Forschungsbedingungen meine Vorstellungen von Wissenschaftssoziologie nachhaltig geprägt haben.

Für die Sozialwissenschaften lässt sich eine kleine Skala entwickeln, und zwar auf der Grundlage ihrer methodisch gebotenen Kontaktintensitäten. Am Nullpol der Betroffenheitsskala finden wir die Online-Erhebungen, am Maximalpol jene Methoden, die sich den diversen Formen der Ethnografie, der Videografie und ähnlich immersiver Vorgehensweisen verschrieben haben. Dazwischen rangieren schriftliche Befragungen unter Aufsicht, mündliche Befragungen und Formen des Testens, die sich aus Befragungen und Aufgabenlösen unter Aufsicht zusammensetzen. Wie auf Kontaktverbote reagiert werden kann, hängt einerseits von den Elastizitäten der Forschungsprogramme und andererseits von den Flexibilitäten der finanzierenden Forschungsbürokratien ab. Im Effekt wird es sicherlich auch zu Verschiebungen des Forschungsvolumens zwischen den verschiedenen Ansätzen kommen. Die Digitalforschung boomt. In der ethnografischen Forschung werden dramatische Einbrüche bis hin zu Karrierekatastrophen befürchtet (Reichert, 2021). Doch während einer turbulenten Lage fällt es immer schwer, situative Anpassungen von langfristigen Strukturänderungen zu unterscheiden.

In diesem allgemeinen Wissenschaftskontext weist die Forschung an Pädagogischen Hochschulen genau dort eine Besonderheit auf, wo die Erziehungswissenschaften traditionell die *Stärke* dieser Forschung gegenüber Universitäts- und Institutsforschungen vermuten: im privilegierten Feldzugang (Zutavern & Duss, 2013; vgl. dazu auch Heft 1/2020 der BzL). Mit «Feld» sind die Schulen gemeint, und zwar nicht nur ihre Strukturen (die lassen sich weitgehend vom Schreibtisch aus ermitteln), sondern insbesondere ihre Räumlichkeiten und ihre pädagogischen Arrangements für Unterricht und Prüfungen. Das gemeinte Privileg beschränkt sich keineswegs darauf, dass Angehörige von Pädagogischen Hochschulen mehr und besseren Kontakt zu «Gatekeepern» (Torwächterinnen und Torwächtern) hätten. Gemeint ist vor allem, dass die Forschenden an Pädagogischen Hochschulen überwiegend selbst aus dem Lehrberuf stammen und ihre Forschungsdesigns derart entwickeln und umsetzen können, dass die Forschungsaktivitäten relativ störungsfrei in die pädagogische Arbeit integrierbar sind; noch besser dann, wenn die Lehrkräfte, deren Wirkungsfeld beforscht wird, durch ihre Aus- und Weiterbildung auf diese integrale Forschung eingestellt sind. Aus methodologischer Sicht werden so «quasi-experimentelle» Forschungsarrangements möglich; wobei das «quasi» anzeigt, dass, verglichen mit normaler Laborforschung, besondere Vorkehrungen für die Kontrolle relevanter Randbedingungen zu treffen sind.

Diese spezielle, ins Schulfeld eingebettete Forschung der Pädagogischen Hochschulen leidet sehr direkt an dem «degradierten Betriebsmodus» (Bourrier, 2020) der Schulen, je nachdem, auf welche Weise, in welchen Rhythmen und mit welchen Intensitäten ihre Projekte auf die Beobachtung von normalen Klassensituationen angewiesen und eingestellt sind: sei es als Untersuchungseinheit (in ethno- und/oder videografischen Studien), sei es als Randbedingung von Lern- und Entwicklungsprozessen (Unterrichtsmerkmale als intervenierende Variable in Leistungs- und/oder Persönlichkeitsentwicklungen), sei es als Zentralreferenz in der Erforschung professionellen Lehrhandelns. Unterrichtsausfälle oder Unterrichtsverschiebungen in Online-Arrangements

bedeuten in solchen Fällen nicht nur logistische Herausforderungen für das Projektmanagement, zum Beispiel in Form beschleunigter oder verlangsamter, verdichteter oder verdünnter Erhebungen (mit entsprechenden Folgen für das Projektpersonal- und Projektfinanzmanagement). Sie erfordern auch konzeptionelle Sonderanstrengungen. Denn es ist ja schon unter «gewöhnlichen» Feldbedingungen schwierig genug, unabhängige von abhängigen Variablen bzw. typische von fallspezifischen Phänomenen zu unterscheiden und deren Relationen zu beobachten, zu begreifen und zu beschreiben. Jede Forschungsplanung und jeder Forschungsbericht dieses speziellen Untersuchungsfeldes von Pädagogischen Hochschulen muss «Corona» einrechnen und, um zu Aussagen über ihre eigentlichen Forschungsthemen zu gelangen, auch wieder herausrechnen. Könnte man all die Planungs- und Berichtsdokumente aus den pandemischen Zeiten sammeln und dazu noch Einzel- und Gruppeninterviews führen, ergäbe das ein ausgezeichnetes Korpus für die Frage, wie das Virus auf die nicht medizinische und die nicht epidemiologische Forschung wirkt; günstigenfalls auch mit Hinweisen darauf, was aus Forschungserfahrungen unter «Corona»-Bedingungen für die Forschung über «Corona»-Bedingungen gelernt werden könnte.

Viel schwerer zu fassen, weil im Bedingungsgeflecht und in den Zeithorizonten weit- aus verstreuter, sind die Folgen der Covid-19-Pandemie für den wissenschaftlichen Nachwuchs der Forschung an Pädagogischen Hochschulen. Für alle Personen, die auf eine zwar aussichtsreiche, aber zurzeit noch «unfertige» Forschungsbiografie blicken können, wollen oder sollen, ist – wengleich individuell sicherlich in unterschiedlichem Masse – einschneidend, dass der Forschungsbetrieb selbst in einen «degradierten Modus» geschaltet wurde. Wie in allen anderen Produktionsbereichen ohne direkten Objekt- oder Kundenkontakt wird pandemiebedingt auch Forschung im Homeoffice produziert und vom Homeoffice aus besprochen, geregelt, verteilt, organisiert und evaluiert; per E-Mail, per Telefon, per Plattform, per Videocall, per Videomeeting oder per Videokonferenz. Die geplante, planbare und ergebnisorientierte Forschungs- koordinati- on wird zwar durch den Entzug von Nah- und die Intensivierung von Fernkommunika- tion kaum beeinträchtigt. Eher scheint mit wachsender Erfahrung die Liste der Vorzüge immer länger zu werden.

Doch was dabei verloren geht, lässt sich nicht auf die gemeinsame Kaffee- und Mit- tagspause oder den Genuss des ziellosen Gesprächs reduzieren. Was der Forschungs- betrieb einbüsst, ist der strukturierte Zufall, sind die Irritationen und Anregungen, die überraschend auftauchen und meistens, aber eben nicht immer, folgenlos verschwin- den, wenn man *andere* bei ihren Bemühungen begleitet, aus einem gemeinsam organi- sierten Alltag heraus Ziele, Pläne und Ergebnisse überhaupt erst einmal zu finden und dann gegen den Ansturm alltäglicher Unterbrechungen umzusetzen (Reichertz, 2021, S. 327–329). In der Reihe solcher Zufallsanregungen bildet und tradiert sich, was man «Forschungskultur» nennt (Brosziewski, 2020b), und auf das Individuum bezogen das, was «Forschungshabitus» heisst (Oevermann, 2005, S. 30–33). Der Transfer ins Digi- tale hingegen forciert den Zwang zur Selbstregulation von Anfang bis Ende, oder in der

melancholischen Formulierung von Helmut Schelsky (1971): ein Forschen in «Einsamkeit und Freiheit». Gerade berufsbiografisch «junge» Forschung verliert einen wichtigen Teil ihrer Begleitung, und zwar nicht nur jene durch Mentorinnen und Mentoren, sondern vor allem jene durch Leidensgefährtinnen und Leidensgefährten (empirisch in vielen Danksagungen von Qualifikationsarbeiten dokumentiert). Betroffen ist zwar aller wissenschaftliche Nachwuchs, auch derjenige in Universitäten, Fachhochschulen und sonstigen Forschungseinrichtungen. Doch in einer Forschungslandschaft, die sich eigens einem «doppelten Kompetenzprofil» in Forschung *und* Lehre verschrieben hat (vgl. Heft 3/2020 der BzL), könnte die Ausdünnung von Forschungskultur leichter als andernorts zur Wahrnehmung der jenseits von Forschung liegenden berufsbiografischen Alternativen führen.

Ein gewissermaßen «natürlicher» Abschluss solch eines Problemaufrisses wäre ein Kurzbericht darüber, wie «die» Pädagogischen Hochschulen oder auch nur «die» Forschungseinrichtungen der Pädagogischen Hochschulen auf die pandemiebedingten «Herausforderungen» reagiert hätten. Vielleicht liegt es allein an meiner persönlichen Randständigkeit, gesehen auf den Gesamtbetrieb von Forschungen an Pädagogischen Hochschulen. Aber mir ist keine hochschulische Reaktion auf die *spezifischen* Probleme der Forschung bekannt. Die Probleme mussten, soweit ich das im eigenen und in dem mir durch Hörensagen zugänglichen Feld mitbekommen habe, auf der Ebene des projektbezogenen «muddling through» (Lindblom, 1959) bewältigt werden. Vielleicht waren die Pädagogischen Hochschulen mit den Problemen des Lehrbetriebs schon ausgelastet genug, vielleicht lag es an der eingangs genannten gesellschaftlichen Unscheinbarkeit wissenschaftlicher Kontaktbedürfnisse, vielleicht an Strukturproblemen hochschulinterner Forschungskommunikation. Doch da meine Tatsachenbehauptung angesichts ihrer dünnen Datenbasis selbst schon hochgradig irrtumsanfällig ist, würde eine Zurechnung und Gewichtung möglicher «Ursachen» sogar den Rahmen dessen sprengen, was einem Essay erlaubt ist.

3 Die Pandemie und die Wissenschaftsabhängigkeit der Forschungen an Pädagogischen Hochschulen

Wissenschaftliche Forschungen prüfen nicht irgendetwas. Sie prüfen Entdeckungen. Das sind keine blossen Fakten (die Schulleiterin hat eine Affäre mit einem Kollegen), nicht einmal blosser Zusammenhänge (wegen Liebesblindheit werden pädagogische Fehlleistungen übersehen), sondern ausschliesslich *generalisierbare Zusammenhänge* (Amourösität in Schulteams beeinträchtigt die Schulentwicklung). Zu einem wissenschaftlichen Datum wird die fragliche Affäre nur dann, wenn sie das Schulteam als «einen Fall von X» erkennen lässt, oder als «*keinen* Fall von X», wenn man in fallanalytischer Haltung mehr an Spezifik, Besonderheit und Abweichung interessiert ist. Daten testen etwas, sowohl in quantitativen als auch in qualitativen Forschungsdesigns (Brosziewski, 2020a); andernfalls wären es keine wissenschaftlichen Daten.

Eine wissenschaftliche Entdeckung ist eine, die auch das *bisherige* Wissen in ein neues Licht rückt und die in diesem Sinne überrascht. Man konnte das Neue nicht erwarten. Deshalb glaubt man Neuheitsbehauptungen sicherheitshalber erst einmal nicht und besteht auf Prüfungen, Prüfungen und nochmaligen Prüfungen – erst recht, wenn es um so etwas Wichtiges wie die Produktionsfähigkeit und die Wirksamkeit eines Impfstoffes geht. Denn selbstverständlich wurde *die Annahme*, dass das Phänomen der Botenribonukleinsäure (mRNA) einen wirksamen Impfstoff ermöglichen könnte, nicht in einem Jahr, ja überhaupt nicht einmal speziell für Covid-19 entdeckt. Sie ist das Produkt langer und irrtumsreicher Forschungsprozesse. Hätte es die vorherigen Irrtumsausmerzungen nicht gegeben, hätten sich trotz der pandemischen Nöte der Gesellschaft niemals so viele Forschungsgruppen gleichzeitig auf diesen Pfad begeben *und dafür ihre Vor-Covid-19-Forschungspfade verlassen*, auf denen sie sicherlich ebenfalls Aussichtsreiches und medizinisch Hilfreiches verfolgt hatten. Nicht das Virus, nicht die Not und nicht einmal die immensen öffentlichen und privatwirtschaftlichen Gelder, sondern die Wissenschaft hat diesen phänomenalen Gemeinschaftsakt möglich gemacht. Die Virologie war präpariert, ebenso wie die Epidemiologie, mit einem hochgerüsteten Arsenal an Szenarien, die auch ohne Covid-19 wahr sein müssen, damit sie während der Covid-19-Pandemie funktionieren. Bestimmt sind die Modelle anhand der Pandemieerfahrungen zu korrigieren. Doch schon um zu wissen, warum und an welchen Stellen ein Korrekturbedarf entsteht, braucht es das Gedächtnis, also das bestehende Wissen der Wissenschaft.

Von den 99.9% aller Wissenschaften, deren Forschungsgegenstände keine Viren enthalten, sind solch spektakuläre Kooperationserfolge nicht zu erwarten – was ja auch sein Gutes hat, denn mit der öffentlichen Aufmerksamkeit wächst das Bewusstsein sowohl für wissenschaftliche Leistungen als auch für wissenschaftliches Unvermögen. Wissenschaft kann halt nichts anderes, als in ihren und für ihre Prüfverfahren Daten zu produzieren, und muss *jede* ihrer Folgerungen mit Unsicherheiten ausstatten, die logisch, technologisch und politisch, wenn es um lebenswichtige Dinge geht, schwer auszuhalten sind. Gleichwohl wird von «der» Wissenschaft zu Recht erwartet, nicht nur zum Virus selbst, auch nicht nur zu dessen Wirkungs- und Verbreitungsweisen, sondern auch über dessen *Folgen für die Gesellschaft* und für wichtige ihrer Teilbereiche (Wirtschaft, Familie, Kultur, Bildung, Sport etc.) Auskunft zu erteilen. «Covid-19 und die Folgen für X» steht auf der Forschungsagenda – und eine umfangreiche Liste von fraglichen «X₁ bis X_n» wurde fast schneller entfaltet, als sich das Virus tatsächlich zu verbreiten vermochte und Gegenmassnahmen wirksam werden konnten.

Stellvertretend und stichprobenartig für die Covid-19-inspirierten Forschungsbewegungen kann man die beiden Programme heranziehen, die der Schweizerische Nationalfonds (SNF) zur sofortigen Covid-19-Forschung aufgelegt hat (<https://data.snf.ch/covid-19>). In der «Sonderausschreibung Coronaviren» und im Nationalen Forschungsprogramm «NFP 78 Covid-19» wurden insgesamt 30 Millionen Franken (10 bzw. 20 Millionen) für 73 Projekte bewilligt. Die meisten Bewilligungen erhielten programmgemäss bio-

medizinische, epidemiologische und verwandte Vorhaben. Zählt man Grenzdisziplinen mit, stammen immerhin 16 Studien aus den Sozial- und Kulturwissenschaften, mit Themen wie wirtschaftliche Folgen für den Tourismus, Formen und Effekte von Public Health Communication, Compliance oder Grenzkontrollen. Sogar drei ethnografische Projekte sind zu verzeichnen: zwei aus der Ethnologie/Kulturanthropologie (über Begräbnisse und über Verletzbarkeit), eines aus der Soziologie (über Interaktionsordnungen). Das Programmregister verzeichnet unter dem Label «Psychologie, Erziehungs- und Bildungswissenschaften» genau drei Einträge – ausschliesslich solche aus dem Fach «Psychologie» (neuropsychologische Folgen, Verhaltenseffekte von Risikokommunikation, Effekte der Debattensprache auf die Gefühlsregulation). Die Erziehungs- und Bildungswissenschaften (sowohl von Pädagogischen Hochschulen als auch von Universitäten und Instituten) haben es also nicht in die Schnellauswahl der Schweizer Spitzenforschung geschafft, wobei man von aussen nicht beurteilen kann, ob es an der Auslastung mit Bisherigem, einem Mangel an Ideen, an nicht exzellenten Forschungsdesigns oder an einer letztlich doch politischen Aussteuerung nach thematischen Prioritäten gelegen hat.

Während ich diese Zeilen verfasse, wird die Ausschreibung für ein weiteres Nationales Forschungsprogramm zum Thema «Covid-19 in der Gesellschaft» erwartet (NFP 80, mit 14 Millionen Franken dotiert, vgl. WBF, 2021). Schule und Bildung sind – gemessen an den organisatorisch, politisch, sozialpolitisch und ideologisch «heiss» geführten Diskussionen über Unterricht und Schule während und nach der Covid-19-Pandemie – gewiss Themen, die darin auftauchen müssten, wollte das Programm wirklich abdecken, was es seinem Namen nach verspricht. Für die Forschung an Pädagogischen Hochschulen stellt dieses Forschungsfeld, auch wenn man es glücklicherweise nicht auf die knapp bemessene und durch eigenwillige Verfahren regulierte SNF-Förderung beschränken kann, gleich eine doppelte Herausforderung dar. Denn in ihm überlagern sich die beiden Pole, die in der Forschung an Pädagogischen Hochschulen zur Selbstorientierung oftmals getrennt werden: a) die Wissenschaftlichkeit auf der einen und b) der Berufsfeldbezug auf der anderen Seite.

Ad a): In der Wissenschaft entscheidet das Instrumentarium an Theorien und Methoden darüber, ob und wie es gelingt, die Pandemie in «Faktoren», «Variablen» oder (im qualitativen Zugriff) «Diskurse» zu zerlegen, sodass sich Effekte auf den jeweiligen Untersuchungsgegenstand X sauber identifizieren, isolieren, kontrollieren und bemessen lassen. Das ist, nicht anders als bei der Identifizierung der mRNA, eine Sache der Wissenschaftsdisziplinen, ihrer Forschungserfahrungen, ihrer Problemstellungen und all des Forschungsabschätzungswissens, das in den Institutionen der Disziplinen (Texte, Autorschaften, Publikationsorgane, Kooperationsnetzwerke, Forschungskulturen etc.) gespeichert ist (Stichweh, 2013) und das für jedes neue Thema, mag es «Covid-19» oder anders heissen, aktiviert werden muss. Da Schule und Bildung anders als ein spezifisches Virus keinen einheitlichen Gegenstand abgeben (Criblez, 1996), wird es keine mit der Virenforschung vergleichbare Konzentration von Forschungsressourcen

auf eine einheitlich definierte Problemstellung geben. Anders als Organisationen haben Disziplinen ja keine Zentrale, die eine Strategie festlegen könnte. Disziplinen sind auf Ideen, Umsetzungen und Resonanz angewiesen. Mit ihren vielfältigen Bezugswissenschaften sind die Forschungen an Pädagogischen Hochschulen an die Ideenzirkulation angeschlossen. Gerade in einer auch theoretisch-methodisch herausfordernden Lage müsste diese Vielfalt intensiver kultiviert werden, statt auf Konzentration und Einheitlichkeit zu setzen, wie man es zum Beispiel in Versuchen beobachten kann, die Bildungsforschung insgesamt an das OECD- und EDK-Programm der «large-scale assessments» zu binden (Ender, 2021). Gewiss wird auch dieses Programm Covid-19 als «Faktor» und «Variable» einfangen und über «Effekte» berichten können, jedoch – das lehrt die jahrzehntelange Erfahrung (Brosziewski, 2018, S. 55–63) – nur unter allen Unsicherheiten seiner eigenen Testtheorie und nur im Hinblick auf das, was das Programm (nicht aber Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern) als «Outcome» der Schule zu identifizieren vermag. Wollte sich die Forschung an Pädagogischen Hochschulen tatsächlich auf diesen engen Blick «konzentrieren», würde die Komplexität der Pandemiefolgen für Schule und Bildung halt andernorts erforscht, an Universitäten zum Beispiel und/oder im Ausland.

Ad b): Zum Pol des «Berufsfeldbezugs» der Forschung an Pädagogischen Hochschulen hin wird die alte Frage neu belebt, ob damit ausschliesslich neues Wissen *für* das Berufsfeld (= für den Lehrberuf, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die Schulentwicklung, die Bildungsverwaltung, das Schulmanagement) gemeint ist oder aber auch ein neues Wissen *über* das Berufsfeld, das *gesellschaftliche Fragestellungen* an Schule und Bildung berührt. Hier sind die Kultur- und Sozialwissenschaften gefragt. Für die Bildungssoziologie (inhaltlich kann ich nur für die eigene Disziplin sprechen) sind Schulerfolge (in Leistungsfragen und Karriereaussichten) nur eine von mehreren relevanten Zielgrössen. Für die Gesellschaft muss die Schule weitere Funktionen erfüllen (hier nach Fend, 1981, Kap. 2; Leemann, 2015, S. 115–126): die Funktion der *Sozialisation* in die Bedeutung und die Grenzen der Leistungsnorm, die Funktion der *Allokation* (Auswahl karriererelevanter Kompetenzen und Zertifizierung des Erreichten) und nicht zuletzt die Funktion der *Legitimation* des «institutionalisierten Individualismus», der einen Grundpfeiler moderner Gesellschaften bildet (Parsons & Platt, 1990, S. 118–119). Der pandemisch bedingte degradierte Schulmodus und seine organisatorisch-professionellen Folgen betreffen alle vier Funktionen (Leistungen, Sozialisation, Allokation und Legitimation). In den öffentlichen Debatten über «Schule und Familie in Corona-Zeiten» lassen sich die Spuren solcher Betroffenheiten immer wieder erkennen, wenngleich in der für massenmediale Kommunikation typischen Unsortiertheit und moralischen Aufgeregtheit. Hier durch Forschung für Abklärungen und Aufklärungen zu sorgen, dürfte eine lohnende Aufgabe sein.

Ob, wo und wie sich die Forschung an Pädagogischen Hochschulen ihr stellen soll und kann, wird sich erst zeigen, wenn die Themenagenda der Covid-19-Folgenforschung in solide Projekte und Publikationen überführt worden sein wird. Deshalb bleibt auch

am Ende dieses Abschnitts die Neugier darauf enttäuscht, wie «die» Lage «der» Forschung an Pädagogischen Hochschulen «wirklich» aussieht. Denn in die Werkstätten von Projektanträgen und unfertigen Publikationen bekommen selbst in Normalzeiten nur höchst vertrauenswürdige Kolleginnen und Kollegen Einsicht. Daran ändert auch eine Pandemie nichts.

4 Wiederaufnahme: Forschung an Pädagogischen Hochschulen in turbulenten Zeiten

Wie bekanntes Wissen in neues Wissen transformiert werden kann (= Forschung), wissen nur die wissenschaftlichen Disziplinen, nicht die Öffentlichkeit (sie hat ja jeden Tag andere «News») und auch nicht die strategischen Zentren der Forschungsplanung (ausser sie lassen sich disziplinär informieren). Allein Studierende werden mit diesem Zusammenhang konfrontiert, wenn sie, aus Neugier oder unter Prüfungszwang, die «Basics» einer Disziplin lernen. Hier und nur hier kann die Logik wissenschaftlicher Forschung vermittelt werden. Auch Politikerinnen und Politiker sind höchst unterschiedlich dafür präpariert, «auf die Wissenschaft zu hören». Als Amtsinhaberin oder Amtsinhaber haben sie sicher keine Zeit, Wissenschaft zu «lernen». Selbst wenn eine Regierungschefin vor ihrer Amtszeit Physikerin war, garantiert nichts, dass sie ausser den Naturwissenschaften auch den Sozialwissenschaften zuhören und deren Erkenntnisse in die Politik tragen könnte (vgl. Burger, 2021). Eine pandemisch bedrängte Politik mag Gelder ausloben und Anwendungsdringliches an die Tafel schreiben. Den Erfolg von Forschung kann nur die Wissenschaft realisieren. Ihre Reaktionsfähigkeit in aussergewöhnlichen Lagen ist ganz besonders auf die Differenzierungen der Wissenschaften, auf die Disziplinen und ihr Gedächtnis angewiesen. In diesem Punkt unterscheidet sich die Forschung an Pädagogischen Hochschulen von keiner anderen Forschung der Welt. In ihrer Wissenschaftsabhängigkeit ist sie gleichwertig, weil nicht anders.

Literatur

- Bourrier, M.** (2020). Der degradierte Betriebsmodus in Organisationen. In F. Gamba, M. Nardone, T. Ricciardi & S. Cattacin (Hrsg.), *COVID-19. Eine sozialwissenschaftliche Perspektive* (S. 85–102). Zürich: Seismo.
- Brosziewski, A.** (2018). Kognition und Kommunikation in Listen, Tabellen und Skalen. Analysiert am Fall der Bildungsberichte. In I. Bormann, S. Hartong & T. Höhne (Hrsg.), *Bildung unter Beobachtung. Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung* (S. 43–65). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brosziewski, A.** (2020a). *Die magischen Pfeile der Methodenlehre. Entscheidungen und Vereinbarungen im Forschungsprozess. Keynote an der Methodenschule 2020 der Pädagogischen Hochschule Zürich, 15. Januar 2020.* Verfügbar unter: <http://bit.ly/Brosziewski2020-magisch> (03.10.2021).
- Brosziewski, A.** (2020b). Nichtwissen als Grenzsymbol von Wissenskulturen. An den Beispielen von Wissenskulturen, Lehrkulturen und Forschungskulturen. In T. Grenz, M. Pfadenhauer & C. Schlembach

Die Pandemie in der Forschung an Pädagogischen Hochschulen

- (Hrsg.), *Kommunikative Wissenskulturen. Theoretische und empirische Erkundungen in Gegenwart und Geschichte* (S. 82–96). Weinheim: Beltz Juventa.
- Burger, R.** (2021). Laschets Experten warnen vor neuen «unspezifischen Maßnahmen». *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 19. Januar. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/-gpg-a7o04> (03.10.2021).
- Criblez, L.** (1996). Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14 (1), 61–74.
- Ender, S.** (2021). *Bildungsstandardisierung im politisch-administrativen Kontext. Eine Analyse des Diskurses auf internationaler Ebene und in der Schweiz seit Ende der 1980er-Jahre*. Zürich: Chronos.
- Fend, H.** (1981). *Theorie der Schule* (2., durchgesehene Auflage). München: Urban & Schwarzenberg.
- Leemann, R. J.** (2015). Zum gesellschaftlichen Wert, den Funktionen und der (ungleichen) Verteilung von Bildung. In R. J. Leemann, M. Rosenmund, R. Scherrer & U. Streckeisen (Hrsg.), *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive: Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung* (S. 106–144). Bern: hep.
- Lindblom, C. E.** (1959). The science of «muddling through». *Public Administration Review*, 19 (2), 79–88.
- Oevermann, U.** (2005). Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. *Die Hochschule*, 14 (1), 15–51.
- Parsons, T. & Platt, G. M.** (1990). *Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reichert, J.** (2021). Die coronabedingte Krise der qualitativen Sozialforschung. *Soziologie*, 50 (3), 313–335.
- Schelsky, H.** (1971). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Stichweh, R.** (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- WBF.** (2021). *Neues Nationales Forschungsprogramm «Covid-19 in der Gesellschaft»*. Medienmitteilung vom 28.04.2021. Bern: Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung. Verfügbar unter: www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-83283.html (03.10.2021).
- Zutavern, M. & Duss, C.** (2013). Forschung und Lehre an den pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine subjektive Bilanz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 364–374.

Autor

Achim Brosziewski, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Thurgau, achim.brosziewski@phtg.ch

Ergänzende Perspektive

Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter Pandemiebedingungen: Beeinträchtigungen und Desiderate

Christian Brühwiler

In seinem Beitrag setzt sich Achim Brosziewski aus einer wissenschaftssoziologischen Perspektive mit spezifischen Auswirkungen auseinander, welche die Covid-19-Krise für die Forschung im Kontext der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz ausgelöst hat (vgl. in diesem Heft Brosziewski, 2021). In einer systematischen Betrachtung nimmt er zwei grundlegende Themen in den Blick, nämlich *einerseits* inwiefern die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen selbst von der Pandemie betroffen ist und *andererseits* wie flexibel die Forschung auf solche aussergewöhnlichen und unerwarteten gesellschaftlichen Situationen reagieren kann. Diese wichtige Auseinandersetzung der beiden Themen werde ich als Rahmung meines Kommentars in ähnlicher Weise beibehalten, aber – aus dem Blickwinkel der empirischen Bildungsforschung – etwas anders akzentuieren. Zunächst thematisiere ich die Auswirkungen der Pandemie mit Fokus auf den Zugang zum Forschungsfeld und auf die Forschenden selbst. Im zweiten Teil gehe ich auf die Folgen der Covid-19-Pandemie als Forschungsgegenstand an den Pädagogischen Hochschulen ein.

1 Auswirkungen der Pandemie auf den Zugang zum Forschungsfeld und auf die Forschenden an Pädagogischen Hochschulen

Die Betroffenheit der Forschung an Pädagogischen Hochschulen durch die Pandemiesituation fällt, wie von Brosziewski ausgeführt, divergent aus und betrifft verschiedene Aspekte. Besonders offensichtlich zeigen sich die Auswirkungen der pandemiebedingten Schliessung von Bildungseinrichtungen, aber auch anderer Kontaktbeschränkungen auf den Zugang zum Forschungsfeld. Je nach methodischem Ansatz konnten durch den limitierten Zugang zum Forschungsfeld Datenerhebungen in den Schulen nicht wie geplant durchgeführt werden, mussten angepasst (z.B. in einem sportdidaktischen Projekt die Durchführung von Spielsituationen ohne Körperkontakt) oder ganz abgesagt bzw. verschoben werden – wie beispielsweise die grossen Bildungsmonitoringstudien PISA 2021 oder die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK).¹ Gewisse Studien mussten aufgrund der Pandemiesituation ihre Fragestellungen anpassen.

¹ Aufgrund der Covid-19-Pandemie wurde PISA 2021 um ein Jahr auf 2022 verschoben. Die nächste ÜGK-Haupterhebung (Sprachen in der elften Klasse HarmoS) findet im Frühjahr 2023 statt.

Beispielhaft sei das vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Forschungsprojekt «Study Abroad for Multilingualism» (SAM)² erwähnt, welches den Sprachgebrauch von Mobilitätsstudierenden untersuchen wollte. Die meisten Studierenden mussten jedoch während der Datenerhebung ihre Auslandsaufenthalte abbrechen und in ihr Heimatland zurückkehren. Verschiedene Studien nutzten geplante Erhebungswellen, um Covid-19-spezifische Fragestellungen zu integrieren.

Die Beeinträchtigungen in der Datenerhebungsphase erfordern ein agiles Projektmanagement, um die teilweise aufwendigen Neuorganisationen oder Neuausrichtungen der Projekte bewerkstelligen zu können. Dies bedingt viele Absprachen mit den Praxisakteurinnen und Praxisakteuren und eine gute Koordination über die verschiedenen Projekte hinweg, damit nicht zu viele Projekte gleichzeitig für neue Datenerhebungen auf das Praxisfeld zugehen. Zudem darf nicht unterschätzt werden, dass die Schulen durch die Covid-19-bedingten Massnahmen und Einschränkungen belastet und ermüdet sind, wodurch der Zugang zum Feld für wissenschaftliche Studien auch nach der Aufhebung der Schulschliessungen (verständlicherweise) erschwert ist. Um das Praxisfeld vor unnötigen Belastungen zu verschonen und es für das Mitwirken an Studien zu gewinnen, ist es bedeutungsvoll, dass ausschliesslich Studien mit hohen wissenschaftlichen Qualitätsansprüchen, die einen deutlichen Erkenntnisgewinn erwarten lassen, Datenerhebungen im Feld planen und diese dann mit besonderer Sorgfalt durchführen.

Neben den organisatorischen Herausforderungen führen die Einschränkungen bei der Datenerhebung in der Regel zu zusätzlichem, bei Projektverlängerungen auch zu zeitverzögertem Ressourcenbedarf, der in der Regel durch Eigenmittel der Institutionen getragen werden muss. Dadurch entsteht das Risiko, dass Forschungsprojekte ausgedünnt werden müssen oder andere geplante Forschungsprojekte nicht finanziert werden können. Sofern die Grundfinanzierung nicht erhöht werden kann, wird sich dadurch der Finanzierungsdruck auf Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen weiter verschärfen. Denn die Folgen der Pandemie führen auch in den anderen Leistungsbereichen und für die Hochschule insgesamt zu einem finanziellen Mehraufwand (z.B. durch erhöhte Supportkosten für digitale Lehr- und Lernformate, Ausbau der Infrastruktur usw.). Eine Reduktion der Forschungsfinanzierung stünde jedoch im Widerspruch mit den strategischen Zielen der Kammer Pädagogische Hochschulen, welche für die Jahre 2021 bis 2024 eine Intensivierung von Forschung und Entwicklung anstrebt (vgl. Kammer PH, 2020).

Weniger offensichtlich als die oben genannte Beeinträchtigung der Datenerhebungen, aber – aufgrund allfälliger Fehlinterpretationen – unter Umständen wesentlich gravierender sind mögliche Auswirkungen der Pandemie auf die Aussagekraft von Forschungsergebnissen. Die reliable und valide Erfassung und die empirische Beschrei-

² Projektleitung Sybille Heinzmann; SNF-Projektnummer 179452 (Informationen zum Projekt online unter: <https://p3.snf.ch/project-179452>).

bung von Bildungsprozessen und Lernerträgen sind schon unter normalen Bedingungen herausfordernd. Aber gerade bei für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wichtigen Fragestellungen, wie zum Beispiel zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen, zu Lernerträgen von Schülerinnen und Schülern oder zu Effekten von Lehrpersonen auf die Unterrichtsqualität, lässt sich kaum oder nur unter hohem Aufwand kontrollieren, inwiefern Unterschiede oder Effekte durch die pandemiebedingt veränderten Lernbedingungen beeinflusst wurden. In einer Expertise fasst die National Academy of Education (2021) methodische Herausforderungen bei vergleichenden Leistungsmessungen unter Bedingungen der Covid-19-Pandemie zusammen. Sie betont beispielsweise, dass die Studien gut geplant sowie in hoher methodischer Qualität durchgeführt und die richtigen Fragen zur Erfassung der Kontextbedingungen und Prozessvariablen gestellt werden müssen, um Lerngelegenheiten in unterschiedlichen Kontexten differenziert beschreiben zu können.

Was die Auswirkungen der Pandemie auf die persönliche Arbeitssituation von Forschenden betrifft, so teile ich die Einschätzung von Brosziewski für die erfahrenen Forschenden, dass sie trotz Distance Working relativ wenige Beeinträchtigungen erfahren haben – jedenfalls im Vergleich zu anderen Berufsgruppen, die von Kurzarbeit oder Kündigungen betroffen oder arbeitsgedingt besonderen gesundheitlichen Risiken ausgesetzt waren. Das will nicht heißen, dass der Wegfall von Präsenztageungen oder von physischen Sitzungen in Forschungsnetzwerken folgenlos wäre – auch für erfahrene Forschende nicht. Besonders schwerwiegend ist dies jedoch für den akademischen Nachwuchs. Für diesen hat das Fehlen eines kontinuierlichen Austauschs in Projektteams oder der nicht stattfindende spontane Diskurs am Rande einer Konferenz gravierendere Konsequenzen, weil durch die Abwesenheit persönlicher Begegnungen die Sozialisation in die jeweiligen Forschungskulturen der Scientific Communities und der Aufbau eines tragfähigen Netzwerks mit anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern massiv erschwert sind. Hinzu kommen die oben ausgeführten Beschränkungen beim Zugang zum Praxisfeld, was für den wissenschaftlichen Nachwuchs nicht nur den Aufbau des für die Pädagogischen Hochschulen besonders bedeutsamen «doppelten Kompetenzprofils» behindert, sondern bei Dissertationsprojekten auch zu verminderter Datenqualität, zu Anpassungen im Forschungsdesign und zu Verzögerungen im Dissertationsprozess führen kann. Diesbezüglich stehen die Institutionen gegenüber ihren Doktorierenden in der Verantwortung, indem ihnen sowohl Unterstützung hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Entwicklung angeboten (z.B. durch Mentoring, Aufrechterhaltung des wissenschaftlichen Diskurses, Zugang zu Weiterbildungen) als auch Sicherheit bezüglich der (meist befristeten) Anstellung gewährt werden sollte.

2 Die Folgen der Covid-19-Pandemie als Forschungsgegenstand

Die zur Bewältigung der Covid-19-Pandemie angeordneten Schulschliessungen und die Umstellung auf Distance-Learning-Formate haben ein beträchtliches Bedürfnis

nach neuem, empirisch abgesichertem Wissen ausgelöst, damit Auswirkungen dieser noch nie dagewesenen Situation auf die Schulen, den Unterricht, die Lehrpersonen und die Eltern sowie auf das Lernen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beschrieben und besser verstanden werden können. Durch die Pandemiesituation sind völlig neue Forschungsdesiderate und Fragestellungen entstanden (Helm, Huber & Loisinger, 2021).

Die Reaktionsweise der Bildungsforschung auf die Covid-19-Pandemie war insofern bemerkenswert, als – mitunter getrieben durch die öffentliche Erwartung schnell verfügbarer Informationen – in äusserst kurzer Zeit eine Vielzahl von Studien durchgeführt wurde. Dabei standen nach Helm et al. (2021) Themen wie die technische Ausstattung zu Hause und der Einsatz digitaler Medien zur Lernunterstützung, aber auch die Lernzeit der Schülerinnen und Schüler im Fernunterricht, deren Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen oder die Frage nach Lerneinbussen durch die Covid-19-bedingten Schulschliessungen im Vordergrund. Sie warnen aber auch, dass die wissenschaftliche Qualität vieler dieser ersten «Science-to-public»-Studien kritisch zu diskutieren sei, zum Beispiel in Bezug auf deren Theorielosigkeit, Limitationen auf deskriptive und wenig differenzierte Ergebnisse, die weitgehend fehlende Fachspezifität oder den seltenen Einsatz hypothesenprüfender Verfahren.

Betrachtet man die Ergebnisse, so scheint inzwischen der Befund, dass sich die soziale Ungleichheit unter den Pandemiebedingungen deutlich verschärft hat, gut gesichert zu sein (Helm et al., 2021; Thorn & Vincent-Lancrin, 2021). Weniger eindeutig sind hingegen die Ergebnisse zu den Auswirkungen der Schulschliessungen bzw. des Fernunterrichts auf die Lernerträge der Schülerinnen und Schüler. Tomasik, Helbling und Moser (2021) konnten vor allem in der Primarschule Leistungseinbussen und eine Zunahme der Varianz zwischen den Schülerinnen und Schülern nachweisen.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wäre es nun wichtig, die dahinterliegenden Mechanismen zu verstehen, um daraus Folgerungen und Massnahmen ableiten zu können, damit Lehrpersonen in ihrer professionellen Tätigkeit unterstützt und möglichst viele Schülerinnen und Schüler gefördert werden können. Mit Blick auf die Qualität des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns wäre es vorteilhaft, wenn man anstelle von vielen kleinen Studien – wie zu Beginn der Covid-19-Folgenforschung – die Forschungsanstrengungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bündeln und grössere Kooperationsprojekte durchführen könnte.

Zwecks Konturierung von Forschung an Pädagogischen Hochschulen beschreibt Brosziewski die Wissenschaftlichkeit und den Berufsfeldbezug als zwei gegenseitige Pole. Am Beispiel der Forschung zu den Folgen der Covid-19-Pandemie wird jedoch augenscheinlich, dass es sich dabei nicht um Gegensätzliches handelt, sondern dass an Pädagogischen Hochschulen durchgeführte Studien einen Berufsfeldbezug aufweisen und zugleich hohen wissenschaftlichen Qualitätsansprüchen genügen müssen. Nur so

lässt sich gesichertes Wissen *über* das Berufsfeld generieren, das potenziell *für* das Berufsfeld relevant sein kann – dies aber nicht sein muss. Denn Praxisrelevanz erzeugt sich nicht aus Forschungserkenntnissen selbst und kann auch nicht allein von den Forschenden eingefordert werden, sondern entsteht ko-konstruktiv als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis (Brühwiler & Leutwyler, 2020). Relevanz und Nützlichkeit von Forschungsbefunden müssen folglich auch seitens des Berufsfelds anerkannt und zugeschrieben werden.

Die Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse in den unterschiedlichen Praxiskontexten, sei es in der Politik, in der Bildungsverwaltung oder an Schulen, setzt ein hinreichendes Verständnis von wissenschaftlichen Prozessen voraus. Die Covid-19-Pandemie, mit den vielen bisher unbekanntem und teilweise völlig neuartigen gesellschaftlichen Herausforderungen, macht die Beschränktheit von rezeptartigem Wissen explizit und lässt den Wert wissenschaftlichen Denkens und Argumentierens offenkundig werden. Daraus lässt sich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die grundlegende Aufgabe ableiten, ihre Studierenden bzw. (künftige) Lehrpersonen darauf vorzubereiten, dass sie wissenschaftliche Erkenntnisse verstehen und in die eigene Schulpraxis integrieren können.

Literatur

- Brosziewski, A.** (2021). Die Pandemie in der Forschung an Pädagogischen Hochschulen. Ein wissenschaftssoziologischer Versuch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 396–405.
- Brühwiler, C. & Leutwyler, B.** (2020). Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 21–36.
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T.** (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (2), 237–311.
- Kammer PH.** (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- National Academy of Education.** (2021). *Educational assessments in the COVID-19 era and beyond*. Washington, DC: National Academy of Education.
- Thorn, W. & Vincent-Lancrin, S.** (2021). *Schooling during a pandemic: The experience and outcomes of schoolchildren during the first round of COVID-19 lockdowns*. Paris: OECD Publishing.
- Tomasik, M. J., Helbling, L.A. & Moser, U.** (2021). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56 (4), 566–576.

Autor

Christian Brühwiler, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung und Entwicklung, christian.bruehwiler@phsg.ch

Covid-19 und die digitale Transformation in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beat Döbeli Honegger

Zusammenfassung Die Covid-19-Pandemie hat die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz in mehrfacher Hinsicht getroffen. Der Beitrag schildert zunächst, welche konkreten Konsequenzen die Pandemie bezüglich Digitalisierung für die Aus- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen hatte. Danach wird dargelegt, warum die während der Notfallfernlehre gemachten Erfahrungen für eine digitale Transformation der Hochschullehre nicht ausreichen. Am DPACK-Modell – einer Weiterentwicklung des bekannten TPACK-Modells – wird exemplarisch aufgezeigt, dass während der Pandemiephase an Pädagogischen Hochschulen nicht alle in einer Kultur der Digitalität notwendigen Kompetenzen von Dozierenden gefördert werden konnten.

Schlagwörter Lehrpersonenbildung – digitale Transformation – Covid-19 – Notfallfernunterricht – Dagstuhl-Dreieck – DPACK – TPACK

Covid-19 and digital transformation in Swiss teacher education

Abstract The Covid-19 pandemic has affected the Swiss universities of teacher education in several ways. The article first describes the concrete consequences of the pandemic with regard to digitalization for teacher education in Switzerland. It then argues why the experience gained during emergency distance teaching is not sufficient for a digital transformation of universities of teacher education. Using the DPACK model – a development of the well-known TPACK model – it is shown that at universities of teacher education it was not possible to promote all the skills of lecturers that are necessary in a culture of digitality during the pandemic phase.

Keywords teacher education – digital transformation – Covid-19 – emergency remote teaching – Dagstuhl triangle – DPACK – TPACK

1 Einleitung

Das Digitale beschäftigt an der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung Interessierte bereits seit Längerem. Dies zeigen verschiedene Themenhefte der «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» seit 2003 (vgl. BzL 1/2003, 2/2003, 1/2011, 2/2018). Die Covid-19-Pandemie hat aufgrund des notwendigen Fernunterrichts und der Homeoffice-Pflicht im Frühling 2020 alle Mitarbeitenden und Studierenden von Pädagogischen Hochschulen schlagartig zu einer Auseinandersetzung mit dem Digitalen gezwungen. Der nachfolgende Beitrag beschreibt zunächst, welche konkreten Folgen die Covid-19-Pandemie bezüglich Digitalisierung in der Lehre und der Beratung für Pädagogische Hochschulen nach sich zog, und legt danach dar, weshalb dies

für eine nachhaltige digitale Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht ausreicht.

2 Konkrete Folgen der Covid-19-Pandemie

Die Covid-19-Pandemie hatte ab Frühling 2020 in der Schweiz in mehrfacher Hinsicht Auswirkungen auf die Pädagogischen Hochschulen. Einerseits galt es, die eigenen Prozesse der neuen Situation anzupassen. Andererseits waren die Pädagogischen Hochschulen auch als Unterstützerinnen von Schulbehörden, Schulleitungen und Lehrpersonen gefordert. Die nachfolgenden Schilderungen stützen sich mangels entsprechender Untersuchungen auf zahlreiche informelle Gespräche sowie mehrere Sitzungen der Arbeitsgruppe «Medien und Informatik» der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities (Arbeitsgruppe «Medien und Informatik», 2020a, 2020b, 2021).

2.1 Umstellung auf Fernlehre

Wie alle Hochschulen waren Mitte März 2020 aufgrund der bundesrätlichen Anordnungen alle Pädagogischen Hochschulen der Schweiz dazu gezwungen, praktisch ohne Vorwarnzeit mitten im Semester auf Präsenzlehre zu verzichten und Alternativen zu suchen. Bei der Umstellung auf Fernunterricht wurde versucht, mithilfe von digitalen Werkzeugen und Plattformen den Semesterbetrieb aufrechtzuerhalten. Dies hat zu Beginn zu einer grossen Belastung sowohl aller Beteiligten als auch der IT-Infrastruktur geführt. Plattformen und Netzwerkinfrastruktur hatten plötzlich massiv höhere Nutzungszahlen und ein grösseres Datenvolumen zu bewältigen. Sowohl Dozierende als auch Studierende mussten lernen, mit teilweise vorher kaum genutzten digitalen Werkzeugen und Diensten zu arbeiten. Zudem stellten sich viele Datenschutzfragen: Einerseits kamen neue, bisher nicht geprüfte Dienste zum Einsatz, andererseits wurden besonders schützenswerte Daten nicht mehr im Büro bearbeitet, sondern zu Hause, unter Umständen auf privaten, nicht von der Hochschule administrierten Geräten. Zahlreiche Fachstellen für digitale Medien und Hochschuldidaktik an Schweizer Pädagogischen Hochschulen waren aufgrund der Covid-19-Pandemie für längere Zeit komplett aus- oder gar überlastet (Arbeitsgruppe «Medien und Informatik», 2020a).

Gemäss den Schilderungen mehrerer dieser Fachstellen folgte nach der ersten Fernlernphase mit primär technischen und administrativen Problemen eine Zeit mit intensivem didaktischem Beratungs- und Weiterbildungsbedarf. Dozierende in der Aus- und Weiterbildung waren interessiert an Ideen für attraktiven und effektiven Fernunterricht. Spätestens gegen Ende des ersten Fernlehrsemesters gewann schliesslich an allen Schweizer Hochschulen das Thema «E-Assessment» stark an Bedeutung (Roth, 2020). In der Wahrnehmung der entsprechenden Fachstellen haben viele Dozierende und Studierende während der Fernlehrphase nicht nur neue Möglichkeiten digitaler Werkzeuge und Plattformen entdeckt, sondern auch die entsprechenden Kompetenzen der (Mit-)

Studierenden schätzen gelernt. Viele sind diesbezüglich über sich hinausgewachsen (Arbeitsgruppe «Medien und Informatik», 2020a, 2020b).

Während der erzwungenen Fernlehrphase hat sich auch eine Erfahrung aus bisherigen Distance-Learning-Projekten bestätigt: Der physischen Präsenz als didaktischem Element wurde deutlich grössere Beachtung geschenkt. Während einerseits ihr kompletter Wegfall vielfach bedauert wurde, zeigte sich andererseits auch, dass sich gewisse Lehr- und Lernaktivitäten ohne wesentlichen Qualitätsverlust oder gar besser auch orts- und eventuell zeitversetzt durchführen lassen. Bei den nun anstehenden Diskussionen zum künftigen Verhältnis von Fern- und Präsenzlehre wird bereits deutlich, dass insbesondere Studierende bei Veranstaltungen vor Ort die explizite Nutzung der Potenziale der Präsenz erwarten.

2.2 Unterstützung der Schulpraxis

Die Pädagogischen Hochschulen versuchten während der Covid-19-Pandemie auch auf vielfältige Art und Weise, Lehrpersonen und Schulen zu unterstützen. Neben der Vermittlung von Stellvertretungen für kranke Lehrpersonen durch Studierende erfolgte dies insbesondere mit medialen und digitalen Beratungsangeboten. Praktisch jede Pädagogische Hochschule publizierte im Frühling 2020 im Internet Empfehlungen zum Fernunterricht inklusive Hinweisen auf Unterrichtsmaterial. Hervorzuheben sind diesbezüglich zwei überregionale Initiativen, bei denen mehrere Pädagogische Hochschulen kooperierten: Unter der Leitung der Pädagogischen Hochschule Zürich und mit Unterstützung der Gebert RUF Stiftung konnte von Mitte März bis Mai 2020 eine täglich besetzte Telefon-Hotline für Lehrpersonen angeboten werden. Mitarbeitende der Pädagogischen Hochschulen Zürich, Schaffhausen, Schwyz und Thurgau sowie des Studiengangs «Lehrdiplom Maturitätsschulen» der Universität Zürich beantworteten pro Tag ca. fünf Anrufe. Unter der Leitung der Pädagogischen Hochschule Schwyz entstand ab dem 13. März 2020 unter www.LernenTrotzCorona.ch ein viel beachteter dynamischer Webauftritt in Form eines Wikis. Mitarbeitende verschiedener Pädagogischer Hochschulen, Privatpersonen und Mitarbeitende von schulnahen IT-Firmen erstellten in kürzester Zeit eine Website mit über hundert Seiten, die sie während einiger Monate überarbeiteten und aktuell hielten. In den ersten zwei Wochen wurden 250000 Seitenaufrufe verzeichnet, nach einem Monat waren es 500000. Der Webauftritt wurde im gesamten deutschsprachigen Raum wahrgenommen (vgl. z.B. Zens, 2020) und genutzt – mit www.LernenTrotzCorona.at entstand in Österreich sogar ein eigener Ableger.

Die Zusammenarbeit der beteiligten Expertinnen und Experten war bei diesen Unterstützungsinitiativen unter anderem dank digitaler Kommunikations- und Kollaborationswerkzeuge agil und intensiv. Rasch und unkompliziert konnten Arbeiten koordiniert und Erfahrungen ausgetauscht werden. Schwieriger gestaltete sich hingegen die Zusammenarbeit auf der Führungsebene. Praktisch jede Organisation (Pädagogische Hochschulen, Kantone, grössere Schulgemeinden) war während der Pandemiephase

bemüht, ihre Bedeutung und Nützlichkeit durch eigene Webauftritte zu demonstrieren. Aufrufe zur Zusammenarbeit und Bündelung der vorhandenen Ressourcen verhallten erfolglos. In der Folge waren Lehrpersonen und Schulleitungen mit einer Vielzahl von Empfehlungssammlungen mit teilweise ähnlichen Inhalten konfrontiert, die aber aufgrund der verteilten Arbeitsressourcen oft nicht aktuell gehalten werden konnten.

Neben diesen neu geschaffenen Initiativen wurden während der Pandemie auch die etablierten Beratungsangebote der Pädagogischen Hochschulen im Bereich digitaler Medien deutlich stärker nachgefragt (Arbeitsgruppe «Medien und Informatik», 2020a, 2020b). Zudem kamen einige den Schulen von Pädagogischen Hochschulen angebotene Plattformen während der pandemiebedingten Schulschliessungen aufgrund des Ansturms bezüglich Infrastruktur an den Anschlag. So stieg bei der Plattform www.learningView.org (Hielscher, Tschudi, Prasse & Döbeli Honegger, 2017) die Zahl der angemeldeten Nutzerinnen und Nutzer von ca. 30000 vor dem Beginn der Schulschliessungen um den Faktor vier auf über 120000 zwei Monate später.

3 Die Erfahrungen sind für die digitale Transformation nur bedingt hilfreich

Wie in Abschnitt 2 beschrieben, löste die Covid-19-Pandemie im Bereich der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung einiges aus. Für die digitale Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind diese Veränderungen aus mindestens drei Gründen nur bedingt hilfreich:

1. Die Notfallfernlehre ist nicht zu vergleichen mit zeitgemässer Hochschullehre in einer Kultur der Digitalität.
2. Während der Pandemie wurden aus wissenschaftlicher Sicht praktisch keine neuen Erkenntnisse zu Lehr- und Lernprozessen mit digitalen Medien gemacht. Stattdessen konnten breite Kreise erstmals bereits bekannte und dokumentierte Erkenntnisse des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien selbst erfahren und nachvollziehen.
3. Während der Pandemie fehlte die notwendige Zeit für Reflexion und einen echten Kulturwandel.

3.1 Notfallfernlehre ist etwas anderes als zeitgemässe Hochschullehre in einer Kultur der Digitalität

Selbst bei der Fokussierung auf Lehr- und Lernprozesse eignet sich der vergangene Notfallfernunterricht an Pädagogischen Hochschulen nicht als Grundlage für Diskussionen zu einer zeitgemässen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einer digitalisierten Welt. Dafür sind sowohl in der Schule (Döbeli Honegger, 2020; Schwendimann, 2021) als auch in der Hochschule (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020) unterschiedliche Gründe auszumachen:

- *Fehlende physische Präsenz:* Zusätzliche digitale Medien und Werkzeuge wurden während des Covid-19-bedingten Fernunterrichts primär zur Überwindung der erzwungenen Distanz und nicht aus didaktischen Gründen eingesetzt. Die Covid-19-Pandemie konnte somit nicht das gesamte Spektrum des didaktischen Potenzials digitaler Medien sichtbar machen, da jeglicher Einsatz digitaler Medien in Präsenzsettings fehlte.
- *Fehlende Planung:* Insbesondere zu Beginn des Notfallfernunterrichts musste dieser praktisch ohne Planungs- und Vorbereitungszeit umgesetzt werden. Dies stellt keine gute Voraussetzung für einen effektiven Unterricht dar.
- *Fokus auf Verfügbarkeit:* Bei den im Notfallfernunterricht zusätzlich verwendeten Werkzeugen und Plattformen standen notgedrungen die Bemühungen um Verfügbarkeit und nicht didaktische Überlegungen im Vordergrund. Da aber der digitale Raum ähnlich wie der physische Raum das Lehren und Lernen prägt (Brägger & Koch, 2021; Pscheida, Lißner, Lorenz & Kahnwald, 2014), ist dies für eine langfristige Unterrichtsentwicklung nicht optimal. Konkret: So wie in einem physischen Unterrichtsraum die Anordnung der Tische und Bänke eine Sichtweise von Unterricht ausdrückt und diese auch mitprägt, so geschieht dies in einem virtuellen Unterrichtsraum beispielsweise durch fix zugeteilte Rollen als Lehrende und Lernende und entsprechend unterschiedliche Berechtigungen.
- *Stress bei allen Beteiligten:* Die Covid-19-Pandemie verursachte sowohl bei Dozierenden als auch bei Studierenden Stress. Zu gesundheitlichen Sorgen kamen aufgrund der staatlich verordneten Massnahmen vielerorts auch ökonomische und familiäre Probleme hinzu (u.a. zusätzliche Betreuungsaufgaben, fehlende Einkünfte bei Studierenden und beengte Platzverhältnisse in der eigenen Wohnung) (vgl. Dratva, Zysset, Schlatter, von Wyl, Huber & Volken, 2020). Auch fehlende oder unzuverlässige Technik konnte den Stresslevel erhöhen (Arbeitsgruppe «Medien und Informatik», 2020a).

Die durch die Covid-19-Pandemie ausgelösten digitalen Aktivitäten in der Hochschullehre waren somit in den seltensten Fällen inhaltlich und didaktisch sorgfältig geplant; vielmehr erfolgten sie insbesondere zu Beginn pragmatisch, unter grossem Stress und so, dass sie nur gewisse Aspekte der Hochschullehre betrafen. Für die Diskussion einer zeitgemässen Hochschullehre in einer digitalisierten Welt kann dies in zweifacher Hinsicht problematisch sein: Nicht nur war die durchgeführte Notfallfernlehre nicht optimal, sondern es besteht zusätzlich die Gefahr, dass sie das Bild eines solchen Unterrichts negativ prägt und somit künftige Diskussionen erschwert.

3.2 Nur wenige neue Erkenntnisse

Bald nach den Covid-19-bedingten Schulschliessungen mehrten sich Aussagen, denen zufolge die Pandemie der Digitalisierung in Schule und Hochschule einen Schub verliehen habe (z.B. Bildungspakt Bayern, 2020; ilz, 2021, S. 12, 22; Pfändler, 2020). Auch die EDK-Präsidentin Silvia Steiner äusserte sich in einem Zeitungsinterview im Mai 2020 in diesem Sinne:

Die letzten Wochen glichen einem grossen Feldversuch, bei dem wir gesehen haben, dass in der Digitalisierung eine grosse Chance steckt. Gleichzeitig wurde aber auch klar, dass die Digitalisierung im Schulunterricht klare Grenzen hat. Diese Erkenntnisse müssen wir analysieren und die nötigen Schlüsse daraus ziehen. (Aschwanden & Pfändler, 2020, S. 11)

Diese Aussage muss differenzierter betrachtet werden. Computerunterstütztes Lernen und Arbeiten ist kein neues Phänomen, das erst mit der Covid-19-Pandemie entstand. Im Gegenteil existieren diesbezüglich jahrzehntelange praktische Erfahrungen wie auch wissenschaftliche Erkenntnisse (deutschsprachige Übersichten finden sich z.B. in Haake, Schwabe & Wessner, 2004; Kerres, 2013; Petko, 2020; Schulmeister, 2007; Schwabe, Streitz & Unland, 2001). Auch wenn sich die verfügbare Technologie im Laufe der Zeit enorm verbessert hat, so behalten die Grundprinzipien und Basismodelle des technologiegestützten Lehrens und Lernens wie beispielsweise die Prinzipien multimedialen Designs von Mayer (2001) trotzdem ihre Gültigkeit. Aus der Notfallfernlehrphase wurden bisher keine wesentlichen Erfahrungen oder Erkenntnisse bezüglich des technologiegestützten Lehrens und Lernens beschrieben, die nicht bereits früher dokumentiert und untersucht worden waren.

Für Studierende und Dozierende waren die Erfahrungen jedoch teilweise sehr wohl neu. Sie arbeiteten während der Covid-19-Pandemie mit für sie unbekanntem digitalen Werkzeugen. Einerseits wurden dadurch didaktische und/oder effizienzsteigernde Potenziale digitaler Medien persönlich erfahrbar. Andererseits stieg die Anwendungskompetenz von Studierenden und Dozierenden notgedrungen deutlich an. Obwohl diese Feststellung zurzeit noch nicht empirisch belegt werden kann, ist insbesondere bei vielen Dozierenden eine Zunahme des Selbstvertrauens bezüglich des Medieneinsatzes spürbar. Werden die in Abschnitt 3.1 formulierten Einschränkungen bedacht, so sind diese Erfahrungen sicher wertvoll für die notwendige Hochschulentwicklung hin zu einer Kultur der Digitalität.

3.3 Notwendige Zeit für Reflexion und Kulturwandel fehlte

Die drei bisher durch die Covid-19-Pandemie betroffenen Semester in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung waren in unterschiedlichem Mass von Stress und fehlenden zeitlichen Ressourcen geprägt. Dementsprechend blieb wenig Zeit für die notwendige Reflexion, und zwar sowohl auf der Mikroebene der einzelnen Lehrveranstaltung als auch auf der Makroebene der gesamten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Was dies auf der Makroebene bedeutet, soll im nächsten Abschnitt näher beschrieben werden.

4 Kompetenzen von Lehrenden im Fokus

4.1 Von TPACK zu DPACK

Zu den zentralen Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen gehört die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aller Schulstufen. Angesichts der digitalen Transforma-

tion gilt es zu überlegen, welche diesbezüglichen Kompetenzen für Lehrpersonen neu notwendig werden oder an Bedeutung gewinnen. In der Literatur existieren dazu zahlreiche Modelle (z.B. Blömeke, 2000; Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern, 2017; Mishra & Koehler, 2006; Redecker, 2017). An der Weiterentwicklung des weitverbreiteten TPACK-Modells zum DPACK-Modell soll im Folgenden aufgezeigt werden, über welche Kompetenzen Lehrpersonen und auch Dozierende an Pädagogischen Hochschulen angesichts der digitalen Transformation verfügen müssen, wie sich die entsprechenden Fachdiskussionen derzeit weiterentwickeln und welche Kompetenzen während der Covid-19-Pandemie eventuell gefördert worden sind.

Sowohl das TPACK-Modell von Mishra und Koehler (2006) als auch die Weiterentwicklung zum DPACK-Modell (vgl. Abbildung 1) bauen auf dem PCK-Modell des Professionswissens von Lehrpersonen von Shulman (1986, 1987) auf. Bereits vor der Digitalisierung mussten Lehrerinnen und Lehrer einerseits über inhaltliche Kompetenzen im Bereich der zu vermittelnden Themen verfügen («C» für «content knowledge» im Akronym «TPACK»). Andererseits benötigen sie zum Unterrichten allgemeine pädagogische Kompetenzen («P» für «pedagogical knowledge»). Die Schnittmenge dieser beiden Bereiche, die pädagogische Inhaltskompetenz, stellt die fachdidaktische Kompetenz dar.

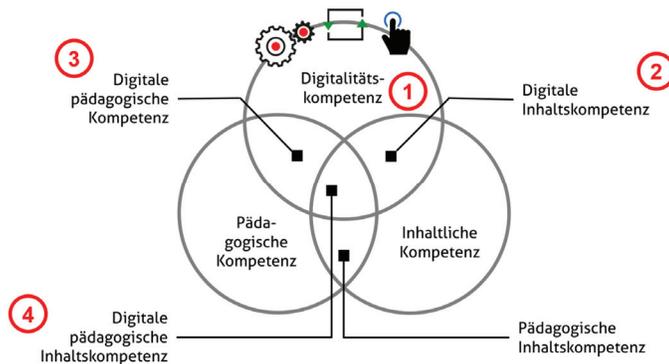


Abbildung 1: Das DPACK-Modell.

4.2 Digitalitätskompetenz

Sowohl das TPACK- als auch das DPACK-Modell postulieren, dass mit der digitalen Transformation zur inhaltlichen und pädagogischen Dimension eine dritte Dimension dazugekommen ist, sodass sich mehrere Schnittmengen mit den bisherigen beiden Dimensionen bilden. In der Definition von Mishra und Koehler (2006) lautet die Definition dieser von ihnen «technology knowledge» (TK) genannten Dimension folgendermaßen:

Technology knowledge (TK) is knowledge about standard technologies, such as books, chalk and blackboard, and more advanced technologies, such as the Internet and digital video. This involves the skills required to operate particular technologies. In the case of digital technologies, this includes knowledge of operating systems and computer hardware, and the ability to use standard sets of software tools such as word processors, spreadsheets, browsers, and e-mail. TK includes knowledge of how to install and remove peripheral devices, install and remove software programs, and create and archive documents. Most standard technology workshops and tutorials tend to focus on the acquisition of such. (Mishra & Koehler, 2006, S. 1027).

Diese Definition fokussiert stark auf die *Anwendung* analoger und digitaler Technologien. In späteren Publikationen beschreiben die Autoren «technology knowledge» sogar noch enger als «teacher knowledge about traditional and new technologies that can be integrated into curriculum» (Koehler, Mishra, Kereuik, Shin & Graham, 2014, S. 102). Hier geht es somit nur noch um Wissen zu analogen und digitalen Werkzeugen, die sich direkt im Unterricht einsetzen lassen.

Bei der Diskussion darüber, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Bereich digitaler Werkzeuge und Medien verfügen müssen, mehren sich weltweit Positionspapiere, Bildungsstandards und Lehrpläne, die Anwendungskompetenzen als notwendig, aber nicht als ausreichend zum Verständnis und zur Mitgestaltung einer digitalisierten Welt erachten. Die im deutschsprachigen Raum oft zitierte Dagstuhl-Erklärung (Brinda et al., 2016) definiert drei Perspektiven, die Schülerinnen und Schüler zur Betrachtung, Reflexion und Gestaltung digitaler Phänomene einnehmen können müssen (vgl. auch Abbildung 2):

- Die technologische Perspektive hinterfragt und bewertet die Funktionsweise der Systeme, die die digitale vernetzte Welt ausmachen. Sie gibt Antworten auf die Frage nach den Wirkprinzipien von Systemen, auf Fragen nach deren Erweiterungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. ...
- Die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive untersucht die Wechselwirkungen der digitalen vernetzten Welt mit Individuen und der Gesellschaft. Sie geht z. B. den Fragen nach: Wie wirken digitale Medien auf Individuen und die Gesellschaft, wie kann man Informationen beurteilen, eigene Standpunkte entwickeln und Einfluss auf gesellschaftliche und technologische Entwicklungen nehmen? Wie können Gesellschaft und Individuen digitale Kultur und Kultivierung mitgestalten?
- Die anwendungsbezogene Perspektive fokussiert auf die zielgerichtete Auswahl von Systemen und deren effektive und effiziente Nutzung zur Umsetzung individueller und kooperativer Vorhaben. Sie geht Fragen nach, wie und warum Werkzeuge ausgewählt und genutzt werden. ... (Brinda et al., 2016, S. 3, Hervorhebungen getilgt)

Die Dagstuhl-Erklärung definiert die drei notwendigen Perspektiven eher knapp und abstrakt. Für die deutschsprachige Schweiz können die im Kapitel «Medien und Informatik» des Lehrplans 21 (D-EDK, 2016) definierten Kompetenzbeschreibungen als mögliche Konkretisierungen der drei Perspektiven dienen. Obwohl nicht komplett deckungsgleich, entsprechen die Informatikkompetenzen des Lehrplans 21 der technologischen Perspektive des Dagstuhl-Dreiecks, die Medienbildungskompetenzen der gesellschaftlich-kulturellen Perspektive und die Anwendungskompetenzen der anwendungsorientierten Perspektive.

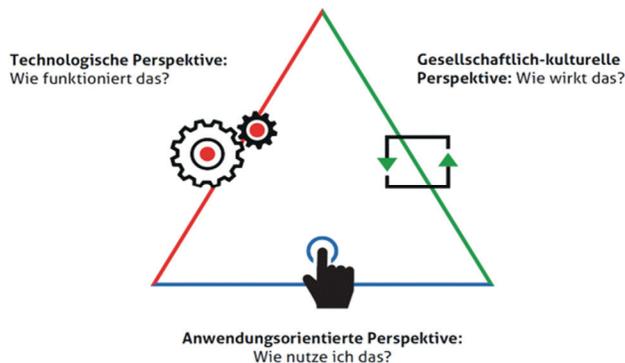


Abbildung 2: Die drei Perspektiven des Dagstuhl-Dreiecks auf digitale Phänomene.

Die normative Aussage der Dagstuhl-Erklärung, dass reine Anwendungskompetenzen nicht genügen, um die digitale Welt verstehen und mitgestalten zu können, beschränkt sich nicht auf die Ebene der Schülerinnen und Schüler. Sie gilt ebenso für Lehrpersonen (und konsequenterweise auch für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen), wie im Folgenden detaillierter ausgeführt wird. Das DPACK-Modell erweitert deshalb das TPACK-Modell, indem es dessen «technology knowledge» durch eine *Digitalitätskompetenz* ersetzt, welche die drei in der Dagstuhl-Erklärung definierten Perspektiven umfasst (vgl. Nr. 1 in Abbildung 1).

4.3 Digitale Inhaltskompetenz

Erst eine fundierte Digitalitätskompetenz ermöglicht es Lehrpersonen und Dozierenden von Pädagogischen Hochschulen, zusammen mit ihren inhaltlichen Fachkompetenzen abzuschätzen, wie die digitale Transformation die eigene Fachwissenschaft, die entsprechende Berufswelt und das eigene Unterrichtsfach beeinflusst. Diese *digitale Inhaltskompetenz* (vgl. Nr. 2 in Abbildung 1) ist notwendig, um beispielsweise zu erkennen, dass und wie sich das Schreiben im Journalismus, das Forschen und Entwickeln in der Wissenschaft oder der Umgang mit Fremdsprachen durch die digitale Transformation verändern, welchen Einfluss maschinelles Lernen auf die Musik haben könnte oder welche zurzeit vermittelten fachlichen Kompetenzen in einer digitalisierten Welt an Bedeutung verlieren. Die digitale Inhaltskompetenz ist fachspezifisch und muss folglich von jeder Fachdidaktik eigenständig diskutiert und definiert werden. Es ist deshalb nicht sinnvoll, die entsprechende Verantwortung der Fachdidaktik «Informatik» zu überlassen, wie dies der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer derzeit für das Gymnasium vorschlägt (VSG, 2021, S. 8d).

4.4 Digitale pädagogische Kompetenz

Das Gleiche gilt auch für die *digitale pädagogische Kompetenz* (vgl. Nr. 3 in Abbildung 1). Es reicht nicht, wenn Lehrpersonen und Dozierende von Pädagogischen Hochschulen nur wissen, welche digitalen Werkzeuge verfügbar sind und wie diese im Unterricht bedient werden müssen. Um im Unterricht tatsächlich adäquat mit dem Digitalen umgehen zu können, ist es notwendig, sich zu überlegen, wie sich das Digitale in der Gesellschaft und insbesondere auch in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen auswirkt und wie es ausserhalb der Schule genutzt wird: Welche Vorerfahrungen und Erwartungshaltungen haben Schülerinnen und Schüler beispielsweise in Bezug auf unterschiedliche Medien als Lernhilfen, welche Einsatzszenarien digitaler Medien im Unterricht haben sich empirisch bewährt oder welche technischen und sozialen Prinzipien sind in digitalen Kooperationswerkzeugen enthalten? Während es bei der *digitalen pädagogischen Kompetenz* um grundsätzliche, fachunabhängige Fragen geht, die sich darauf beziehen, wie sich Schule aufgrund der digitalen Transformation verändern sollte, kommt bei der verbleibenden Schnittmenge die fachliche Perspektive dazu.

4.5 Digitale pädagogische Inhaltskompetenz

Bei der *digitalen pädagogischen Inhaltskompetenz* (vgl. Nr. 4 in Abbildung 1) als Schnittmenge aller drei Dimensionen geht es darum, Schule so zu gestalten, Unterrichtsinhalte so auszuwählen und sie mit Schülerinnen und Schülern so zu bearbeiten, dass diese in einer digitalisierten Welt mündig handeln können.

4.6 DPACK und die Covid-19-Pandemie

Das DPACK-Modell lässt sich zur Analyse der Frage nutzen, ob und wie die Covid-19-Pandemie die digitale Transformation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefördert hat. Sowohl Studierende als auch Dozierende dürften während dieser anderthalb Jahre mehr Anwendungskompetenzen gewonnen haben als üblich. Die Covid-19-Pandemie bot aber keine neuartigen Potenziale zur Erhöhung der eigenen Kompetenzen bezüglich der technologischen oder der kulturell-gesellschaftlichen Perspektive. Bei Letzterer wurden unter Umständen bestimmte Fragen und Herausforderungen deutlicher sichtbar, es fehlte aber meist die Zeit zu deren Reflexion oder Diskussion. (Dies zeigte sich zum Beispiel daran, dass eine für Juni 2020 geplante nationale Tagung der Kammer Pädagogische Hochschulen zur digitalen Transformation Covid-19-bedingt erst ein Jahr später virtuell durchgeführt werden konnte; vgl. swissuniversities, 2021). Dementsprechend konnte die Covid-19-Pandemie auch die digitale Inhaltskompetenz (vgl. Nr. 2 in Abbildung 1) und die digitale pädagogische Kompetenz (vgl. Nr. 3 in Abbildung 1) nicht im erforderlichen Mass erhöhen. Dies sind Bereiche, die in naher Zukunft besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.

5 Fazit

Die Covid-19-Pandemie hat an den Pädagogischen Hochschulen einiges ausgelöst. So hat sich die Anwendungskompetenz bei einigen Dozierenden und Studierenden sprunghaft erhöht und verschiedentlich war vermeintlich Unmögliches plötzlich möglich. Digitale und darüber hinausgehende Potenziale von Veränderung wurden sichtbar. An verschiedenen Stellen haben sich Fragen eröffnet, die nun bei der Rückkehr zur «neuen Normalität» breit diskutiert werden müssen. Aus der Perspektive der digitalen Transformation hat die Covid-19-Pandemie trotzdem meist nur an der Oberfläche kratzen können: Die grossen Veränderungen stehen noch an. Dies betrifft sowohl die zuvor beschriebenen bekannten Aspekte als auch neuere Entwicklungen, die selbst von der Forschung erst in Ansätzen aufgegriffen werden, wie zum Beispiel die zunehmende Datafizierung in der Bildung. Die Covid-19-Pandemie hat der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezüglich der digitalen Transformation somit gewisse Anstösse zu Veränderungen geben können – mehr aber bisher nicht.

Literatur

- Arbeitsgruppe «Medien und Informatik».** (2020a). *Sitzungsprotokoll der Arbeitsgruppe «Medien und Informatik» der Kammer PH, 15.05.2020*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Arbeitsgruppe «Medien und Informatik».** (2020b). *Sitzungsprotokoll der Arbeitsgruppe «Medien und Informatik» der Kammer PH, 27.11.2020*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Arbeitsgruppe «Medien und Informatik».** (2021). *Sitzungsprotokoll der Arbeitsgruppe «Medien und Informatik» der Kammer PH, 02.02.2021*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Aschwanden, E. & Pfändler, N.** (2020). «Es ist alles andere als sicher, ob die Gymnasien am 8. Juni wieder aufgehen». Die Zürcher Bildungsdirektorin Silvia Steiner verteidigt im Gespräch mit Erich Aschwanden und Nils Pfändler den Halbklassenunterricht und stellt den Wert der Maturaprüfung infrage. *Neue Zürcher Zeitung*, 6. Mai, S. 11.
- Bildungspakt Bayern.** (2020). *Digitale Schule 2020 – Impulse für eine innovative Praxis*. München: Stiftung Bildungspakt Bayern.
- Blömeke, S.** (2000). *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: Kopaed.
- Brägger, G. & Koch, F.** (2021). Potenziale von Lern- und Arbeitsplattformen für die Unterrichtsentwicklung. In G. Brägger & H. G. Rolf (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 130–164). Weinheim: Beltz.
- Brinda, T. et al.** (2016). *Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl – Leibniz-Zentrum für Informatik GmbH*. Berlin: Gesellschaft für Informatik.
- D-EDK.** (2016). *Lehrplan 21: Medien und Informatik. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Döbeli Honegger, B.** (2020). *Warum sich der Covid-19-Notfallfernunterricht nicht als Diskussionsgrundlage für zeitgemässe Bildung in einer Kultur der Digitalität eignet*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.
- Dratva, J., Zysset, A., Schlatter, N., von Wyl, A., Huber, M. & Volken, T.** (2020). Swiss university students' risk perception and general anxiety during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (20), Article 7433.

- Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern.** (2017). Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. *Medien + Erziehung*, 61 (4), 65–74.
- Haake, J., Schwabe, G. & Wessner, M.** (2004). *CSCW-Kompodium*. München: Oldenbourg.
- Hielscher, M., Tschudi, C., Prasse, D. & Döbeli Honegger, B.** (2017). LearningView – ein digitales Werkzeug zur Unterstützung eines offenen Unterrichts. In C. Igel, C. Ulrich & M. Wessner (Hrsg.), *Bildungsräume. DeLFI 2017 – Die 15. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik. Proceedings* (S. 132–136). Bonn: Gesellschaft für Informatik.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A.** (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. März. Verfügbar unter: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (20.10.2021).
- ilz.** (2021). *ilz.ch: Fokus «Lehrmittel der Zukunft»* (Magazin Nr. 2). Luzern: Interkantonale Lehrmittelzentrale.
- Kerres, M.** (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). München: Oldenbourg.
- Koehler, M.J., Mishra P., Kereluik K., Shin T.S. & Graham C.R.** (2014) The technological pedagogical content knowledge framework. In J. Spector, M. Merrill, J. Elen & M. Bishop (Hrsg.), *Handbook of research on educational communications and technology* (S. 101–111). New York: Springer.
- Mayer, R.E.** (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mishra, P. & Koehler, M.J.** (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017–1054.
- Petko, D.** (2020). *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Pfändler, N.** (2020). Die Schule erhält einen digitalen Schub. *Neue Zürcher Zeitung*, 7. April, S. 10.
- Pscheida, D., Libner, A., Lorenz, A. & Kahnwald, N.** (2014). Vom Raum in die Cloud: Lehren und Lernen in cMOOCs. In F. Rummler (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (S. 291–301). Münster: Waxmann.
- Redecker, C.** (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Roth, N.** (2020). *Prüfungen in Zeiten von Corona*. Verfügbar unter: <https://www.switch.ch/de/stories/exams-during-coronavirus/> (20.10.2021).
- Schulmeister, R.** (2007). *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme* (4. Auflage). München: Oldenbourg.
- Schwabe, G., Streitz, N. & Unland, R.** (2001). *CSCW-Kompodium. Lehr- und Handbuch zur computerunterstützten Gruppenarbeit*. Berlin: Springer.
- Schwendimann, B.** (2021). Notfall-Fernunterricht ist nicht gleich digitale Transformation der Schule. *Standpunkte*, 2. Februar. Verfügbar unter: <https://www.lch.ch/aktuell/detail/notfall-fernunterricht-ist-nicht-gleich-digitale-transformation-der-schule> (20.10.2021).
- Shulman, L.S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L.S.** (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–23.
- swissuniversities.** (2021). *Gemeinsame Position der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz zu Schule und Lernen in der digitalen Welt. Medienmitteilung vom 18.06.2021*. Bern: swissuniversities.
- VSG.** (2021). Interne Konsultation zum Rahmenlehrplan (RLP). Position des VSG, verabschiedet an der Präsident*innenkonferenz vom 15. September 2021. *Gymnasium Helveticum*, 75 (3), 6d–8d.
- Zens, M.** (2020). Auch die Schule wird digital. Von didaktischen Doppeldeckern und erzwungener Digitalisierung. *Publik*, 43 (2), 22–25.

Autor

Beat Döbeli Honegger, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwyz, Institut für Medien und Schule, beat.doebeli@phsz.ch

Ergänzende Perspektive

Deprofessionalisierung durch Normalisierung der Ausnahme? Neue Herausforderungen in der Lehrpersonenbildung durch Beliefs, ubiquitäre Thematisierung und «Digital Mainstreaming»

Robin Schmidt

1 Neuer Beliefsdoppeldecker

Hat die Pandemie der schweizerischen Lehrpersonenbildung tatsächlich «nur gewisse Anstösse zur Veränderung geben können» – oder hat das Neue, wenn es normal wird, nicht doch problematische und weitreichende Folgen? – Die im Beitrag von Beat Döbeli Honegger hervorgehobene Unterscheidung zwischen *digital gestütztem Notfallfernunterricht in Schule und Hochschule* und einer *intentionalen Gestaltung von Lehre und Unterricht in einer Kultur der Digitalität* scheint mir zentral (vgl. in diesem Heft Döbeli Honegger, 2021). Und man kann sich fragen: Wie konnte es überhaupt geschehen, dass diese ernsthaft miteinander verwechselt werden? – Für mich war es sehr interessant, zu beobachten, dass der praktizierte Fernunterricht ziemlich genau den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen über die digitale Zukunft der Schule entspricht, die vor der Pandemie identifiziert werden konnten (Schmidt, 2020). Ich vermute: Nur weil der Notfallfernunterricht perfekt zu Beliefs von Lehrpersonen über die digitale Zukunft der Schule passt, konnten diese kategorialen Verwechslungen entstehen, die dazu führten, in der Notfallpraxis den erhofften digitalen Durchbruch oder den Untergang der Pädagogik zu sehen.

Doch das ist vielleicht nicht nur eine temporäre Verwechslung. Ein bekanntes Problem der Beliefsforschung – nämlich dass die faktische Durchführung von Unterricht mit digitalen Medien viel stärker von Beliefs als von Professionswissen bestimmt ist (Ottenbreit-Leftwich, Kopcha & Ertmer, 2018; Tondeur, van Braak, Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2016) – hat sich meines Erachtens dadurch nicht nur verstärkt (wie Beat Döbeli Honegger in Abschnitt 3.1 andeutet), sondern verdoppelt und verdreifacht. Nach der Covid-19-Pandemie muss die Lehrpersonenbildung nun nicht nur an die ohnehin problematischen Beliefs über die digitale Schule anschliessen, sondern auch noch an die Beliefs, die sich durch die professionsferne Gestaltung des Notfallunterrichts gebildet haben. Drittens kommen nun noch die Erfahrungen angehender Lehrpersonen hinzu, als eine Art nicht intendierter «didaktischer Doppeldecker» (Wahl, 2002), wo die digitalen Notfallsettings der Hochschullehre fortan als eingeübte Modelle für das Handeln in der Schule bereitstehen. Dieser neue «Beliefsdoppeldecker» muss künftig

beachtet werden und zusammen mit der obigen kategorialen Unterscheidung in der Aus- und Weiterbildung Thema sein. «Corona» wird sonst längerfristig eine deprofessionalisierende Standardreferenz in den Beliefs von Lehrpersonen bleiben.

2 Mediales Rauschen

Zweitens teile ich die Einschätzung von Beat Döbeli Honegger, dass wir durch die Covid-19-Forschung bisher nur wenig Neues erfahren haben. Das Problem scheint mir aber: Wir hören sehr, sehr viel von diesem Wenigen. In den letzten beiden Jahren hat ein auch für Fachpersonen kaum noch zu überschaubares Publikationsgeschehen eingesetzt. Ein beeindruckendes Engagement von einzelnen Lehrpersonen bis hin zur Einrichtung neuer Forschungszentren. Ein mediales Rauschen, in dem alle um Aufmerksamkeit buhlen und in Konkurrenz um die Deutung der Geschehnisse und Einfluss auf die Gestaltung von Schule und Unterricht getreten sind. Doch wer erhält langfristig Aufmerksamkeit, wenn so viele mitsprechen? Wie wird das verhindert, was die medizinische Forschung in Bezug auf Covid-19 so schmerzlich erfahren musste, nämlich dass sie auf die Gestaltung der Verhältnisse gerade durch die mediale Aufmerksamkeit nur einen geringeren Einfluss ausüben kann? Die pädagogische Forschung muss sich in dieser Situation gegen eine Diffusion ihres Forschungsgegenstandes und gegen die Ignoranz gegenüber gut gesicherten Forschungsergebnissen wehren.

Vielleicht leistet das die von Beat Döbeli Honegger in Abschnitt 2 genannte Gruppe. Doch denke ich, dass vor allem nach der Covid-19-Pandemie das Thema «Digitalisierung» wohl kaum mehr allein als Distinktionsmarker für Expertise, Forschungsschwerpunkte, Agenda-Setting, Publikationen und Ausbildungsgefässe genügen wird, weil weiterhin irgendwie alle «etwas mit Digitalisierung» machen und sich dazu äussern. Es ist nun vollends zum Querschnittsthema bzw. zum integralen Thema geworden, mit den damit verbundenen Problemen (Beißwenger, Bulizek, Gryl & Schacht, 2020; Kerres, 2020; Schmidt & Reintjes, 2021).

Auch wenn wir also nur wenig Neues durch die üppige Covid-19-Forschung erfahren haben, dürfte diese Normalisierung und Ubiquität des Themas die Forschungslage stark verändern. Und für die Lehrpersonenbildung ist das mediale Rauschen als eine weitere Quelle von Deprofessionalisierung im Blick zu halten, wenn Marginales und Zentrales, wenn gesicherte Erkenntnisse und zufällige Meinungen gleichermaßen leichter zugänglich und schwerer unterscheidbar geworden sind.

3 Digital Mainstreaming

Vielleicht kann dies auch gelassen als der Anfang eines «Digital Mainstreaming» hingenommen werden. Wie beim Gender-Mainstreaming geht es hier dann künftig nicht

darum, «auch» digitale Tools zu berücksichtigen und vermehrt zu «integrieren», sondern darum, von der vorhandenen Diversität und Ubiquität auszugehen und diese selbstverständlich in allen zu gestaltenden Belangen zu berücksichtigen. Doch ubiquitäre Präsenz und Thematisierung sind auch noch nicht die kompetente, erziehungswissenschaftlich fundierte Gestaltung von Unterricht. Darauf verweist ein dritter zentraler Punkt des Beitrags von Beat Döbeli Honegger: die nach der Covid-19-Pandemie unveränderte professionelle Kompetenz von Lehrpersonen in den entscheidenden Dimensionen.

In dieser Situation, in der so viel davon gesprochen wird, was Lehrpersonen alles wissen und können müssten, lohnt eine Besinnung auf den theoretischen Ursprung der diskutierten Kompetenztaxonomien von TPACK bzw. DPACK in der Expertiseforschung (Krauss & Bruckmaier, 2014). Statt zu fragen «Was sollten Lehrpersonen wissen und können?», geht die Expertiseforschung von einer empirischen Analyse bewältigter Anforderungen aus. Welches Wissen und Können erlaubt es Lehrpersonen tatsächlich, alltäglich, situativ, stufen- und fachgerecht die komplexen Anforderungen des Unterrichts so zu meistern, dass Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erwerben? So gefragt wissen wir noch sehr wenig darüber, was Lehrpersonen in einer Kultur der Digitalität dazu befähigt, die veränderten Anforderungen, die tagtäglich an sie gestellt werden, zu bewältigen.

Was hier jedoch als gesichert gelten kann: Es führt kein einfacher und kausaler Weg von Modellen intendierter Kompetenzen zu vorhandener Expertise von Lehrpersonen und von diesen zu den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Dazwischen liegen jeweils kontingente Relationen. Daran ändern auch digitale Tools nichts. Ja, es ist geradezu eine Essenz der über vierzig Jahre währenden Forschung zu Schule und digitalen Medien, dass es keine Technologie gibt, die diese Kontingenzen in Kausalität überführen kann. Auch das ist nicht neu, aber dadurch, dass dies während der Covid-19-Pandemie für sehr viele neu zur herausfordernden Erfahrung geworden ist, ist ein interessanter Ausgangspunkt für das «Digital Mainstreaming» gewonnen: Der Traum von der ultimativen Lernmaschine ist damit nämlich womöglich ausgeträumt.

Literatur

- Beißwenger, M., Bulizek, B., Gryl, I. & Schacht, F.** (2020). «Bildung in der digitalen Welt» als (Querschnitts-)Aufgabe für die Lehramtsausbildung und in den Fachdidaktiken. In M. Beißwenger, B. Bulizek, I. Gryl & F. Schacht (Hrsg.), *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung* (S. 7–11). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Döbeli Honegger, B.** (2021). Covid-19 und die digitale Transformation in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 411–422.
- Kerres, M.** (2020). Bildung in der digitalen Welt. Eine Positionsbestimmung für die Lehrerbildung. In M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.), *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung* (S. 17–34). Münster: Waxmann.

- Krauss, S. & Bruckmaier, G.** (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage) (S. 241–261). Münster: Waxmann.
- Ottenbreit-Leftwich, A. T., Kopcha, T. J. & Ertmer, P. A.** (2018). Information and communication technology dispositional factors and relationship to information and communication technology practices. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen & K.-W. Lai (Hrsg.), *Second handbook of information technology in primary and secondary education* (S. 309–333). Cham: Springer.
- Schmidt, R.** (2020). *ICT-Professionalisierung und ICT-Beliefs. Professionalisierung angehender Lehrpersonen in der digitalen Transformation und ihre berufsbezogenen Überzeugungen über digitale Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT)*. Dissertation, Open Access. Basel: Universität Basel.
- Schmidt, R. & Reintjes, C.** (2021). Integrierte ICT-Professionalisierung. Zur Verortung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrpersonen aus professionstheoretischer Perspektive. In U. Schütte, N. Bürger, P. Frei, K. Hauenschild, M. Fabel-Lamla, J. Menthe et al. (Hrsg.), *Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern – Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule* (im Druck). Hildesheim: CeLeB.
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A.** (2016). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65 (3), 555–575.
- Wahl, D.** (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227–241.

Autor

Robin Schmidt, Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I & II,
robin.schmidt@fhnw.ch

Der nachfolgende Beitrag schildert die Eindrücke und die Einschätzungen zweier Studenten der Pädagogischen Hochschule Bern zu ihrer Studienzzeit während der ersten Monate der Covid-19-Pandemie. Es ist für unsere Zeitschrift unüblich, dass ein studentischer Beitrag publiziert wird. In diesem Fall machen wir jedoch eine Ausnahme und ergänzen die in diesem Themenheft versammelten wissenschaftlichen Beiträge durch den nachstehenden Stimmungsbericht und somit durch eine weitere Perspektive.

Die Redaktion der «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung»

Studentische Perspektive auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung während der Covid-19-Pandemie. Eine Einschätzung von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Bern

Max Liechti und Raymond Wiedmer

Die Covid-19-Pandemie bedeutete auch für Studierende einen grossen Einschnitt. Innerhalb kurzer Zeit änderten sich die Rahmenbedingungen unserer Ausbildung grundlegend. Wie wir uns an der Pädagogischen Hochschule Bern mit der neuen Situation zurechtfinden, möchten wir in diesem Beitrag darstellen. Dazu befragten wir drei Studierende aus unterschiedlichen Instituten, die zugleich Mitglieder der Delegiertenversammlung der Vereinigung der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Bern (VdS PHBern) sind. Ihre Sichtweise, ergänzt mit unseren eigenen Erfahrungen, soll die studentische Perspektive auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung während der Covid-19-Pandemie aufzeigen.

1 Studieren während der Pandemie

Bereits vor Beginn der Arbeit an diesem Beitrag war uns klar, dass wir niemals eine repräsentative Darstellung der Situation aller Studierenden aufzeigen können. So viele Studierende es gibt, so viele Perspektiven und Meinungen zur Distanzlehre gibt es vermutlich. Jede Studentin und jeder Student musste sehr schnell einen eigenen Weg finden, wie sie oder er sich durch die Herausforderungen des neu gerahmten Studienalltags manövriert.

Um in diesem Beitrag Einblicke in möglichst unterschiedliche Studierenerfahrungen während der Covid-19-Pandemie zu ermöglichen, entschieden wir uns, bei drei Delegierten der VdS PHBern nachzufragen. Wir erhielten dadurch Eindrücke darüber, wie mit dem Fernstudium umgegangen wurde, sowie über Herausforderungen, die

entstanden sind, und Wünsche, die sich daraus für die Zukunft an der Hochschule ergeben. Ergänzt durch unsere eigenen Erfahrungen stellen wir dar, wie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung während der Pandemie von fünf Studierenden der Pädagogischen Hochschule Bern wahrgenommen wurde.

Wir, die beiden Autoren, erlebten den Lockdown in Praktikum 3, einem Vollzeitpraktikum, welches ein Semester dauert und in der Regel am Ende des Bachelorstudiums angesetzt ist. Wir erlebten dabei den Wechsel vom normalen Unterricht zum Fernunterricht und gaben unser Bestes, die Schülerinnen und Schüler in dieser neuen Situation zu unterrichten. Es wäre übertrieben, zu behaupten, dass wir deshalb auch die Schwierigkeiten unserer Dozierenden kennen würden. Doch können wir die mit dem Fernunterricht verbundenen Herausforderungen bis zu einem gewissen Grad nachvollziehen, da wir uns in einer ähnlichen Situation befanden. Auch wir mussten beispielsweise Unterrichtsmaterialien innerhalb kürzester Zeit digitalisieren und unseren Schülerinnen und Schülern in geeigneter Form zukommen lassen, um das Lernen auch in dieser Form zu ermöglichen.

2 Wechsel in die Distanzlehre

Welche Erfahrungen machten die drei befragten Mitstudierenden? Rahel Allemann, nach einem Studium am Institut «Sekundarstufe I» nun Studentin am Institut für Heilpädagogik, erlebte den Wechsel ähnlich wie wir, mit ihrer Anstellung an zwei Schulen aber als besonders stressig. Krisensitzungen und Lagebesprechungen dominierten den ersten Tag des Wechsels. Sie musste sich mit den unterschiedlichen Vorgehensweisen auseinandersetzen, die an beiden Schulen gewählt wurden. Mit diesen organisatorischen Verschiedenheiten spricht sie indirekt bereits eine der Hauptherausforderungen an, die uns in der Pandemie über längere Zeit begleiteten.

Jan Gutknecht, Student im vierten Semester am Institut «Vorschul- und Primarstufe» der Pädagogischen Hochschule Bern (Profil «Mittelstufe») beschreibt den ersten Montag in der Distanzlehre als «Ruhe vor dem Sturm». An diesem Tag war für ihn noch nicht viel los. Danach wurde es teilweise chaotisch, bis sich die Dozierenden in den neuen Verhältnissen zurechtgefunden hatten. Bei manchen Dozierenden geschah dies früher und bei anderen erst später – oder gar nicht.

Yannick Hunziker, Student im zweiten Semester am Institut «Sekundarstufe II», arbeitete im Übergang zum Lockdown an seiner Masterarbeit. An der Pädagogischen Hochschule Bern wurde sein Studium im vergangenen August von Anfang an in hybrider Form geführt. Er konnte damals noch einige Wochen vor Ort studieren, wechselte im Oktober dann aber ebenfalls ins Homeoffice. Für ihn fühlte es sich damals so an, als sei das Semester bereits Mitte Herbst wieder zu Ende. Die Studierenden hatten sich mit dem Wissen verabschiedet, dass sie den Grossteil der Mitstudierenden entweder lange

oder gar nicht mehr sehen würden. Erläuternd muss hierzu angemerkt werden, dass das Studium am Institut «Sekundarstufe II» bereits nach einem Jahr Regelstudienzeit abgeschlossen wird.

In der ersten Woche des Wechsels zur Distanzlehre ist noch nicht viel passiert. Es war, wie es war, und fühlte sich für wenige Tage an wie erzwungene Ferien – jedenfalls dann, wenn man die Herausforderungen der Umstellung nicht selbst als Lehrperson erlebte und den Schülerinnen und Schülern fortan das Lernen von zu Hause aus ermöglichen musste. Innerhalb weniger Tage wurden in Praktika Semesterplanungen umstrukturiert und Prioritäten neu gesetzt. Wir, die beiden Autoren, hatten im Praktikum das grosse Glück, dass uns Praxislehrpersonen zur Seite standen, die immer noch die Hauptverantwortung für die Klassen trugen. Dennoch haben wir den Eindruck, dass wir nicht in der Praktikantenrolle verblieben, sondern schnell zu einem Teil des Kollegiums wurden und zusammen mit der Schule nach bestmöglichen Lösungen suchten. Unsere Medienkompetenz kam uns – und schliesslich auch der Schule – zugute. Wir schätzten beide das Vertrauen, das uns in dieser aussergewöhnlichen Situation entgegengebracht wurde.

Auch an der Pädagogischen Hochschule Bern hatte sich die Lage nach einigen Tagen ein wenig beruhigt und alle mussten sich gezwungenermassen mit der neuen Situation abfinden. Nach der ersten Ungewissheit darüber, wie es wohl weitergehen würde, wurden die ersten angepassten Semesterprogramme präsentiert. Damit begann die wohl grösste Schwierigkeit, die sich für Studierende in dieser Zeit ergab: Der Studienalltag musste komplett neu organisiert werden.

Die Dozierenden standen vor der Herausforderung, ihr Programm in eine neue Form des Vermittelns zu verpacken. Für die Studierenden wiederum bestand die Herausforderung darin, diese neuen Verpackungen zu öffnen und an den Inhalt zu kommen. Es wurde schnell deutlich, dass es so viele Verpackungen wie Dozierende gab und jede von einer anderen Seite her geöffnet werden musste. So verbrachten wir die ersten Wochen zu einem grossen Teil damit, uns für jede Veranstaltung wieder einen Überblick darüber zu verschaffen, was wie und wann von uns verlangt wurde. Die Ordnerstrukturen auf unserer Lernplattform «ILIAS» hätten unterschiedlicher nicht sein können. Überall gab es andere Systeme zur Ablage von Unterlagen. Hatte man das System verstanden, ergab es in jenem Moment Sinn, doch schon zwei Stunden später musste man sich wieder in das nächste System eindenken. Dieses Problem mag trivial erscheinen, doch war der rein organisatorische Aufwand, um an die Inhalte zu gelangen, immens. Dieser Zeitaufwand wurde, so scheint es, in manchen Workload-Berechnungen nicht mitbedacht. Eigentliche Seminarzeiten wurden bis zum Rand gefüllt und mit Vor- und Nachbereitungsaufträgen ergänzt.

Es wurde schnell deutlich, dass eine Form des Fernstudiums, die den Präsenzunterricht imitiert, nicht möglich ist. Hielten Dozierende an den Methoden fest, die sie im

Seminarraum eingesetzt hätten, war dies nicht erfolgreich. Besonders in der Anfangsphase, als Studierende und Dozierende mit den neuen Tools noch nicht so vertraut waren, waren Inhalte zum Teil nur mühsam zu bearbeiten.

Das erste «Covid-19-Semester» wurde im Sommer 2020 beendet und die Studierenden waren erleichtert darüber, dass viele Veranstaltungen mit dem Erreichen des Workloads als «bestanden» deklariert wurden. Mit der Vorfreude auf ein strukturierteres und Covid-19-freies Herbstsemester gingen wir schliesslich in die Semesterferien. Als wir im September zurück an die Hochschule kamen, war die Hoffnung gross, mit etwas Normalität beginnen zu können. Gerade für die Erstsemestrigen waren die ersten Wochen vor Ort sehr wichtig. Sie konnten so erste Kontakte mit anderen Studierenden knüpfen und den Campus der Pädagogischen Hochschule Bern erleben. Viele Vorlesungen fanden schon per Zoom statt, was uns Studierenden einige Freiheiten verschaffte, da wir von zu Hause aus lernen konnten. Damit gingen allerdings auch Probleme einher, da einige Veranstaltungen trotzdem vor Ort stattfanden. Das Hin und Her wurde von Studierenden als sehr stressig empfunden. Als dann erneut die Schliessung der Hochschulen beschlossen wurde, kamen neue Herausforderungen auf uns zu. Diese halten teilweise bis heute an.

3 Arbeit im Fernstudium und die damit einhergehenden Herausforderungen

In diesem Abschnitt beschreiben wir eine Auswahl von Herausforderungen, denen sich die Studierenden während der Distanzlehre stellen mussten. Als schwierig erwiesen sich unter anderem Gruppenarbeiten, die über mehrere Wochen geplant sind und teilweise mit Leistungsnachweisen in Verbindung stehen. Auch wenn dies methodisch passend ist, ist es in der Zeit der Distanzlehre unangenehm, besonders für Erstsemestrige, die sich noch kein Umfeld aufgebaut haben und einander unter Umständen noch nie vor Ort begegnet sind. Wie nie zuvor wird deutlich, wie viel bei einem Kaffee, in einem kurzen Gespräch in einer Pause oder beim gemeinsamen Gang zur Toilette geklärt werden kann. Wenn dies wegfällt, muss für praktisch jede Besprechung ein Termin vereinbart werden. Wenn man voneinander nicht mehr kennt als einen Namen und davon auf die E-Mail-Adresse rückschliessen muss, ist die Organisation solcher Termine sehr umständlich. Studierenden in höheren Semestern wiederum, die bereits über Peers verfügen und Lerngruppen gebildet haben, kommen von Dozierenden zusammengestellte Gruppen nicht entgegen. Bestehende Lerngruppen haben in der Regel ihre Stundenpläne aufeinander abgestimmt. Wenn dann innerhalb des Semesters in Veranstaltungen wieder neue Gruppen gebildet werden müssen, erhöht sich der Organisationsaufwand beträchtlich.

Gerne möchten wir an dieser Stelle unsere studentische Auffassung von hybriden Formen der Lehre darlegen, obwohl wir klarstellen müssen, dass auch hier die Meinungen

in alle Richtungen gehen können. Aus unserer Sicht sollten wir bei hybriden Formen des Studiums selbst wählen können, wie wir an unseren Kompetenzen arbeiten wollen. Einigen Studierenden fällt es leichter, dies in einem synchronen Zoom-Meeting zu tun. Andere Studierende hingegen schätzen es sehr, wenn sie Vorlesungen asynchron bearbeiten und sich dann auch individuell vertiefen können. Wenn es aber um praktische Inhalte geht, wie im textilen und technischen Gestalten oder im Musikunterricht, kann es durchaus sinnvoll sein, gewisse Veranstaltungen vor Ort zu besuchen. Hier lohnt sich der Gang an die Pädagogische Hochschule jedoch nur, wenn der Lerninhalt nicht auch von zu Hause aus erarbeitet werden kann.

Grundsätzlich ist zu sagen, dass wir den Arbeitsaufwand im Fernstudium als grösser erachten als jenen beim Studieren vor Ort. Der Aufwand ist nicht nur auf die teilweise grossen Workloads zurückzuführen, sondern auch auf das Organisatorische neben den eigentlichen Lernprozessen. Zwar müssen wir als Lehrpersonen ein gewisses Organisationstalent mitbringen und auch lernen, was es heisst, zu organisieren. Aus unserer Sicht ergibt es aber keinen Sinn, wenn wir unnötigerweise Materialien und Informationen zusammensuchen müssen, weil die Strukturierung auf der Lernplattform fehlt oder erneut auf ein neues Lern-Tool zurückgegriffen wird.

Auch in Bezug auf die Kommunikation gibt es gewisse Herausforderungen. Einerseits geht es um die unterschiedliche Qualität des Informationsflusses in einzelnen Veranstaltungen. Es gibt Tage, da suchen wir fünf Minuten nach dem Zoom-Link und finden dann jenen der letzten Woche. Doch dieser funktioniert nicht mehr, da mittlerweile ein neuer generiert wurde. Die E-Mail-Flut ist gewaltig gestiegen im Fernstudium und der Wunsch nach einer einheitlichen Kommunikation ist noch grösser geworden als in normalen Zeiten. Andererseits fehlt uns der soziale und physische Austausch mit unseren Kommilitoninnen und Kommilitonen. Wir beobachten immer wieder, dass wir uns in Breakout-Sessions weniger mit dem eigentlichen Lerninhalt befassen. Stattdessen steht vielmehr die Frage «Wie geht es dir?» im Zentrum.

Wie wohl die meisten ins Homeoffice Verbannten merkten wir, dass es ein grosses Mass an Selbstdisziplin und Organisation erfordert, um die Produktivität und eine Trennung von Privatem und Arbeit aufrechterhalten zu können. Das Problem ergibt sich in beide Richtungen: Man sollte etwas erledigen, wird aber von etwas Interessanterem abgelenkt. Zugleich findet man sich aber auch des Öfteren noch spät in der Nacht an irgendwelchen Arbeiten. Oftmals fungiert bei Studierenden das Schlafzimmer gleichzeitig als Büro, was eine Trennung der verschiedenen Lebensbereiche noch schwieriger macht. Kann man keine physische Distanz mehr zur Arbeit finden, lässt sie einen nicht mehr los. Selbstdisziplin ist deshalb sowohl bei der Arbeit ohne private Ablenkung als auch beim Schutz der Privatsphäre gefragt.

4 Chancen des Fernstudiums und was unserer Meinung nach davon mitgenommen werden muss

«Durch die Flexibilität kann ich Privatleben, Studium und Schule noch besser unter einen Hut bringen und jede Woche einen anderen Fokus legen, je nachdem, in welchem Bereich es mich in dieser Woche am meisten braucht», sagt Rahel Allemann und spricht dabei das an, was wir uns auch für die Zukunft wünschen: Flexibilität. Viele Veranstaltungen werden an der Pädagogischen Hochschule Bern zurzeit asynchron durchgeführt. Dies eröffnet uns verschiedene Möglichkeiten. Wir können nicht nur unsere Freizeit besser nutzen, sondern haben auch die Möglichkeit, uns zusätzlich in gewisse Lerninhalte zu vertiefen, wie Rahel Allemann dies darlegt: «Teilweise bearbeite ich im Fernstudium sogar vertiefende oder freiwillige Aufträge oder lese weitere Literatur.» Aus dieser Antwort lesen wir auch heraus, dass Dozierende die Flexibilität hier sehr gut nutzen und geeignete Materialien zur Verfügung stellen, die eine Vertiefung ermöglichen.

Der wegfallende Arbeitsweg ist für viele von uns ein nicht ungerne gesehener Nebeneffekt der Distanzlehre. Auch die Möglichkeit, den Wecker etwas später stellen zu können, wird von vielen geschätzt. Lerninhalte können so auch an Randzeiten bearbeitet werden. Des Weiteren haben wir trotz des Fernstudiums viel gelernt, wenn nicht sogar mehr. Die Pandemie hat auf die Studienplanung der befragten Studierenden keinen grossen Einfluss. Aussagen oder Bedenken, die wir in Gesprächen gehört haben («eine verlorene Generation», «unbrauchbare Lehrpersonen»), erachten wir als unzutreffend. Den sozialen Austausch mit Schülerinnen und Schülern konnten wir in Praktika genauso, wenn nicht sogar intensiver, erleben.

Der Umgang mit digitalen Tools und Lernsettings wurde in der Pandemiezeit automatisch erlernt. Vieles kann aus unserer Sicht auch in unserem Unterricht wieder eingesetzt und genutzt werden. Die Reform wurde quasi erzwungen und die positiven Elemente aus der Zeit der Pandemie können und müssen nun in die Zukunft mitgenommen werden. Gut gestaltete digitale Inputs sind eine gute Alternative – sogar dann, wenn der Unterricht wieder vor Ort stattfinden kann.

Die drei befragten Studierenden nehmen für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrperson ausserdem Folgendes mit: Um effizienter arbeiten zu können, benötigen Schülerinnen und Schüler klare und gut strukturierte Arbeitsaufträge. Die Selbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen soll gefördert werden und Lehrpersonen sollen sich Zeit für Schülerinnen und Schüler nehmen, welche Probleme bei der Arbeitsplanung haben. Organisationsfähigkeit muss als Thema behandelt und nicht als gegeben angesehen werden.

5 Gelingensbedingungen für das Studium aus der Perspektive der Studierenden

Abschliessend möchten wir auf einige Gelingensbedingungen für das Fernstudium hinweisen, die aber auch auf den Präsenzunterricht angewandt werden können. Es handelt sich hierbei um eine Sammlung von Erfahrungen, die an uns herangetragen wurden.

Zentral für uns ist eine gute Strukturierung der Lerninhalte. Es sollte von Anfang an klar sein, welche Aufträge uns im Verlauf des Semesters erwarten und mit welchem Zeitaufwand wir rechnen müssen. Erwartungen müssen vonseiten der Studierenden und der Dozierenden transparent kommuniziert werden. Es gilt der Grundsatz «Weniger ist mehr». Wer mehr will, soll sich aber in Bezug auf bestimmte Inhalte selbstständig vertiefen können. Vom organisatorischen Aspekt her reichen uns ein PDF mit den wichtigsten Informationen zum Semester, beispielsweise zur Präsenzregelung und zur Form des Leistungsnachweises, und eine Literaturübersicht. Damit in Verbindung steht auch eine einheitliche Plattform für die Datenablage. Zwar haben alle Plattformen je eigene Vorteile, doch sollte eine einheitliche Plattform über die gesamte Hochschule hinweg genutzt werden und auch einheitlich betrieben werden. Auch hier gilt: Eine gute Struktur ermöglicht ein einfaches Eintauchen in die Materie.

Des Weiteren ist ein regelmässiger Austausch erforderlich, sowohl zwischen Studierenden und Dozierenden als auch zwischen den Studierenden selbst. Wenn möglich geschieht dies während der regulären Seminarzeiten, es muss aber nicht unbedingt vor Ort stattfinden. Wie wir gelernt haben, ist ein solcher Austausch auch digital möglich.

Für uns ist ausserdem wichtig, dass wir Rückmeldungen zu erledigten Arbeiten erhalten. Diese können kurz und niederschwellig sein, aber es muss ersichtlich sein, dass sich die Dozierenden mit den erarbeiteten Materialien beschäftigt und diese begutachtet haben. Umgekehrt gilt dies auch: Niederschwellige Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge von Studierenden sollten zu einer Veranstaltung genauso dazugehören wie Workloads und Aufträge.

Video-Podcasts sind sehr im Trend, werden aber unterschiedlich gehandhabt. Wir bevorzugen es, wenn Videos direkt aus den Power-Point-Präsentationen exportiert werden. So kann bei Bedarf auch zurückgespult und nicht verstandene Inhalte können wiederholt werden. Bei einer besprochenen Präsentation ist dies sehr umständlich. Natürlich sind wir auch froh, wenn zusätzlich ein PDF-Export zur Verfügung steht. Betreffend Ablage der Videos schätzen wir es, wenn diese online angeschaut werden können und die Möglichkeit zum Download besteht, sodass wir Speicherplatz auf unseren Endgeräten sparen können.

In diesem Zusammenhang möchten wir auf die Aneignung einer soliden Medienkompetenz hinweisen, sei dies für Studierende oder für Dozierende. Der Umgang mit neuen

digitalen Mitteln muss erprobt, geübt und gefestigt werden. Als Lehrpersonen werden wir für unsere Schülerinnen und Schüler Vorbilder sein, was die Kompetenzen im Umgang mit Medien anbelangt. So ist es auch an der Hochschule. Dozierende sind für uns in jedem Fall Vorbilder – positiv oder negativ betrachtet. Es sollten daher Hilfestellungen und Weiterbildungsangebote für alle Angehörigen der Hochschule zur Verfügung gestellt werden.

Zum Schluss noch einige Gedanken zur Flexibilität: Diese wurde während der Fernstudienzeit von den Studierenden sehr geschätzt. Wir konnten viele Aufträge zeitlich flexibel bearbeiten und so auch andere Termine wahrnehmen und beispielsweise am Abend an den Aufträgen weiterarbeiten. Dies hat sich auf das Arbeitsverhalten ausgewirkt: So wurden mehr freiwillige Aufträge gelöst und es wurde pünktlicher eingereicht. Zudem wurde reflektierter gearbeitet. Zwar dürfen wir die Prokrastination nicht vergessen, doch auch hier gilt: Es gibt so viele Lernwege wie Studierende. Heterogenität herrscht überall, auch während der Pandemie.

Die Zeit war für alle schwierig und wir sind froh, dass sich Verbesserungen abzeichnen. Trotzdem hoffen wir aber sehr, dass wir an den Hochschulen nicht wieder in dieselben alten Muster zurückfallen, sondern im Homeoffice erfahrene Chancen in den Präsenzunterricht einbringen und die Lehre insgesamt weiterentwickeln können.

Autoren

Max Liechti, Student am Institut «Sekundarstufe I» der Pädagogischen Hochschule Bern,
max.liechti@stud.phbern.ch

Raymond Wiedmer, Student am Institut «Sekundarstufe I» der Pädagogischen Hochschule Bern,
raymond.wiedmer@stud.phbern.ch

Die beiden Autoren studieren im achten Semester am Institut «Sekundarstufe I» der Pädagogischen Hochschule Bern, nachdem sie zuerst eine Berufsausbildung, die Berufsmaturität sowie den Vorbereitungskurs absolviert und schliesslich über die Ergänzungsprüfungen die Studienberechtigung erlangt haben. Sie sind Vorstandsmitglieder der Vereinigung der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Bern (VdS PHBern).

Ergänzende Perspektive

Eine ergänzende Sicht. Die Perspektive eines Rektors auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung während der Covid-19-Pandemie

Gian-Paolo Curcio

1 Einleitung

Die Covid-19-Pandemie stellt die Schweizer Gesellschaft und damit auch die Schweizer Hochschulen seit Februar 2020 vor grosse Herausforderungen. Während der ausserordentlichen Lage zwischen März und Juni 2020 sowie der besonderen Lage zwischen Oktober 2020 und Mai 2021 wurde der Präsenzunterricht an Hochschulen verboten. Die Studenten der Pädagogischen Hochschule Bern Max Liechti und Raymond Wiedmer beschreiben in ihrem Beitrag den Umgang mit dem Distanzunterricht, die damit verbundenen Schwierigkeiten und ihre Wünsche für eine Hochschullehre der Zukunft (vgl. in diesem Heft Liechti & Wiedmer, 2021). Der vorliegende Beitrag betrachtet die Phase des Distanzunterrichts während der Covid-19-Pandemie aus einer anderen Perspektive, nämlich jener des Rektors der Pädagogischen Hochschule Graubünden.

Das Präsenzunterrichtsverbot schränkte die Hochschullehre erheblich ein (Dittler & Kreidl, 2021). Eine Eventualplanung bzw. ein «Plan B» musste her. Dementsprechend stellten die Hochschulen im März 2020 ihre Lehre weitgehend und im Eiltempo auf Fern- bzw. Distanzunterricht, inklusive der damit verbundenen, zuweilen vielfältig ausgeprägten Facetten des hybriden Unterrichts, um. Diese Umstellung vom Präsenz- auf Distanzunterricht zeigte sich rückblickend als äusserst intensiv und verlangte nicht nur von den Studierenden, sondern auch von den Dozierenden, dem administrativen und dem technischen Personal der Hochschule und schliesslich auch von der Hochschulleitung (vgl. Brunner, 2021) eine hohe Flexibilität, Innovationskraft, Führungskompetenzen, Durchhaltevermögen und vor allem Kompetenzen im Change-Management (Sonntag, Stegmaier & Michel, 2008).

2 Hochschullehre während der Covid-19-Pandemie

Die technischen Minimalanforderungen zur Umsetzung des Distanzunterrichts konnten von den Hochschulen rasch erfüllt werden. Auch an der Pädagogischen Hochschule Graubünden standen hierzu bereits vor der Pandemie entsprechende Hard- und Software im Einsatz. Die Herausforderung bestand vielmehr darin, dass die einzelnen technischen Systeme, beispielsweise das Videokonferenztool und das Learning Manage-

ment System (LMS), zu vernetzen waren und die Nutzung dieser vernetzten Systeme geschult werden musste. Die technische Umsetzung des Distanzunterrichts mitsamt der Vernetzung der Systeme gelang den Hochschulen unter Anbetracht der zur Verfügung stehenden Zeit in den meisten Fällen rasch und effizient. Spätestens nach der zweiten Woche im Distanzunterricht standen deshalb zuweilen nicht mehr technische, sondern vor allem didaktische Fragen im Vordergrund. Bewährte Unterrichtsformate schienen im Distanzunterricht nicht mehr oder nur noch teilweise zu funktionieren. Die Potenziale der digitalen Medien konnten nur ansatzweise genutzt werden und für eine erforderliche Neukonzeption der Module auf dem vielfach zitierten «weissen Blatt» (vgl. Leclercq & Poumay, 2005) standen die dafür notwendigen personellen und zeitlichen Ressourcen nur bedingt zur Verfügung.

Trotz der Einschränkungen konnten die Dozierenden ihre Planungen erfolgreich an die neuen Bedingungen anpassen. Kreidl und Dittler (2021) zeigen in ihrer Studie mit insgesamt 3250 Studierenden aus sieben Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, dass die Umstellung auf bzw. die Durchführung von Online-Lehre eher gut funktioniert hat, die Arbeitsbelastung als bedeutend grösser wahrgenommen wurde und die Qualität der Online-Lehre im Vergleich zur klassischen Präsenzlehre geringer sei. Die internen Evaluationen an der Pädagogischen Hochschule Graubünden zeigen ein ähnliches Bild: Die Studierenden gaben an, dass sie in Bezug auf ihren Kompetenzerwerb in den meisten Fächern keine oder nur minimale Abstriche hinnehmen mussten. Sowohl die Studierenden als auch die Dozierenden beurteilen indessen die Fächer «Musik», «Sport» oder auch «Gestalten» als eher ungeeignet für das Distanzlernen.

3 Führung während der Covid-19-Pandemie

Während der Krise wurden die Führungsaufgaben eines Rektors mit jenen des Krisenmanagements erweitert (vgl. Brunner, 2021). Der Einsatz eines Krisenstabs, die direkte Kommunikation mit den Studierenden, die Erhöhung der Kompetenzen in der Anwendung digitaler Instrumente, die Konzentration auf die wesentlichen Inhalte sowie die Kanalisierung der Dozierenden-Studierenden-Interaktion über ein zentrales LMS kristallisieren sich rückblickend sowohl aus der Perspektive der Studierenden als auch aus der Perspektive eines Rektors als Gelingensbedingungen heraus:

- Mit der Etablierung eines Krisenstabs, welcher laufend die aktuelle Lage analysiert, die Lage beurteilt und Entscheidungsgrundlagen erarbeitet, konnte sichergestellt werden, dass die Hochschulleitung neben den anstehenden Geschäften und Projekten die in der Krise relevanten Entscheide treffen konnte. Zudem wurden Teile des Krisenstabs als Ansprechstelle für alle Hochschulangehörigen rund um das Thema «Covid-19» definiert, was den Betrieb der Hochschule massgeblich entlastet hat.
- Die Studenten Max Liechti und Raymond Wiedmer beschreiben in ihrem Beitrag die Bedeutung der Kommunikation zwischen den Studierenden: «Wie nie zuvor wurde deutlich, wie viel bei einem Kaffee, in einem kurzen Gespräch in einer Pause oder beim gemeinsamen Gang zur Toilette geklärt werden kann.» Mit dem Ausbruch der

Covid-19-Pandemie und dem Präsenzunterrichtsverbot fielen diese Interaktionen plötzlich weg. Es mussten andere Kommunikationskanäle gesucht und neue Kommunikationsräume geschaffen werden. Dementsprechend hat der Rektor der Pädagogischen Hochschule Graubünden seine Studierenden und Mitarbeitenden mittels einer wöchentlichen Kommunikation über die aktuelle Lage, mögliche Lageentwicklungen und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Hochschule informiert. Auch in den Modulen haben sich die Studierenden und die Dozierenden darauf geeinigt, beispielsweise die «akademische Viertelstunde» gemeinsam im virtuellen Raum zu verbringen und damit Möglichkeiten zum gegenseitigen Austausch zu schaffen.

- Zur Erhöhung der Kompetenzen in der Anwendung digitaler Instrumente wurden den Hochschulangehörigen Tutorials, besprochene Foliensätze und Erklärvideos zur Verfügung gestellt sowie persönliche Beratungen angeboten. Durch diese Ausbildungssequenzen konnte das Kompetenzniveau gesteigert und die notwendige Sicherheit in der Anwendung der Instrumente gewährleistet werden.
- Die geringere Interaktionsdichte zwischen den Studierenden und den Dozierenden im Distanzunterricht führte anfänglich dazu, dass eine Vorlesung anstelle der geplanten neunzig Minuten nun nur noch sechzig Minuten gedauert hat (vgl. Handke, 2021). Auf der Basis verschiedener Gespräche wurde entschieden, dass an der ursprünglichen Planung gemäss Modulbeschreibung festgehalten werden muss und auf eine Ausweitung der Inhalte zwecks Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Zeit verzichtet werden kann.
- Die Orientierung im virtuellen Lehr-Lern-Raum stellte an die Dozierenden und die Studierenden hohe Anforderungen. Zur Unterstützung wurde die Dozierenden-Studierenden-Interaktion über ein zentrales LMS kanalisiert. Dieses diente als Eingangstor für sämtliche Unterrichtsaktivitäten, einschliesslich der jeweiligen Kommunikationskanäle. Mindestens wöchentlich wurden Anträge hinsichtlich der Anschaffung und der Einführung zusätzlicher Instrumente gestellt. Auf eine Bewilligung dieser Anträge wurde zugunsten der Berücksichtigung des Grundsatzes der Einfachheit jedoch verzichtet.

4 Hochschuldidaktik als entscheidendes Moment

Der von den Studierenden geäusserte Wunsch, bei hybriden Formen des Studiums selbst wählen zu dürfen, ob sie an ihren Kompetenzen und Zielen synchron vor Ort, synchron ortsunabhängig oder asynchron arbeiten, ist unter der Bedingung des Präsenzunterrichtsverbots bzw. eines flächendeckenden Distanzunterrichts nachvollziehbar. In der normalen Lage, das heisst ohne Einschränkungen bezüglich des Präsenzunterrichts, werden wir eher wieder Formen von Blended Learning als integriertes Lernkonzept (Sauter, Sauter & Bender, 2004) antreffen, bei welchen die Form des Arbeitens hauptsächlich von den zu erlernenden Kompetenzen und den zu erreichenden Zielen abhängt. In diesem Zusammenhang müssen wir an den Hochschulen in den nächsten Jahren Hochschuldidaktik, Medienpädagogik und digitale Medien noch stärker vernetzen und als Ganzes denken, aufeinander abgestimmte, institutionsübergreifende

Qualifizierungsangebote schaffen und den Diskurs über die Zukunft der Hochschulbildung und damit der Hochschuldidaktik aktiv gestalten (vgl. Kehrer & Thilloßen, 2021).

5 Die Generation der Gewinnerinnen und Gewinner

Und abschliessend noch dies: Die Covid-19-Pandemie bietet uns allen Möglichkeiten zum Lernen und für persönliche sowie institutionelle Entwicklung. Auch künftig müssen wir als Studierende, Lehrpersonen, Dozierende und Schulleitende mit unvorhersehbaren Situationen flexibel und innovativ umgehen können. Die Erfahrungen aus der Covid-19-Pandemie können uns dabei helfen. Aus dieser Perspektive spreche ich statt von einer «verlorenen Generation» eher von einer «Generation der Gewinnerinnen und Gewinner».

Literatur

- Brunner, G.** (2021). Das Corona-Semester – die Zwangsumstellung auf Fernlehre aus Sicht der Hochschulleitung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Freiburg. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 71–87). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Dittler, U. & Kreidl, C.** (2021). *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Handke, J.** (2021). Asynchrone Wissensvermittlung – nicht nur in Corona-Zeiten. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 393–406). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kehrer, M. & Thilloßen, A.** (2021). Hochschulbildung nach Corona – ein Plädoyer für Vernetzung, Zusammenarbeit und Diskurs. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 51–70). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kreidl, C. & Dittler, U.** (2021). Die Corona-Lehre: Wahrnehmung der Studierenden. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 15–35). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Leclerq, D. & Poumay, M.** (2005). *The 8 Learning Events Model and its principles. Release 2005-1*. Lüttich: LabSET, Université de Liège. Verfügbar unter: <http://www.labset.net/media/prod/8LEM.pdf> (28.09.2021).
- Liechti, M. & Wiedmer, R.** (2021). Studentische Perspektive auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung während der Covid-19-Pandemie. Eine Einschätzung von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Bern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 427–434.
- Sauter, A. M., Sauter, W. & Bender H.** (2004). *Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. München: Luchterhand.
- Sonntag, K., Stegmaier, R. & Michel, A.** (2008). Change Management an Hochschulen: Konzepte, Tools und Erfahrungen bei der Umsetzung. In R. Fisch, A. Müller & D. Beck (Hrsg.), *Veränderungen in Organisationen* (S. 415–442). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autor

Gian-Paolo Curcio, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Graubünden, gian-paolo.curcio@phgr.ch

Die Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Zeiten der Pandemie: Den Kernauftrag erfüllen, die Peripherie gestalten. Ein Gastkommentar

Hans-Werner Huneke

Zusammenfassung Die Pandemie hat auch die Pädagogischen Hochschulen betroffen, und zwar doppelt. Der Studienbetrieb war durch die Kontaktbeschränkungen stark eingeschränkt und zeitweise auf digitale Formate der Fernlehre angewiesen; die schulpraktische Ausbildung war durch die Schulschliessungen ebenfalls massiv eingeschränkt. Trotzdem haben die Hochschulen ihre Kernaufgaben weitgehend erfüllen und relevante Erkenntnisse daraus ziehen können, die auch längerfristig Nutzen bringen werden. Dies belegen die Beiträge des Heftes. Die pandemiebedingten Beschränkungen wirken sich aber auch längerfristig in der Peripherie des Hochschulbetriebs aus, auf die sozialen Kontakte und auf die Hochschulkultur.

Schlagwörter Pandemie – Kernaufgaben der Hochschulen – Hochschulkultur

Swiss teacher education at the time of the pandemic: Fulfilling the core missions and shaping the periphery. A guest commentary

Abstract The pandemic has affected the universities of teacher education in mainly two ways. Teaching and learning were reduced due to contact restrictions and at times limited to online learning; school internships were massively affected by school closures. Despite these challenges, the Swiss universities of teacher education have largely been able to fulfill their core missions. The articles in this issue highlight the relevant insights regarding these adaptations and the longer-term benefits gained for the time after the pandemic. The pandemic-related restrictions will, nevertheless, also have a longer-term impact on the periphery of academic life such as social contacts and on university culture.

Keywords pandemic – core missions of universities – academic culture

1 Einleitung

Akademisches Lernen ist auf das Gespräch angewiesen – auf den lebendigen Austausch von Gedanken und Ideen in den Disziplinen, auf das diskursive Erproben von Begriffen, Annahmen und Hypothesen, auf regelgeleitetes und konstruktives Streiten ebenso wie auf kooperative Problembearbeitung und die Entwicklung von Lösungen. Die Rahmenbedingungen für Gespräche haben sich aber im Frühjahr 2020 sehr schnell und sehr radikal verändert. Der Kontakt im Sinn prototypischer Gesprächssituationen, der Anwesenheit zur selben Zeit am selben Ort, wurde plötzlich problematisch, ja gefährlich.

Akademisches Lernen, insbesondere wenn es um die Lehramtsausbildung geht, ist auch darauf angewiesen, dass Studierende professionsbezogene Erfahrungen machen und diese theoriegeleitet reflektieren. Hier liegt ein Kernmerkmal der Hochschulart «Pädagogische Hochschule». Mit den Schulschliessungen haben sich die Rahmenbedingungen auch hierfür sehr kurzfristig und sehr radikal verändert.

Beide Änderungen – zugespitzt formuliert: das Kontaktverbot und das Schulverbot – kamen unvermittelt und unerwartet. Sie waren verbunden mit vielen Unwägbarkeiten, mit berechtigten ernststen Sorgen um Leben und Gesundheit. Die Hochschulen konnten sich nicht darauf vorbereiten; für eine solche krisenhafte Situation gab es keine Blaupausen. Trotzdem ist es gelungen, ein modifiziertes Lehrangebot umzusetzen; die Studierenden haben keine Semester verloren. Trotzdem konnte die Forschung angepasst und weitergeführt werden. Trotzdem sind die Hochschulen beim Wissenstransfer in die Praxis (und aus der Praxis zurück in die Hochschule) ihrer gesellschaftlichen Verantwortung gerecht geworden. Die Beiträge im vorliegenden Heft belegen diese bemerkenswerte Leistung und erweisen die institutionelle Resilienz der Hochschulen und der Hochschulart. Möglich geworden ist sie, auch das zeigen die Beiträge, weil man sich auf grundlegende Konzepte, Einsichten und Überzeugungen einer professionsbezogenen Lehrkräftebildung beziehen konnte, die auch in der Krisensituation Bestand hatten.

Die pandemiebedingte Sondersituation nahm zum Jahresbeginn 2020 ihren Ausgang. Sie hat sich seither zum Besseren verändert, ist aber im Herbst 2021 sicherlich noch nicht abgeschlossen. Welche längerfristigen Folgen sich für Kinder und Jugendliche und ihre Bildungsprozesse, für die Schulen und für die Lehrkräftebildung ergeben, aber auch welche neuen Chancen künftig genutzt werden können, ist bislang wohl nur in Teilen absehbar. Vielleicht lassen sich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Hochschulen ein Kernbereich und ein Peripheriebereich unterscheiden, beide gleichermaßen wichtig. Den Kernbereich des Aufgabenfeldes von bildungswissenschaftlichen Hochschulen beleuchten die Beiträge in diesem Heft. Was sich im Peripheriebereich an sozialen, kulturellen und institutionellen Veränderungen ergeben hat und sich noch weiterentwickeln wird, bleibt sicherlich ein ebenso spannendes Beobachtungsfeld.

2 Kernaufgaben ...

Die drei Kernaufgaben von Pädagogischen Hochschulen machen bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, Lehre und ein berufsorientiertes Studium für Bildungsberufe sowie die Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung als «dritte Mission» aus, etwa bei einem bidirektionalen Wissenstransfer aus der Hochschule in die Gesellschaft und aus der Gesellschaft in die Hochschule.

2.1 Lehre und Studium

Mit grossem Engagement, mit Mut zum Risiko, mit wechselseitigem Verständnis und einem hohen Mass an Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit wurde die Lehre kurzfristig auf Fernlehre umgestellt. Das war auch aus studentischer Sicht oft anstrengend und besonders zeitintensiv, hat aber neben dem Lernerfolg bei den eigentlich angezielten Kompetenzen auch verbindende Erfahrungen bereitgestellt. Dazu gehören aus studentischer Perspektive die gesteigerten Anforderungen an die Fähigkeit zur Selbstorganisation und zum Wahrnehmen der Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Die Evaluationen zeigen, dass ein guter Studienerfolg auch im Rahmen der Fernlehre gegeben war, teils wohl sogar ein besonders guter Studienerfolg. Das mag auch darauf zurückzuführen sein, dass während der Einschränkungen des sozialen und des kulturellen Lebens eine Konzentration auf das Studium nahelag; es kann aber auch die Hoffnung begründen, dass hier ein didaktischer Doppeldecker wirkt und die gesteigerte Fähigkeit zur Selbstorganisation für die Professionalisierung im Beruf genutzt werden kann.

All dies gilt auch für die berufspraktische Ausbildung, die schulpraktischen Studien. Die Studierenden stellten sich den Herausforderungen des Fernunterrichts und konnten die Erfahrung machen, dass ihre Einsichten in die Grundvoraussetzungen des Lernens und in die pädagogischen und didaktischen Grundlagen von erfolgreichem Unterricht auch für die veränderten Formate des Fernunterrichts und für die veränderten Anforderungen an das Unterrichten nutzbar gemacht werden konnten. Die Perspektivverschiebung, die sich ergibt, wenn gewohnte und nicht selten als gleichsam naturwüchsig gegeben verstandene Abläufe und Strukturen des Unterrichts verändert werden müssen, birgt die Chance, dass solche Grundlagen bewusst werden und thematisiert werden können.

2.2 Digitalisierung

Die Fernlehre, die in der Schule ebenso wie in der Hochschule notwendig wurde, wurde sehr weitgehend mithilfe digitaler Werkzeuge organisiert. Diese Werkzeuge wurden als enorme Hilfe wahrgenommen. Dabei traten an vielen Stellen Defizite, die auch zuvor schon bekannt waren, besonders deutlich auch ins öffentliche Bewusstsein. Das betrifft zunächst die Ebene der technischen Ausstattung und der Anwendungskompetenzen. Hier wurde und wird nachgerüstet und es werden Lücken geschlossen. Ob sich jenseits der digitalen Notfallfernlehre ein nachhaltiger Digitalisierungsschub ergibt, wie es mancherorts erwartet wird, bleibt abzuwarten. Dies wird dann aber davon abhängen, ob etwa im Sinne des Dagstuhl-Dreiecks die eher technologische Perspektive um Konzeptionen für eine zielgerechte Nutzung und um eine gesellschaftlich-kulturelle Dimension zu einer umfassenderen digitalen Kompetenz erweitert wird. Dass das Wissen hierzu bereits vor der Pandemie vorhanden war, dass aber bisher in der Breite noch nicht im erforderlichen Umfang darauf zurückgegriffen worden ist, darauf wird im Heft kritisch hingewiesen. Trotzdem, wenn man es optimistisch wenden möchte: Eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Voraussetzung für den Ausbau digitaler Kompetenz in

der Lehrkräftebildung ist gegeben und die Frage nach Bildung in einer digitalen Welt ist gestellt.

2.3 Forschung

Auch die Bildungsforschung war während der Pandemie erschwert und die Beeinträchtigungen dauern noch an. Während der Schulschließungen und während des Pandemiebetriebs mit seinen besonderen Anforderungen des Infektionsschutzes ist der Feldzugang erschwert und die Bedingungsgefüge des Unterrichts und des Lernens sind gegenüber dem «Normalzustand» oftmals verschoben. Die diskursive Einbettung der Forschungspraxis in die Forschungskultur an den Hochschulen ist erschwert. Aber im Gegenzug werden nun auch in der Öffentlichkeit die Auswirkungen der Pandemie und der Massnahmen zum Infektionsschutz auf die Entwicklung, auf die Gesundheit und auf die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen thematisiert und fokussiert. Daraus mögen manchmal übersteigerte und unrealistische Erwartungen an die bildungswissenschaftliche Forschung resultieren, es dürften aber auch Chancen auf eine intensivere Wahrnehmung und auch auf mehr Forschungsförderung damit verbunden sein.

2.4 Weiterbildung

Die Pandemie hat an den Schulen zu einem akuten Bedarf an Weiterbildung geführt, insbesondere im Zusammenhang mit der Digitalisierung. Kurzfristige, auf die aktuelle Situation abgestimmte Weiterbildungsmaßnahmen können hier helfen, die unmittelbaren Praxisprobleme zu lösen. Wenn es aber um eine umfassender gedachte Gestaltung von Bildungsprozessen in einer digitalen Welt geht, werden auch umfassendere Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte benötigt. Sie sollten von den Hochschulen angeboten werden, weil nur so sichergestellt werden kann, dass sie mit der aktuellen einschlägigen Forschung verknüpft sind. Wenn sie als akademisch zertifizierte Angebote bis hin zu Weiterbildungsmasterstudiengängen auch für Primarstufenlehrkräfte zugeschnitten sind, können sie auch auf die Forschung und auf die grundständigen Studiengänge zurückwirken.

Die Frage, welche dieser von der Pandemiesituation angestossenen Impulse dauerhaft Bestand haben werden und wie sie künftig weitergeführt werden, lässt sich derzeit noch nicht beantworten. Zum einen dauert diese Phase ja noch an, zum anderen fehlt bislang zwangsläufig die analytische Distanz. Hinzu kommen die Auswirkungen, die Initiativen und die Erfahrungen aus dem sozialen und dem kulturellen Umfeld, aus all den Strukturen, die es den Hochschulen überhaupt erst ermöglichen, ihre Kernaufgaben zu erfüllen. Dafür sei hier der Ausdruck «Peripherie» vorgeschlagen.

3 ... und Peripherie

Die Hochschulen stellen den institutionellen und kommunikativen Rahmen bereit, der Forschung, Studium, Lehre und Weiterbildung ermöglicht. Was hier geschehen ist und geschieht, wird künftig noch aufzuarbeiten sein und zur Vervollständigung des Bildes beitragen können. Beispielhaft seien nachfolgend einige dieser Bereiche genannt.

3.1 Gesundheitsschutz

Der Schutz der Gesundheit hat höchste Priorität und ist Grund für viele der Massnahmen, die die Handlungsfähigkeit einschränkten. Dahinter steht die ernste Sorge über die Risiken einer Erkrankung und inzwischen auch über tatsächliche Erkrankungsfälle an der Hochschule und im Umfeld ihrer Mitglieder. Dies schliesst den Umgang mit schweren Verläufen, Long Covid und Todesfällen ein, aber im Gefolge der Kontaktbeschränkungen auch Folgen von Vereinzelung und Überlastung bis hin zu interventionsbedürftigen Fällen. Die Hochschulen haben auf einer operativen Ebene mit Schutz- und Hygienemassnahmen, Test- und Impfaktionen und dergleichen darauf reagiert. Eine umfassende Aufarbeitung, sei es in der Ertüchtigung von Beratungsstrukturen oder im Blick auf die Hochschulkultur, dürfte aber gerade erst beginnen. Ziel wird ein umfassendes Verständnis von Gesundheit und Wohlbefinden sein. Auch hier kann der didaktische Doppeldecker wirken: Was die Studierenden dabei im Studium erfahren, können sie anschliessend auch in den Beruf mitnehmen.

3.2 Arbeit und Verwaltung

Während der Pandemie haben sich auch an den Hochschulen die Formate verändert, in denen gearbeitet wird. Wo immer möglich, wurden Telearbeit und Homeoffice zur Regel. Das gilt für die Wissenschaft ebenso wie für die wissenschaftsstützenden Bereiche in der Verwaltung, den Bibliotheken, den Rechenzentren und den weiteren Serviceeinrichtungen. Zu den Vorteilen des Wegfalls von Reisewegen und der Vereinbarkeit von Familie und Arbeit, aber auch zu den Aspekten der Entgrenzung der Arbeit, der Kooperation und der Grundsätze von Führung und Motivation wurden neue Erfahrungen gemacht, die es aufzuarbeiten gilt.

3.3 Partizipation

Krisenzeiten sind Zeiten der Exekutive – dies lässt sich auch auf Hochschulen während der Pandemie übertragen. In kurzer Zeit und unter oft schnell wechselnden Rahmenbedingungen mussten, nicht selten über Nacht, immer wieder Regelungen zum Gesundheitsschutz, zum Arbeiten und Studieren, zur Ausstattung der Hochschule und zur Krisenkommunikation gefunden werden, die zumindest halbwegs konsistent und kohärent waren. Dies war eine berechtigte Erwartung der Hochschulmitglieder. Es wird spannend sein, zu beobachten, wie das Finden und Setzen von Regelungen wieder in eine stärker partizipativ strukturierte Form der Entscheidungsfindung überführt wird. Kann man einfach zu den vorherigen Formen der Beratung und Beschlussfassung in Gremien zurückkehren oder entstehen veränderte Strukturen? Von erheblicher Bedeutung dürfte

dabei auch sein, wie Steuerungswissen erzeugt und transparent bereitgestellt wird, aber auch, wie sich die Bereitschaft zu partizipativem Engagement entwickelt.

3.4 Narrative

Die Mitglieder und Angehörigen der Hochschulen teilen gemeinsame Erfahrungen aus der Bewältigung der Pandemie. Ein Merkmal der Pädagogischen Hochschulen ist, dass dies auch die professionsbezogenen Erfahrungen aus den Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen einbezieht. Es wird künftig auch darum gehen, diese Erfahrungen zu Erklärungsansätzen zu verdichten und in Narrativen zu deuten. Lebendige Impulse dazu hat es sicherlich an allen Hochschulen selbst in der Zeit der einschneidenden Kontaktverbote gegeben. Die Pädagogischen Hochschulen verfügen ja über eine grosse fachliche Breite. Die Künste, der Sport, das Gesundheitsmanagement, die Beratungseinrichtungen und viele andere haben trotz schwieriger Bedingungen Wege gefunden, auch zum kulturellen und sozialen Leben beizutragen. Vielleicht entsteht hier neben der Aufarbeitung der Krisenphänomene auch ein Narrativ des «Trotzdem!». Beides könnte ein Beitrag zur Identifikation mit der Hochschule werden.

Hinzu kommt: Vieles, was zuvor als selbstverständlich angesehen wurde, etwa die Präsenz und ihr Wert, gerät nun in den Blick und zieht Aufmerksamkeit auf sich. Es wird damit thematisierbar und neu bewertbar. Normalerweise ist die Ermöglichung solcher Perspektivverschiebungen eine Aufgabe der Internationalisierung von Hochschulen. Die Internationalisierung war in den letzten Semestern stark erschwert, aber die Pandemieerfahrungen könnten hier doch für einen gewissen Ausgleich gesorgt haben.

Autor

Hans-Werner Huneke, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Heidelberg, huneke@ph-heidelberg.de

Zürcher Hochschule
für Angewandte Wissenschaften

zhaw Life Sciences und
Facility Management

Bildung & Kommunikation

Starten Sie jetzt eine Weiterbildung und wählen Sie
aus unseren praxisorientierten Angeboten.



Englisch

Tiere

Gesellschaft &
Ethik

Wissenschaft aus
dem Kochtopf

Kultur &
Kommunikation

Pflanzen &
Pilze

Zürcher Fachhochschule

zhaw.ch/atv/weiterbildung

Buchbesprechungen

Felten, M. (2020). Unterricht ist Beziehungssache. Stuttgart: Reclam, 112 Seiten.

In Zeiten von Corona-Infektionen, Distanzlernen und fortschreitender Digitalisierung kommt der Reclam-Band «Unterricht ist Beziehungssache» wie gerufen. Michael Felten ergründet darin die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen für schulisches Lehren und Lernen in vier Kapiteln. Nach dem ersten, einleitenden Kapitel gibt das zweite Kapitel einen Überblick über Gedanken zur pädagogischen Beziehung aus einer historischen Perspektive. Michael Felten spannt einen Bogen von der Renaissance bis heute: von Erasmus von Rotterdam über den polnischen Pädagogen Janusz Korczak bis hin zum neuseeländischen Erziehungswissenschaftler John Hattie. Er zeichnet nach, wie Gelehrte die Bedeutung der Beziehung schon früh erkannten und wie sie im Laufe des 19. und des 20. Jahrhunderts durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik und Psychologie breiter und präziser erfasst wurde. So führt er beispielsweise aus, dass eine Lehrperson aus individualpsychologischer Sicht «als hochgradig beziehungsaktive und deutungssensible Führungsfigur» (S. 22) wirke, die den Bedürfnissen der Heranwachsenden nach «tätiger Kompetenz und sozialer Anerkennung» (S. 20–21) Rechnung tragen solle. Eine Lehrperson tritt mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern in Kontakt und sollte ihnen vieles zutrauen und zumuten. Gleichzeitig muss sie eine Klassenatmosphäre schaffen, die gemeinschaftliches Erleben und Handeln ermöglicht. In dieses zweite Kapitel finden auch aktuelle Befunde aus Neurowissenschaften und Unterrichtsforschung Eingang, die den Wert der Beziehung im Unterricht empirisch bestätigen.

Im dritten Kapitel erläutert Michael Felten anhand typischer Unterrichtsszenarien, wie Lehrpersonen eine Atmosphäre schaffen können, in der sich Schülerinnen und Schüler sicher fühlen und auf das Lernen einlassen können. Beziehungsaktive Lehrpersonen begegnen Kindern und Jugendlichen mit «Aufmerksamkeit und Wertschätzung; Entwicklungsoptimismus und Fehlerfreundlichkeit, Gruppeneinbindung und guter Laune; oft auch Unterstützung, Aufmunterung und Zumutung» (S. 43). Zur Sprache kommen auch belastende Momente des Schulalltags: Unterrichtsstörungen, schlechte Stimmung in der Klasse und spezifische Probleme von Schülerinnen und Schülern. Als ehemaliger Gymnasiallehrer verdeutlicht Michael Felten die facettenreichen Anforderungen an Lehrpersonen vor allem an Beispielen mit Jugendlichen: «Sicherheit geben, Anregung bieten, Brücken bauen, Hilfen arrangieren, Störungen entschärfen – das ist das Spektrum bindungsbasierter Bildungsarbeit» (S. 77). Bei störendem Verhalten empfiehlt er, zu analysieren, worauf dieses abzielt: Geht es einer Schülerin darum, Aufmerksamkeit zu erlangen oder einen Machtkampf auszutragen? Will ein Schüler erlittenes Unrecht heimzahlen oder eigene Unzulänglichkeiten verbergen? Als wichtige Schlüssel zur Störungsdiagnostik und Störungsintervention sieht er die sachgerechte Einfühlung und die schrittweise Ermutigung, aber auch den Einbezug der Eltern als

Diagnosehelferinnen und Diagnosehelfer. Ein «Unruheherd» im Klassenzimmer kann auch die Lehrperson sein. Auch sie trägt ihre Beziehungsbedürfnisse in die Klasse, ringt beispielsweise «unbewusst um die Anerkennung der Kinder» und kann ihnen deshalb kein «souveränes Gegenüber» sein (S. 58).

Wie Lehrpersonen persönliche Unsicherheiten erkennen und ihre Beziehungskompetenzen entwickeln können, ist Thema des vierten Kapitels. Unterricht als komplexes kommunikatives Geschehen muss stets mit Unvorhergesehenem rechnen. Lehrpersonen benötigen daher umfassende und wissenschaftliche Kenntnisse über menschliches Erleben und Verhalten und die Fähigkeit, die emotionale Seite des Unterrichtsgeschehens zu evaluieren und auszuhalten. Michael Felten sieht daher die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in der Pflicht: Die «Beziehungsdimension des Pädagogischen» sollte in der Grundausbildung vom beiläufigen zum eigenständigen Thema werden, das durch «Praktika und erste Transfertrainings deutlicher erlebbar» wird (S. 88). Sind Lehrpersonen schliesslich erfahrener und ist ihr Kopf durch erste Routinen «für die Feinheiten des Berufs freier» (S. 95), sollten sie in Weiterbildungen für die Beziehungsseite des Unterrichts sensibilisiert werden. Dazu sind die Angebote vielfältig. Michael Felten empfiehlt beispielsweise die Reflexion der Beziehungsgestaltung im kollegialen Austausch oder in der Supervision sowie seine eigenen Enrichment-Impulstage, an denen er «das Prinzip strukturierter und feinfühler Unterrichtslenkung rehabilitiert» und mit den Teilnehmenden «beziehungsmäßige Potentiale in der Klasse [auslotet]» (S. 98). Auch die Auseinandersetzung mit literarischen Werken (z.B. «Der erste Mensch» von Albert Camus) und Filmen (die Dokumentarfilme «Rhythm is it» und «Être et avoir») sieht er als Möglichkeit, die eigene pädagogische Haltung zu überdenken.

Michael Feltens Band regt dazu an, über die Beziehungsgestaltung in der Schule nachzudenken, und eignet sich für die Aus- und die Weiterbildung. Er führt Lehrpersonen vergessene oder bisher unbeachtete Aspekte des zwischenmenschlichen Miteinanders vor Augen. Die integrierten Fallbeispiele verdeutlichen Theorie, helfen dabei, Praxis zu verstehen, und zeigen ganz konkrete Handlungsmöglichkeiten auf. Die vier Kapitel sind in zahlreiche Unterkapitel unterteilt, die es einem nicht immer leicht machen, die Struktur des Buches im Auge zu behalten. Was aber stets spürbar bleibt, ist die Botschaft des Autors, die verdeutlicht, wie grundlegend Interesse am Menschen und Entwicklungsoptimismus für den Lehrberuf sind.

Regula von Felten, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Eingangsstufe,
regula.vonfelten@phzh.ch

Cramer, C. & Oser, F. (Hrsg.). (2019). Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahm. Münster: Waxmann, 170 Seiten.

Dass Werte, Haltungen und eine berufsbezogene Identität für das professionelle Handeln von Lehrpersonen wichtig sind, wird kaum bestritten. Auch gibt es in Modellen professionellen Handelns von Lehrpersonen oder in Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Ansatzpunkte dazu, wie man «Lehrkräfteethos» einordnen und als Voraussetzung professionellen Handelns theoretisch und empirisch fassen könnte. Schon 1987 verfasste Ewald Terhart «Vermutungen über das Lehrerethos». Das Ethos von Lehrerinnen und Lehrern war längere Zeit als Konzept in der Fachdiskussion zur Professionalität von Lehrpersonen kaum präsent, erfuhr aber in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus eine besondere Dynamik. So reiht sich der vorliegende Band in eine Reihe deutschsprachiger Sammelbände und eines kürzlich erschienenen internationalen Handbuchs ein. Zurzeit ist die Forschung zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern noch unterwegs zu mehr Kohärenz. Die Vielzahl der publizierten Arbeiten offenbart, wie komplex dieses Ethos gedacht werden kann oder auch muss, um den Gehalt und das Potenzial für Forschung und Praxis abzubilden.

Dieser Stand der Forschung spiegelt sich im vorliegenden Sammelband, in dem Autorinnen und Autoren ihre Zugänge präsentieren, die sich in Tübingen zu einem «runden Tisch» versammelt hatten – eingeladen von Martin Drahm, der sein Habilitationsprojekt zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern plante. Das Buch enthält erstens Aufsätze, die die Forschungslinien zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern nachzeichnen und systematisieren. Martin Drahm und Colin Cramer analysieren vor allem die anglophonen Zugänge und leiten daraus Kategorien ab, um deutschsprachige Ansätze zu differenzieren und diese an den anglophonen Diskurs anzubinden. Martin Drahm und Fritz Oser geben einen Überblick über grundlegende Begriffsdefinitionen von (Berufs-)Ethos, auch in Relation zu Moral und Werten, und ziehen Konsequenzen zur Eingrenzung eines Ethoskonzepts im Lehrberuf. Des Weiteren entwickeln sie vier Typen des Ethos von Lehrerinnen und Lehrern als Vorschlag zur Systematisierung vorhandener Ansätze. Hervorzuheben ist der rekonstruierte Diskurs zwischen den beiden Autoren am Ende des Beitrags, der die Tiefe und die konstruktiv-kritische Auseinandersetzung offenbart, die es braucht, um in diesem Feld theoretische Fortschritte zu erreichen.

Zweitens enthält der Band Beiträge, die das Ethos von Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht von Philosophie (Otfried Höffe), Psychologie (Eveline Gutzwiller-Helfenfinger), Systemtheorie (Daniel Goldmann & Marcus Emmerich), Professionsforschung (Felix Schreiber & Martin Harant), Religionspädagogik (Friedrich Schweitzer), islamischer Religionslehre (Fahimah Ulfat) und Wissenschaftsethik (Thomas Potthast) sowie in Auseinandersetzung mit Grundlagen eines «Weltethos» (Christopher Gohl) thematisieren. Dabei wird gezeigt, wie «praxisnah» und relevant das Thema für Lehramtsstu-

dierende, Lehrpersonen und Gesellschaft sowie für die Gestaltung von Unterricht und Schule ist.

Otfried Höffe rekonstruiert Berufsethos als ein Bündel von Einstellungen und Charakteranforderungen, das erforderlich ist, um einen Beruf (vortrefflich) ausüben zu können. Er begründet differenziert, warum der Lehrberuf besondere Energie erfordert, und sieht diejenige Lehrperson als «begnadet» an, der es gelingt, die Neugier der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu wecken und sie von der Relevanz des Themas zu überzeugen. Zudem betont er die grosse Freiheit von Vorgaben im Lehrberuf, der es verantwortungsvoll zu begegnen gelte. Im Buch wird deutlich gemacht, dass es nicht darum gehen sollte, «das einzig wahre» Ethos von Lehrerinnen und Lehrern zu formulieren. Vielmehr gibt es verschiedene «Ethoi» (S. 11). Im Zuge der Professionalisierung obliegt es der Lehrperson, in Orientierung an einem kollektiven Ethos ein individuelles, authentisches Ethos zu formieren. So konzeptualisiert Eveline Gutzwiller-Helfenfinger die Entwicklung von Ethos als bestimmt durch die soziomoralische Entwicklung und die Qualität der Ko-Konstruktion gegenseitigen Verstehens über die Lebensspanne. Daniel Goldmann und Marcus Emmerich analysieren das Berufsethos von Lehrpersonen und das Berufsethos von Medizinerinnen und Medizinern und konstatieren einen höheren Differenzierungsbedarf bei (Funktionen von) Ersterem. Friedrich Schweitzer zeigt auf, dass (evangelische) Religionslehrkräfte in besonderer Weise für Fragen der Werteerziehung zur Verantwortung gezogen werden, was aber weder theoretisch noch empirisch bearbeitet wird. Fahimah Ulfat konzentriert sich auf die besondere Bindung von muslimischen Religionslehrkräften an Werte der Kirche/Religion und an persönliche Werte und regt an, die reflektierten und unreflektierten Wertorientierungen dieser Zielgruppe empirisch zu untersuchen. Felix Schreiber und Martin Harant kennzeichnen professionelle Praxis von Lehrkräften als Gratwanderung, die sich darin manifestiere, «Heranwachsende schon während des gesamten Erziehungsprozesses als freie, an eigenen Bildungsprozess[en] mitwirkende Personen anzuerkennen» (S. 140). Thomas Potthast sieht die Lehrperson im Spannungsfeld, das darin besteht, die Schülerinnen und Schüler für bestimmte (normative) Ziele zu befähigen und sie gleichzeitig zu selbstbestimmten moralischen Urteilen zu ermuntern. Christopher Gohl reflektiert das Berufsethos von Lehrkräften vor dem Hintergrund des Konzepts von Weltethos als Bewusstsein für Globalität, Pluralität von Kulturen und Religionen sowie Humanität.

Der Sammelband richtet sich vor allem an Forschungsinteressierte, die bereit sind, sich auf theoretische Diskussionen und neue Perspektiven einzulassen. Als Besonderheit des Buchs sei erwähnt, dass es von Martin Drahmman, der zum Thema in intensivem Austausch mit Fritz Oser stand, im Rahmen seines Habilitationsprojekts initiiert worden war. Für beide Erziehungswissenschaftler war das Ethos von Lehrerinnen und Lehrern mehr als ein Forschungsthema. Als Martin Drahmman im Januar 2019 viel zu früh verstarb, übernahm Fritz Oser seine Rolle als Herausgeber. Fritz Oser verstarb im September 2020 und konnte seinerseits den Druck des von ihm initiierten internationalen Handbuchs zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern nicht mehr erleben.

Mit Fritz Oser und Martin Drahmman fehlen zwei Wissenschaftler, die den Diskurs im deutschsprachigen Raum geprägt und intensiv befördert haben. Beide hatten noch viele Pläne. Fritz Oser arbeitete an einem Aufsatz zur Frage, was eine Lehrperson «ohne Ethos» kennzeichne. Martin Drahmman beabsichtigte, das Ethos von Lehrerinnen und Lehrern vor dem Hintergrund der Theorie moralischer Domänen zu spezifizieren, und plante ausführliche empirische Studien. Beide hier beispielhaft genannten Fragestellungen können von den Ideengebern nicht mehr bearbeitet werden. Sie verbleiben als Impulse für zukünftige Forschung. Die Beiträge des Sammelbands bieten dazu präzisierte Ansatzpunkte. Die Komplexität des Konstrukts wird offengelegt. Es werden ohne Wertung verschiedene Zugänge nebeneinandergestellt. Insofern fordert das Buch dazu heraus, die bisherige Forschungslage differenziert zu betrachten, diese kritisch zu reflektieren und Implikationen für die weitere Forschung abzuleiten. Es inspiriert dazu, die Diskussion zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern in Forschung und Bildungspraxis im Sinne von Martin Drahmman und Fritz Oser fortzusetzen, aber auch dazu, Ethos als supererogatorische Form des Lehrpersonendaseins in Unterricht und Schule als Konstrukt zu spezifizieren sowie empirisch zu untersuchen, wie es durch Ethos gelingen kann, dem Handeln im Unterricht und in der Begleitung der Schülerinnen und Schüler – über Wissen und Können hinaus – besondere Qualität zu verleihen.

Karin Heinrichs, HS-Prof. Dr. habil., Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz, Leiterin von FORVET («Forum of Research on Vocational Education and Training») und der wissenschaftlichen Arbeitseinheit 5, karin.heinrichs@ph-ooe.at

Vogler, A.-M. (2020). Mathematiklernen im Kindergarten: Eine (mehrperspektivische) Untersuchung zu Chancen und Hürden beim frühen mathematischen Lernen in Erzieher*innen-Situationen. Münster: Waxmann, 482 Seiten.

Anna-Marietha Vogler untersucht in ihrer Dissertation das Mathematiklernen von Kindern in Erzieherin/Erzieher-Kind-Situationen im Kindergarten. Durch die Analyse von Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern möchte sie herausfinden, worin lernförderliche Merkmale solcher Situationen bestehen und welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit Kindergartenkinder in ihrem mathematischen Lernen unterstützt werden können. Ihre Vorgehensweise ist theoretisch breit abgestützt und basiert auf (ko-)konstruktiven Theorien mit einem Schwerpunkt auf der Interaktionstheorie. Die Analyse erfolgt nach den Schritten des interpretativen Forschungsparadigmas. Zum einen analysiert Vogler das Interaktionsgeschehen durch kontrolliertes Fremdverstehen. So werden Sinnzuschreibungen und Möglichkeiten der Partizipation an ko-konstruktiven Mathematisierungsprozessen rekonstruiert. Zum anderen entwickelt sie die Interaktionstheorie mathematischen Lernens weiter.

Die Ergebnisse zeigen, dass frühes mathematisches Lernen durch indirekte Lernprozesse geprägt ist, in denen die mathematischen Themen nicht explizit vermittelt werden, sondern in der Situation mitschwingen. Unterstützt werden die indirekten Lernprozesse durch Doppelroutinen. Sie bestehen aus sich mehrmals wiederholenden Handlungs- und Argumentationsmustern. Dadurch können die Kinder auf einer alltagsweltlichen Ebene handelnd an Situationen teilnehmen, um dann auch an den Argumentationen zu partizipieren. Ausserdem fördern die Wiederholungen die Vernetzung von informellen mit formalen mathematischen Erfahrungen der Kinder, sodass ein Übergang von der alltagsweltlichen Ebene zu einem formalen mathematischen Kontext gelingt. Neue formalmathematische Erfahrungen werden somit ko-konstruktiv in Interaktionen entwickelt. Dem indirekten Lernen in Situationen zwischen Erziehenden und Kindern schreibt Vogler eine hohe Bedeutung für ein nachhaltiges und vernetztes Lernen zu.

Der Aufbau des Buchs entspricht dem Ablauf des Forschungsprozesses. Nachdem die verschiedenen theoretischen Ansätze und das methodische Vorgehen dargelegt wurden, wird die erste Situation zwischen einer Erzieherin und vier Kindern präsentiert, analysiert, rekonstruiert und in Bezug zur Theorie gestellt. Anschliessend wird mit einer zweiten Situation gleich vorgegangen und beide Situationen werden verglichen. Die Ergebnisse und der Begriff des interaktionalen Potenzials werden diskutiert und in die mathematikdidaktische Debatte um Chancengleichheit und Teilhabe eingeordnet. Abschliessend werden die empirischen und die theoretischen Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und die Bedeutung der Erkenntnisse für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern wird beschrieben. Die Gesamttranskripte der beiden Situationen stehen auf der Homepage des Verlags zum Download zur Verfügung.

Zusammenfassungen am Ende der Kapitel und Zwischenfazits helfen dabei, einen Überblick darüber zu behalten, welche der Forschungsfragen sich bereits beantworten lassen, welchen Fragen im Folgenden nachgegangen wird und wo man sich im Forschungsprozess gerade befindet. Die sehr detaillierte Beschreibung der beiden analysierten Situationen sowie der Bezug darauf an anderen Stellen sorgen dafür, dass die theoretischen Überlegungen nicht abstrakt bleiben. Durch die ausführliche Darlegung des Vorgehens und der Analysen lässt sich der Forschungsprozess nachvollziehen. Für dessen Verständnis ist es von Vorteil, wenn sich die Leserinnen und Leser für das Einarbeiten in die Theorien und Methoden ausreichend Zeit nehmen oder bereits über theoretisches und methodisches Vorwissen verfügen.

Zielgruppen des Buchs sind Forscherinnen und Forscher, die mit einem interaktionstheoretischen Ansatz forschen oder sich mit dem Lernen im Kindergartenalter beschäftigen. Auch für Dozierende, die Erzieherinnen und Erzieher ausbilden, ist dieses Buch lesenswert, da es aufzeigt, dass lernförderliche Situationen im Kindergarten einer Planung bedürfen und dass Erzieherinnen und Erzieher grundlegender Kenntnisse im Bereich der Mathematik bedürfen, um Situationen im Kindergarten versiert und flexibel unterstützen und mathematisch deuten zu können.

Susanne Schnepel, Dr. phil., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, sschnepel@ife.uzh.ch

Cslovjecsek, M. & Zulauf, M. (Hrsg.). (2018). Integrated Music Education. Challenges of Teaching and Teacher Training. Bern: Peter Lang, 418 Seiten.

Eine internationale Gruppe von Autorinnen und Autoren berichtet in 16 Kapiteln über Konzepte und vielfältige Erfahrungen mit «Integrated Music Education» (IME). Die Herausgebenden, die Musikpädagogin Madeleine Zulauf aus der französischsprachigen Schweiz und der Fachdidaktiker Markus Cslovjecsek aus dem deutschsprachigen Landesteil, haben die Anordnung der Kapitel metaphorisch als fünf Schritte auf einer Reise gestaltet. Die Unternehmung beginnt mit einer «invitation to the journey» und den ersten beiden Beiträgen als «Starting Point». Danach werden fünf «Steps» durchlaufen. Abgeschlossen wird der Prozess mit dem Kapitel «Lessons taken from the journey: Where next?». Die fünf grossen Abschnitte – die «Steps» – werden je auf zwei bis drei Seiten inhaltlich und mit einer Kurzvorstellung der jeweils beitragenden Autorinnen und Autoren eingeleitet. Ausserdem ist jeder einzelne Beitrag mit einem Abstract in englischer und deutscher Sprache und am Schluss mit einer Zusammenfassung von circa einer halben Seite in französischer und deutscher Sprache versehen.

Im «Starting Point» hält Rudolf Künzli fest, dass die disziplinäre Struktur unseres Schulsystems keine einfache Ausgangslage zur Implementation von Integrated Education darstelle. Doch was ist eigentlich integrierte Bildung und, fachorientiert gefragt, integrierte musikalische Bildung? Was bedeuten «Integration» und «integriert» im Umfeld von Musikpädagogik und/oder Musikdidaktik und was hat das Konzept spezifisch für die Fachentwicklung zu bieten? Der Herausgeber und die Herausgeberin eröffnen ihren eigenen Beitrag mit genau dieser Frage: «What exactly does the term integration mean?» Sie antworten mit Renald Legendres Definition im französischen «Dictionnaire actuel de l'éducation»: Es ist (ins Englische übersetzt) «the action to let various elements interact in order to create a harmonious whole of a higher level» (S. 50). Die wenig festlegende Definition lässt eine Vielfalt von Perspektiven, Bedeutungen und musikalischen und pädagogischen Zielen zu.

Step 1 steht im Zeichen dieser Weite («exploring distant horizons»). Joan Russell vermittelt Einblick in eine «Brazilian experience» der Integration von Darstellender Kunst und Bildung als Communities of Practice und Ludwig Pesch zeigt am Beispiel von «thinking and learning in South Indian music» Potenziale der karnatischen Musik mit ihren Tanzformen zur Integration von Rhythmus und Bewegung auf. Im Austausch zwischen indischen und westlichen Pädagoginnen und Pädagogen könnten Ideen entwickelt und umgesetzt werden. In den drei Beiträgen von Step 2 von Frits Evelein, Anne Lowe, Monique Richards und Diana Harris geht es um die Verbindung von Schul- und Lebenswelt. Mit einer Implementierung der IME soll das Spannungsfeld zwischen inner- und ausserschulischen Welten ausgeglichen und das identitätsbildende Potenzial genutzt werden, welches in den neuen und vielfältigen Bezügen zwischen Inhalten und Personen zueinander liegt. Step 3 behandelt die curriculare Ebene. Was

bieten bestehende Lehrpläne für das «cross-curricular teaching»? Musik bietet vielseitige Möglichkeiten der Integration. Dagmar Widorski gibt kritisch zu bedenken, dass zuerst Disziplinarität verstanden sein müsse, um Interdisziplinarität zu leben und zu lehren und um Grenzen überschreiten zu können. Karl Veblen stellt in einem weiteren Abschnitt Rahmungen zur Fächerintegration vor. Step 4 widmet sich der täglichen pädagogischen Praxis und der konkreten Frage, mit welchen Lernzielen und auf welche Weise Lehrpersonen IME mit Schülerinnen und Schülern umsetzen können. Smaragda Chrysostomou, Colleen Richardson und Joan Russell reflektieren den Kulturbegriff, fassen zusammen, dass er «auch tanzend und singend erschlossen werden will» (S. 280), und geben dazu mit einem griechischen Tanzlied ein Beispiel. Auch die zwei weiteren Beiträge – von Markus Cslovjecsek, Ludwig Pesch, Joan Russell, Anke Böttcher, Frits Evelein und Diana Harris – bieten eine Fülle von Ideen zur täglichen Praxis integrierten Lernens. Der abschliessende Step 5 thematisiert den Bedarf im Bereich der Weiterbildung. Madeleine Zulauf und Peter Gentinetta stellen Konzeptionen für IME und, vorgelagert, Arts Integration als Unterrichtsansatz vor. Hermann Gelzer und Helmut Messmer berichten ausführlich über eine eindrückliche Woche der Begegnung und des gemeinsamen Lernens von aktiven Lehrpersonen und Fachpersonen der IME aus Forschung und Lehre.

Das Buch ist ausgezeichnet gegliedert und bietet mit den Rahmungen für die Kapitel und Schritte eine hohe inhaltliche Zugänglichkeit. Es ermöglicht den Lesenden einen eigenständigen Einstieg in die Thematik, und zwar sowohl konzeptuell als auch unterrichtspraktisch. Gelingende Beispiele werden gezeigt. Man kann zum Schluss prüfen, ob die eingebrachten Perspektiven selbst wiederum integriert werden können und ob sie zu einer Verdeutlichung und einem erweiterten Verständnis des in der Einleitung noch vage gehaltenen Konzepts und schliesslich zu einer Plattform geführt haben, von welcher aus die Reise weitergehen kann: «Where next?», fragen Markus Cslovjecsek und Madeleine Zulauf. Möglicherweise lohnt sich auch ein Blick zurück: Vor hundert Jahren stand die Reformpädagogik in der Blüte und arbeitete schon mit integrierten Konzepten. Experimente wie Peter Petersens Ganztagschule im Jena-Plan wurden erfolgreich realisiert und waren auch damals innovativ und interdisziplinär. Die Frage liegt nahe: Was braucht es denn eigentlich, damit sich integrierte Bildung – nicht nur in und durch Musik – mit ihren offensichtlichen Qualitäten vermehrt durchsetzen kann?

Maria Spychiger, Prof. Dr., Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Frankfurt am Main,
maria.spychiger@hfmndk-frankfurt.de

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Galle, M.** (2021). *Unterrichtszentrierte Schulentwicklung. Schulen auf dem Weg zu einer personalisierten Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen*. Wiesbaden: Springer.
- Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., Luttenberger, S. & Wohllhart, D.** (Hrsg.). (2021). *Fokus Grundschule. Band 2: Qualität von Schule und Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Reyer, J. & Franke-Meyer, D.** (2021). *Die Kindergärtnerin. Zur Geschichte der Semi-Professionalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Steiner, E.** (2021). *Schulbezogene Motivierungspraktiken von Eltern beim Übertritt in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer.
- Winistörfer, B., Schädeli, D., Berger, J., Niethammer, N. & Pfaffhauser, R.** (2021). *Schule21 macht glücklich*. Zug: Kalt Medien.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Bäuerlein, K., Beinicke, A., Schorr, M. & Schneider, W.** (2021). *Fähigkeitsindikatoren Primarschule. Ein digitales Testverfahren zur Erfassung der Lernausgangslage und der Lernentwicklung in der 1. Klasse*. Göttingen: Hogrefe.
- Dohmen, D. & Hurrelmann, K.** (Hrsg.). (2021). *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Eder, M.** (2021). *Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung. Eine analytische Auseinandersetzung mit zwei zentralen Begriffen der Gegenwart und den Folgen eines Paradigmenwechsels*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katz, L. & Wilson, M.** (Hrsg.). (2021). *Understanding the worlds of young children*. Charlotte: IAP.
- Rindlisbacher, B.** (2021). *Lesen in der Fremdsprache Französisch. Kompetenzen von Drittklässlerinnen und Drittklässlern mit unterschiedlichen Schrift- und Sprachfähigkeiten in der Erstsprache Deutsch*. Münster: Waxmann.
- Röhner, J. & Schütz, A.** (Hrsg.). (2021). *Essenzen – Im Gespräch mit Paul Watzlawick*. Göttingen: Hogrefe.
- Schröder, B.** (2021). *Bildung*. Stuttgart: utb.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Barsch, S. & Barte, B.** (Hrsg.). (2021). *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter geschichts- didaktischer Professionsforschung*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Berner, H., Isler, R. & Weidinger, W.** (2021). *Einfach gut lernen*. Bern: hep.
- Brüning, B.** (2021). *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim: Beltz.
- Dreier, W. & Pingel, F.** (Hrsg.). (2021). *Nationalsozialismus und Holocaust. Materialien, Zeitzeugen und Orte der Erinnerung in der schulischen Bildung*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Elflein, P., Langer, W., Huh, Y.-S. & Kamp, S.** (Hrsg.). (2021). *Didaktik innovativer Sportunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Festman, J., Gerth, S., Mairhofer, M. & Reiter, C.** (2021). *Hören in der Primarstufe. Theorie und Praxis für Hören, Hörverstehen und Hördidaktik*. Münster: Waxmann.
- Funda, L., Herzog, J., Köhnen, R. & Rothstein, B.** (Hrsg.). (2021). *Normativität. Systemische und praktische Ansätze für den Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gather, K.** (2021). *Interdisziplinarität als fachdidaktische Herausforderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hayoz, C., Patelli, G., Grossrieder, G. & Lanthemann, N.** (2021). *Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Bewegungs- und Sportunterricht. Fachdidaktisches Referenzmodell*. Bern: hep.
- Jakob, M., Leng, M., Schild, K. & Hammer, T.** (2020). *Auf der Suche nach dem rechten Mass. Nachhaltige Entwicklung auf der Sekundarstufe II*. Bern: hep.
- Simanowski, R.** (2021). *Digitale Revolution und Bildung. Für eine zukunftsfähige Medienkompetenz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Stögbauer-Elsner, E., Lindner, K. & Porzelt, B.** (Hrsg.). (2021). *Studienbuch Religionsdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S.** (2021). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weidinger, W. & Lieger, C.** (2021). *Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung*. Bern: hep.
- Zaugg, A., Chiavaro-Jörg, P., Dütsch, T., Amberg, L., Fasseing Heim, K., Lehner, R. et al.** (Hrsg.). (2021). *Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion. Kompetenzförderung durch spielbasiertes Lernen bei vier- bis achtjährigen Kindern*. Münster: Waxmann.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Bachmann, S., Bertschy, F., Künzli-David, C., Leonhard, T. & Peyer, R.** (Hrsg.). (2021). *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beckmann, T. & Ehmke, T.** (2021). *Mentoring in schulischen Praxisphasen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haas, E.** (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaltwasser, V.** (2021). *Persönlichkeit und Präsenz. Achtsamkeit im Lehrerberuf*. Weinheim: Beltz.
- Lohse-Bossenz, H., Rehm, M., Friesen, M., Seidenfuß, M., Rutsch, J., Vogel, M. et al.** (Hrsg.). (2021). *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Erkenntnisse und Perspektiven des interdisziplinären Forschungsprogramms «Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung»*. Münster: Waxmann.
- Ulferts, H.** (Hrsg.). (2021). *Teaching as a knowledge profession. Studying pedagogical knowledge across educational systems*. Paris: OECD Publishing.
- Weber, N.** (2021). *Reflexionsmedium ePortfolio. Strukturierung von digitaler Portfolioarbeit im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung

- Foster, B. L., Graham, S. W. & Donaldson, J. F.** (Hrsg.). (2021). *Paths to the future of higher education*. Charlotte: IAP.
- Labhart, D., Müller Bösch, C. & Gubler, M.** (Hrsg.). (2021). *écoliv – Schule inklusiv. Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung*. Bern: CSPS.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Banks, T., Obiakor, F. E. & Rotatori, A. F.** (2021). *Enhancing partnerships in special education. Innovative collaboration, consultation, and cooperation*. Charlotte: IAP.
- Frölich, J., Döpfner, M. & Banaschewski, T.** (2021). *ADHS in Schule und Unterricht. Pädagogisch-didaktische Ansätze im Rahmen des multimodalen Behandlungskonzepts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Luder, R., Kunz, A. & Müller Bösch, C.** (2021). *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Bern: hep.
- Meer-Walter, S.** (2021). *Schüler_innen im Autismus-Spektrum verstehen. Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht. Mit E-Book inside und Online-Materialien*. Weinheim: Beltz.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

Stebler, R., Galle, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2021). «Ohne Zusammenarbeit würde das gar nicht gehen» – Kokonstruktive Lehrpersonen-Kooperation bei der Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (2), 343–363.

Stojanov, K. (2021). Bildungsgerechtigkeit als gesellschaftskritische Kategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (5), 784–802.

Westphal, A. & Zawacki-Richter, O. (2021). Von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung? Eine Analyse von Beiträgen der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (3), 641–669.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

Becker, M., Baumert, J., Tetzner, J., Wagner, J., Maaz, K. & Köller, O. (2021). Zum Zusammenspiel von Selbstwert, sozialer Herkunft und kognitiven Fähigkeiten für die Vorhersage des Bildungs- und Berufserfolgs im Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (5), 682–702.

Bittmann, F. (2021). Eine Analyse über die Veränderung von Bildungsaspirationen von SchülerInnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (4), 573–590.

Del Toro, J. & Wang, M.-T. (2021). Longitudinal inter-relations between school cultural socialization and school engagement: The mediating role of school climate. *Learning and Instruction*, 75, 1–9.

Garrote, A., Niederbacher, E., Hofmann, J., Rösti, I. & Neuschwander, M. P. (2021). Teacher expectations and parental stress during emergency distance learning and their relationship to students' perception. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 712447.

Gunzenhauser, C. & Saalbach, H. (2021). Erste Schuljahre im Schatten der Pandemie: Was haben Grundschulkindern erlebt und was kommt nun auf sie zu? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69 (4), 280–286.

Hollenstein, L. (2021). Der komplexe Wirkungszusammenhang zwischen der Leistungserwartung von Grundschullehrkräften und der Schülerinnen- und Schülerleistung im Fach Mathematik. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69 (4), 248–263.

Hoya, F. (2021). Unterschiede in der Wahrnehmung positiven und negativen Feedbacks von Mädchen und Jungen im Leseunterricht der Grundschule. *Unterrichtswissenschaft*, 49 (3), 423–441.

Jonberg, A., Pereira Kastens, C. & Lipowsky, F. (2021). Prüfungsangst in Mathematik am Ende der Grundschulzeit: Entwicklung und Interaktionen mit Leistung und Selbstkonzept. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (3), 621–639.

Kitsantas, A., Cleary, T.J., Whitehead, A. & Cheema, J. (2021). Relations among classroom context, student motivation, and mathematics literacy: A social cognitive perspective. *Metacognition and Learning*, 16 (2), 255–273.

Moning, J. & Roelle, J. (2021). Self-regulated learning by writing learning protocols: Do goal structures matter? *Learning and Instruction*, 75, 1–18.

Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M. & Wang, S. (2021). Adjusting expectations or maintaining first impressions? The stability of teachers' expectations of students' mathematics achievement. *Learning and Instruction*, 75, 1–13.

Tomasik, M. J., Helbling, L. A. & Moser, U. (2021). Wirkungen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung auf Lernverläufe in Mathematik und Deutsch während der Pflichtschulzeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (5), 740–759.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Funke, R.** (2021). Üben und Rechtschreiblernen: Selbstverständliches im Selbstverständnis des Faches. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 26 (50), 60–75.
- Häsel-Weide, U. & Schöttler, C.** (2021). Das Dezimalsystem verstehen – Bedeutung, Erkenntnisse, Anregungen. *Zeitschrift für Mathematikdidaktik in Forschung und Praxis*, 2, 1–38.
- Kaltwasser, V.** (2021). Achtsamkeit im Unterricht. *Pädagogik*, 72 (10), 18–22.
- Lampert, C., Schulz, A. & Dreyer, S.** (2021). «Das könnte Werbung sein». Wahrnehmung, Verständnis und Umgang mit Onlinewerbung durch Kinder. *Medienpädagogik*, Heft 43, 1–18.
- Reusser, K. & Pauli, C.** (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49 (2), 189–202.
- Sager, U.** (2021). Wie erzählen Schweizer Jugendliche die Geschichte ihres Landes? *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 12 (1), 99–113.
- Wilden, E.** (2021). Fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität im Schulfach Englisch. *Unterrichtswissenschaft*, 49 (2), 211–219.
- Wiprächtiger-Geppert, M., Stahns, R. & Riegler, S.** (2021). Fachspezifität von Unterrichtsqualität in der Deutschdidaktik. *Unterrichtswissenschaft*, 49 (2), 203–209.
- Zabka, T.** (2021). Hohe Kunst auf niedriger Stufe? Literaturdidaktische Überlegungen zu Erkenntnissen der Schreibentwicklungsforschung. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 26 (50), 44–59.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Biermann, A., Karbach, J., Spinath, F.M. & Brünken, R.** (2021). Eingangsmerkmale und Studienerfolg von Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69 (3), 155–169.
- Do, M.-L. & Hascher, T.** (2021). Zusammenarbeit von Lehramtsstudierenden im Tandempraktikum – mehr als Austausch und Aufteilung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (5), 760–783.
- Eder-Karavaya, A., Lohr, J. & Treutner, D.** (2021). Förderung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung im Lehramtsstudium. Entwicklung und Evaluation eines Trainings für Lehramtsstudierende. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69 (4), 233–247.
- Junker, R., Donker, M.H. & Mainhard, T.** (2021). Potential classroom stressors of teachers: An audiovisual and physiological approach. *Learning and Instruction*, 75, 1–9.
- Madigan, D.J.** (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 1–14.
- Paetsch, J., Mann, D., Mehler, D. & Drechsel, B.** (2021). Das professionelle Rollenverständnis von Lehramtsstudierenden im Verlauf des Studiums: Ein personenzentrierter Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69 (3), 213–229.

Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik

- Hohagen, S., Voß, M., Wilkens, U., Rohde, S., Vaughn, V., Mehrabi, F. & Braukhoff, Y.** (2021). Kompetenzentwicklung in transferorientierten Lehr-Lernformaten. *Die Hochschullehre*, 7 (13), 105–111.
- Wulff, P., Nowak, A., Borowski, A. & Mientus, L.** (2021). Stärkung praxisorientierter Hochschullehre durch computerbasierte Rückmeldung zu Reflexionstexten. *Die Hochschullehre*, 7 (11), 93–99.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Grummt, M.** (2021). Optimierung sonderpädagogischer Professionalität im inklusionsorientierten Unterricht. *Sonderpädagogische Förderung*, 66 (2), 130–143.
- Wagner-Willi, M. & Zahnd, R.** (2021). Inklusionspädagogik und Lehrplan 21. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90 (4), 283–296.

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.

Corinne Wyss und Sabina Staub Berufspraktische Lehrpersonenbildung während der Covid-19-Pandemie

Herbert Luthiger Erfahrungen in zukünftigen Ergänzungsformaten? Praxisbegleitung unter Pandemiebedingungen

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

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

Katrin Kraus und Markus Weil Der Leistungsbereich Weiterbildung im institutionellen Kontext

Caroline Lanz Organisationales Lernen im Leistungsbereich Weiterbildung

Carsten Quesel Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020 an Pädagogischen Hochschulen

Marie-Theres Schönbächler Anpassungsnotwendigkeit der Evaluation von Hochschullehre

Achim Brosziewski Die Pandemie in der Forschung an Pädagogischen Hochschulen

Christian Brühwiler Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter Pandemiebedingungen

Beat Döbeli Honegger Covid-19 und die digitale Transformation in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Robin Schmidt Deprofessionalisierung durch Normalisierung der Ausnahme?

Max Liechti und Raymond Wiedmer Studentische Perspektive auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung während der Covid-19-Pandemie

Gian-Paolo Curcio Die Perspektive eines Rektors auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung während der Covid-19-Pandemie

Hans-Werner Huneke Die Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Zeiten der Pandemie