(Un)Freiwillig Online-Lehre

Wie Lehramtsstudierende in unterschiedlichen Lernsettings Lerngewinn, Motivation und emotionales Befinden einschätzen

Julia Klug und Elisabeth Seethaler

Zusammenfassung

In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, was sich Lehramtsstudierende nach einem Jahr pandemiebedingter Online-Lehre wünschen und welche Lehrveranstaltungsformate sie bevorzugen. Wie schätzen sie ihren subjektiven Lerngewinn, ihr emotionales Empfinden und ihre Lernmotivation in der Online-Lehre ein? Korrespondiert ihr Wissen und ihre Lehrer-Selbstwirksamkeit unabhängig vom Lehrveranstaltungsformat? Dazu befragten wir an der PH Salzburg Stefan Zweig 103 Primar-Bachelor-Studierende einer Lehrveranstaltung zur Klassenführung, die als Präsenz- und als Online-Lehre durchgeführt wurde. Die Ergebnisse zeigen: Die Präsenzlehre wird präferiert, allerdings werden die Vorzüge der Online-Lehre, wie Zeit- und Geldersparnis, der Komfort von zu Hause aus lernen zu können oder die Eigenverantwortung geschätzt. Gleichzeitig wird deutlich, es fehlt die soziale Interaktion, was Motivation und positives Erleben beeinträchtigt. Auf den tatsächlichen Lernerfolg hat das Lehrveranstaltungsformat dennoch keinen Einfluss. In Abwägung der Vor- und Nachteile kann für eine gut organisierte Umsetzung des blended-learning plädiert werden, das angenehme Aspekte der Online-Lehre mit den affektiven und motivationalen Aspekten der Präsenzlehre vereint.

Schlüsselbegriffe: Lehramtsstudierende • Klassenführung • Online-Lehre • Lerngewinn • Motivation • Emotion

Einleitung

Bedingt durch die Corona-Pandemie musste die Hochschullehre seit dem Sommersemester 2020 in weiten Teilen von Präsenz- auf Online-Lehrveranstaltungsformate umgestellt werden. Lehrende und Lernende sind dadurch vor neue Herausforderungen gestellt (vgl. Hodges et al. 2020). Online-Lehre¹ bietet Studierenden Vorteile wie Flexibilität, weniger Reisezeit und damit mehr Unabhängigkeit von Ort und Situation (vgl. Tainsh 2016). Es profitieren jedoch nicht alle Studierenden davon (vgl. Broadbent/Fuller-Tyszkiewicz 2018). Viele Studierende erleben während der Corona-Pandemie und der damit verbundenen Umstellung auf Online-

¹ Im vorliegenden Beitrag verwenden wir die Begriffe Online-Lehre und blended-learning im Sinne von Arkorful und Abaidoo (vgl. 2015): Bei Online-Lehre (online-e-learning) begegnen sich Studierende und Lehrende ausschließlich virtuell. Im blended-learning (blended-e-learning) werden Präsenzzeiten mit online-Tools/virtuellen Lehrzeiten kombiniert.

Lehre mehr Stress, Angst, haben eher depressive Gedanken und machen sich häufiger Sorgen über ihre Studienleistung (vgl. Son et al. 2020). Studierende reagieren, je nach Fähigkeit, mit unterschiedlichen Anpassungsprofilen auf die Umstellung: überwältigt, kapitulierend, verfechtend oder adaptierend (vgl. Biwer et al. 2021). Die Selbstwirksamkeit von Studierenden in Bezug auf Online-Lehre – und wie sich Studierende selbst organisieren und regulieren – sind besonders wichtig zur Bewältigung der an sie gestellten Aufgaben (vgl. Broadbent/Poon 2015; Landrum 2020).

Wir haben uns die Frage gestellt: Was wünschen sich Studierende nach einem Jahr Online-Lehre? Welche Formate – Präsenzlehre, Online-Lehre oder blended-learning – bevorzugen sie? Bei welchen Formaten schätzen sie ihren subjektiven Lerngewinn, ihre Motivation und ihr positives Erleben am höchsten ein? Und vor allem, korrespondieren ihre Einschätzungen mit ihrer messbaren Lehrer-Selbstwirksamkeit und ihrem erworbenen Wissen in den verschiedenen Formaten? Dazu befragten wir 103 Primar-Bachelor-Studierende einer Lehrveranstaltung zur Klassenführung, wobei 49 Studierende die LV zur Klassenführung als Präsenz-Lehrveranstaltung und 54 Studierende pandemiebedingt diese – sowie alle anderen – Lehrveranstaltungen ab WS 2020/21 als Online-Lehre absolviert haben.

Theoretischer Hintergrund

Was Lehrkräfte können und wissen sollen, um in ihrem Beruf erfolgreich zu sein, ist umfangreich beschrieben (vgl. Cramer et al. 2020). Demzufolge ist es Aufgabe der Lehrer*innenbildung im Sinne einer berufsfeldbezogenen Ausbildung, Lehramtsstudierende auf ihr zukünftiges Berufsfeld vorzubereiten und in ihrem professionellen Lehrer*innenhandeln zu fördern.

Wichtige Aspekte der Lehrer*innenprofessionalität sind unter anderem die Klassenführung (vgl. Ophardt/Thiel 2020; Stough/Montague 2015) ebenso wie die Selbstwirksamkeit (vgl. Kocher 2014; Seethaler/Hecht 2019). Uns interessierte, inwieweit diese Bereiche in der Lehramtsausbildung in der Präsenz- bzw. Online-Lehre entwickelt werden und mit welchen affektiven Aspekten (z.B. Emotion und Motivation) diese Lernprozesse in der Online-Lehre verbunden sind.

Lehr-/Lernarrangements zur Klassenführung

Klassenführung gilt als Basisdimension der Unterrichtsqualität (vgl. Ophardt/Thiel 2020). Ihre Relevanz für Sozial-/Lernverhalten und Leistung der Schüler*innen (vgl. Korpershoek et al. 2016) ebenso wie für berufliche Zufriedenheit und Belastungserleben (z.B. Klusmann et al. 2012) sowie für Wohlbefinden von Lehrkräften (z.B. Krause/Dorsemagen 2014) ist vielfach belegt. Lehrer*innenexpertise und Lehrer*innenkompetenz aufzubauen beinhaltet, Klassenführung zu erlernen. Dafür braucht es spezifische Lehr-/Lernarrangements, die diesen Wissenserwerb explizit fokussieren (vgl. Ophardt/Thiel 2013), denn Lehrer*innenexpertise und Lehrer*innenkompetenz entwickeln sich nicht von selbst oder durch bloße Berufserfahrung (vgl. Besser/Kraus 2016).

Ausgehend von diesen Erkenntnissen haben wir theorie-, simulations- und videobasierte (vgl. Ophardt/Thiel 2013) Lerngelegenheiten zum Aufbau von deklarativem wie konditional-pro-

zeduralem Wissen zur Klassenführung und zum Erwerb von Klassenführungsstrategien konzipiert und auf ihre Wirksamkeit geprüft (ausführlich siehe Seethaler et al. 2021). Als theoretische Grundlage nutzten wir hierfür das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK; ausführlich siehe Lenske/Mayr 2015), in dem das Konstrukt Klassenführung drei Kategorien umfasst: Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren und Unterricht gestalten.

Motivation, Emotion und Studienleistung

Motivation und Emotion sind bedeutsame Konstrukte, die das menschliche Handeln maßgeblich beeinflussen und relevant sind für das Lern- und Leistungsverhalten Studierender. Emotionen stehen in Wechselwirkung mit Lernprozessen und akademischer Leistung (vgl. Hulleman et al. 2010; Goetz/Hall 2013). Entsprechend der Kontroll-Wert-Theorie der Leistungsemotionen werden angenehme, positive Emotionen wie Lernfreude als üblicherweise positiv mit der Leistung assoziiert angenommen und unangenehme, deaktivierende Emotionen wie Langeweile negativ (vgl. Pekrun 2006). Zielorientierungen als motivationales Konstrukt haben ebenso einen Einfluss auf Lernprozesse und Leistung (vgl. Elliot/McGregor/Gable 1999). Empirische Studien zeigen auch Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Emotionen (z. B. Lüftenegger et al. 2016). Garay et al. (vgl. 2020) untersuchten den Einfluss des emotionalen Stiles Studierender auf ihre Zielorientierungen in Pandemie-Zeiten und stellten einen erheblichen Effekt fest. Naujoks et al. (vgl. 2021) fanden in einer aktuellen Studie zur „Notfall-Fernlehre“ in Hochschulen außerdem heraus, dass Studierende zwar für diese bereit schienen, allerdings weniger häufig in der Lage waren, ihre Ressourcen sinnvoll einzusetzen als erhofft. Die Autor*innen schließen, dass Studierende, die in dieser anspruchsvollen Zeit mit negativen Emotionen wie Angst oder Frustration weniger gut umgehen können, sich permanent Sorgen machen, auch Schwierigkeiten haben mit ihren Lernprozessen und ihrer (motivationalen) akademischen Zielerreichung und damit gefährdet seien, ihre akademischen Ziele oder gar ihr Studium fallen zu lassen. Deshalb haben wir u.a. untersucht, wie die Studierenden ihr emotionales Empfinden, ihre Lernmotivation in der Online-Lehre und ihren subjektiven Lerngewinn einschätzen.

Zur Studie

In der vorliegenden Studie haben wir Studierende dazu befragt, wie sie in der unfreiwilligen Online-Lehre ihr emotionales Empfinden, ihre Motivation und ihren Lerngewinn in einer Lehrveranstaltung (LV) zur Klassenführung nach dem Konzept von Seethaler et al. (vgl. 2021) und in der pandemiebedingten Online-Lehre generell im Vergleich zur Präsenzlehre subjektiv einschätzen und welche LV-Formate sie bevorzugen würden. Außerdem können wir die subjektiven Einschätzungen der Studierenden mit der Steigerung der Lehrer-Selbstwirksamkeit und der Messung des Wissens zur Klassenführung für die Online-Lehre im Vergleich zur Präsenzlehre (LV Klassenführung) in Relation setzen.

Forschungsfragen

Folgende Forschungsfragen möchten wir im Rahmen unserer empirischen Studie beantworten:

1. Welche LV-Formate bevorzugen Lehramtsstudierende nach ihren Erfahrungen in der pandemiebedingten Online-Lehre?
2. Wie schätzen sie ihren subjektiven Lernzuwachs, ihr emotionales Empfinden, ihre Lernmotivation und den Aufwand in der Online-Lehre ein?
3. Wie entwickeln sich Lehrer-Selbstwirksamkeit und das Wissen zur Klassenführung nach dem LKK in der Online-Lehre im Vergleich zu Präsenzlehre?

Methode

Stichprobe

In die vorliegende Untersuchung, die sich aus zwei Teilstichproben zusammensetzt, wurden 103 Personen einbezogen. 54 Studierende (Primarstufe Bachelorstudium, 3. Semester) absolvierten im WS 2020/21 das gesamte Semester als Online-Lehre, darunter auch die LV zur Klassenführung (KF), in der nach dem Konzept von Seethaler et al. (vgl. 2021) mit Videovignetten gearbeitet wurde. Für den Teil der Studierenden, der die Präsenzlehre zur KF nach dem gleichen Konzept besuchte, wurde eine Teilstichprobe von 49 Personen aus einem größeren Projekt zur KF gezogen. Zur besseren Vergleichbarkeit mit den Teilnehmer*innen der Online-Lehre wurden für diese Untersuchung nur diejenigen Studierenden der Primarstufe Bachelorstudium (3. Sem.) ausgewählt, die die LV in Präsenz im WS 2019/20 – also in zeitlicher Nähe zur Online-Lehre – unter der gleichen LV-Leitung am gleichen Standort besucht und die mit der Methodik „Videovignetten + Rollenspiele“ gearbeitet hatten.

Instrumente

Alle Studierenden, die die LV zur KF entweder in Präsenz oder online absolvierten, bearbeiteten den Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK; Mayr et al. 2018), die Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeit (vgl. Pfitzner-Eden/Thiel/Horsley 2014) und einen Wissenstest zur KF (vgl. Lenske et al. under Review). Jene Studierenden, die im WS 2020/21 Online-Lehre hatten, bearbeiteten (zusätzlich) die von uns entwickelten Fragen zur Online-Lehre und die damit verbundenen emotionalen und motivationalen Einschätzungen.

Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)

Das dem Linzer Konzept zur Klassenführung (LKK; vgl. Lenske/Mayr 2015) zugehörige Instrument zur Erfassung des Führungsverhaltens einer Lehrkraft umfasst in den Hauptskalen (Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren, Unterricht gestalten) 24 Items und ist nach dem Single-Item Ansatz konstruiert. Jedes Item repräsentiert jeweils eine Handlungsstrategie, die auf einer fünfstufigen Ratingskala (1=stimmt gar nicht/5=stimmt genau) abgefragt wird. Für inferenzstatistische Verfahren werden die Kurzskalen (4 Items je Kategorie) verwendet. Für deskriptive Analysen werden alle 8 Items je Kategorie herangezogen (vgl. dazu Lenske/Mayr 2015; Krammer/Pflanzl/Mayr 2019). Der Einsatz des LDK dient in dieser Studie zur Erfassung der Selbsteinschätzung hinsichtlich Klassenführungsfähigkeit. Die Reliabilitäten der hier verwendeten Kurzskalen (4 Items je Kategorie) bewegen sich zwischen $\alpha=.692$ und $\alpha=.811$.

Lehrer-Selbstwirksamkeit

Zur Erhebung der bereichsspezifischen Lehrer-Selbstwirksamkeit wurde die TSE Skala (Teacher-Self-Efficacy Scale; vgl. Pfitzner-Eden et al. 2014) verwendet. Mit 12 Items (4 Items je Subskala) wurden für die Bereiche Instruction, Classroom Management und Student Engagement Selbsteinschätzungen entlang einer fünfstufigen Likert-Skala (1=gar nicht überzeugt/5=völlig überzeugt) vorgenommen. Die internen Konsistenzen liegen je nach Messzeitpunkt und Subskala zwischen $\alpha=.80$ und $\alpha=.92$.

Wissenstest zur Klassenführung

Der Test wurde zur Erfassung des deklarativen und konditional-prozeduralen Wissens zur Klassenführung entwickelt (vgl. Lenske et al. under Review) und fußt auf dem Linzer Konzept zur Klassenführung (vgl. Lenske/Mayr 2015). Die Aufgaben sind den Subdimensionen des LKK und den dazugehörigen Handlungsstrategien zuzuordnen. Der in Einfach- und Mehrfachantworten gegliederte Test eignet sich für den Einsatz bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. Er ist als Leistungstest konzipiert, maximal 24 Punkte können erreicht werden.

Fragen zur Online-Lehre: Vorlieben, subjektiver Lerngewinn, Emotion und Motivation

Die Fragen zur Online-Lehre einerseits bzgl. der LV zur KF und andererseits bzgl. der Online-Lehre generell wurden selbst entwickelt. Jeweils ein Item bezieht sich auf einen Inhalt. Es wurde nach bevorzugten LV-Formaten, dem subjektiven Lerngewinn, der Motivation und dem Aufwand in Bezug auf die verschiedenen Formate sowie dem positiven Befinden in der Online-Lehre gefragt. Dabei wurden standardisierte Items (z.B. *Meine Motivation in der Lehrveranstaltung „Klassenführung“ im Online-Format war...* auf einer sechsstufigen Likertskala von 1=gar nicht hoch/6=sehr hoch) ergänzt durch offene Fragen (z.B. *Bitte begründen Sie Ihre Einschätzung*).

Quantitativ

Die geschlossenen Fragen zur Online-Lehre wurden deskriptiv analysiert. Außerdem wurden t-Tests für verbundene Stichproben zum Vergleich der Einschätzungen zur Klassenführungs-LV und der Online-Lehre allgemein berechnet. Zur Überprüfung der Unterschiede im Zuwachs der Lehrer-Selbstwirksamkeit und der selbst eingeschätzten Klassenführung im LDK je nach LV-Format (Online-Lehre vs. Präsenzlehre) kamen ANOVAs mit Messwiederholung zum Einsatz (H3) und zum Vergleich des Wissens zur Klassenführung nach der Teilnahme an der LV je nach LV-Format (Online vs. Präsenz) wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben berechnet.

Qualitativ

Die Antworten der offenen Fragen im Fragebogenteil zur Online-Lehre wurden qualitativ inhaltsanalytisch nach Mayring (vgl. 2002) mittels MAXQDA ausgewertet. Es wurde ein deduktives Vorgehen gewählt, in dem die Textsequenzen einem zuvor entwickelten Kategoriensystem (s. Anhang A) zugeordnet wurden. 30% des qualitativen Datenmaterials wurden von zwei

Beurteiler*innen kategorisiert. Die Übereinstimmung bei der Analyse der Segmente beider Dokumente mit einer Codeüberlappung an Segmenten von mindestens 50% beträgt $Kappa=.62$ und kann damit als substantiell angesehen werden.

Ergebnisse

Welche Lehrveranstaltungsformate bevorzugen Lehramtsstudierende?

Die deskriptiven Analysen der geschlossenen Fragen zur Online-Lehre zeigen, dass 58.7% der Studierenden, die an der LV zur Klassenführung (KF) online teilgenommen haben ($n=46$), diese am liebsten in Präsenz absolvieren würden, 32.6% präferieren blended-learning und nur 8.7% Online-Lehre. Die Präsenzlehre wird also vom größten Teil der Studierenden gewünscht. 39.1% der Befragten würden ihr Lehramtsstudium generell am liebsten im blended-learning-Format absolvieren, 47.8% bevorzugen Präsenz- und 13.1% Online-Lehre.

In den offenen Antworten werden Gründe für die Bevorzugung bestimmter Formate bzw. deren Vor- und Nachteile aus Studierendensicht deutlich. Insgesamt wurden 1186 Textstellen aus allen offenen Antworten codiert. Trotz der geringen Präferenz der Online-Lehre fallen 10% der codierten Textstellen, und damit die meisten, in die Kategorie *Online-Lehre – Zeit- und Geldersparnis, Komfort – positiv*. Die Studierenden berichten hier vor allem von der Zeitersparnis, wenn sie nicht pendeln müssen und verschiedene Verpflichtungen haben. Sie seien so flexibler, können ihren Tag besser strukturieren und „gemütlich von zu Hause lernen“. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Häufigkeiten der vergebenen Kategorien mit mehr als 40 Nennungen (4% der Codierungen).

6% der codierten Textstellen entfallen auf die Kategorie *Präsenzlehre – Methodik – positiv* und 5% auf *Online-Lehre – Methodik – negativ*. Hier sprechen die Studierenden die Umsetzbarkeit und die Abwechslung verschiedener Methoden in den Formaten an, z.B. seien Rollenspiele, praktische Übungen und Gruppenarbeiten v.a. wegen des Praxisbezugs in Präsenz besser umsetzbar und anschaulicher. Man könne besser ausprobieren, kommunizieren und diskutieren und das Auftreten als Lehrperson könne besser vermittelt werden.

Kategorie	Häufigkeit	Prozent
Online-Lehre – Zeit- und Geldersparnis/Komfort – positiv	116	10
Online-Lehre – emotionales Befinden (Erleben) – negativ	96	8
Online-Lehre – Kursspezifika – negativ	93	8
Online-Lehre – Lernerfolg/Kompetenzerwerb – positiv	77	7
Präsenzlehre – Methodik – positiv	68	6
Präsenzlehre – Soziale Eingebundenheit – positiv	62	5
Online-Lehre – Methodik – negativ	60	5
Online-Lehre – Soziale Eingebundenheit – negativ	56	5
Online-Lehre – Kursspezifika – positiv	53	5
Präsenzlehre – emotionales Befinden (Erleben) – positiv	46	4
Präsenzlehre – Lernerfolg/Kompetenzerwerb – positiv	43	4

Tabelle 1: Häufigkeiten der Kategorien

Bei welchen Formaten schätzen sie ihren Lerngewinn am höchsten ein?

Die Studierenden schätzen ihren Lerngewinn in der Online-LV zur KF als hoch ein ($M=2.10$, $SD=.73$; 1=sehr hoch/5=sehr gering), 76% der Befragten denken jedoch, der Lerngewinn wäre noch höher, wenn die LV in Präsenz abgehalten würde (22% gleich hoch). In Bezug auf das Studium generell, würden 59% ihren Lernzuwachs in der Präsenzlehre höher einschätzen als in der Online-Lehre (33% gleich hoch).

7% der Codierungen der offenen Antworten entfielen auf die Kategorie *Online-Lehre – Lernerfolg/Kompetenzerwerb – positiv*. Die Ausführungen der Studierenden unterstreichen, wie hoch sie ihren Lerngewinn auch in der Online-Lehre insbesondere in der LV zur KF einschätzen. So schreiben die Studierenden beispielsweise: „Ich fühle mich top vorbereitet für die Praxis“ und „ich hatte das Gefühl, etwas zu lernen, das sehr praktisch für meinen zukünftigen Beruf als Lehrerin ist“. Außerdem berichten sie zur Online-Lehre generell, dass „es einfach viele Dinge gibt, die Online genauso gut funktionieren. Sie lernen auch so noch mehr Eigenverantwortung zu übernehmen“, der „Umgang mit unterschiedlichen Medien [werde] trainiert“, und es komme zu einer „Verbesserung des selbstregulierten Lernens“. Andererseits beinhalten 4% der Textstellen auch Vorteile bzgl. des Lernerfolgs in Präsenz, z.B. „man bekommt mehr mit“ und „wenn man es in der Praxis gleich umsetzen kann, bleibt es besser im Gedächtnis“.

Bei welchen Formaten schätzen sie ihr positives Erleben am höchsten ein?

Die Absolvierung der LV KF im Online-Format war für die Studierenden mit positiven Gefühlen verbunden. 91% der Befragten geben an, dass dies eher bis voll und ganz zutrifft ($M=4.93$, $SD=1.00$; 1=trifft gar nicht zu/6=trifft voll und ganz zu). In Bezug auf die Online-Lehre insgesamt gibt jedoch nur gut die Hälfte (52% trifft eher bis trifft voll und ganz zu) an, dass diese für sie mit positiven Gefühlen verbunden war ($M=3.70$, $SD=1.5$). Inferenzstatistisch zeigt sich, dass die LV zur KF statistisch signifikant häufiger mit positiven Gefühlen verbunden war als die Online-Lehre generell ($t=5.57$, $df=45$, $p<.01$).

Hinsichtlich des positiven Erlebens können mit 8% die zweitmeisten Textstellen der Kategorie *Online-Lehre – emotionales Befinden (Erleben) – negativ* zugeordnet werden. Dies steht im Widerspruch zum günstigen emotionalen Befinden in der LV zur KF. Wir vermuten, dies ist auf das der LV zur KF zugrundeliegende hochschuldidaktische Konzept zurückzuführen, welches von Expert*innen mehrerer Institutionen entwickelt und evaluiert wurde. Für die Online-Lehre insgesamt berichten die Studierenden, dass es „meistens nach einer Stunde schwierig [sei] konzentriert zu bleiben“, sie „schweife[n] oft ab“, „die Energie ist zum Schluss nicht mehr da“, „es ist ermüdend den ganzen Tag in den Computer zu schauen“ und generell haben sie „geringere Freude“, „weniger Spaß“, mehr „Langeweile“, „Müdigkeit“, „Überlastung durch zu viele Aufträge“, „mehr Nervosität bei Prüfungen“, „Unruhe“ und ein generelles „Genervt sein“. Hingegen sei es in der Präsenzlehre einfach „amüsanter“, „spannender und nicht so ermüdend“. Außerdem gebe es eine „klare Trennung zwischen Arbeit und Privatem“.

Bei welchen Formaten schätzen sie ihre Motivation am höchsten ein?

Die Motivation der Studierenden war in der LV zur KF hoch ($M=4.67$, $SD=.99$; 1=gar nicht hoch/6= sehr hoch). 89% gaben an, ihre Motivation in der konkreten LV sei eher hoch bis sehr

hoch gewesen. Dennoch vermuten mehr als die Hälfte (54%), ihre Motivation wäre in der Präsenzlehre noch höher gewesen (41% gleich hoch). Die Motivation der Studierenden in der Online-Lehre generell ist eher hoch ($M=3.65$, $SD=1.37$). Hier gaben 48% an, ihre Motivation sei eher hoch bis sehr hoch. Aber auch in der Online-Lehre allgemein vermuten mehr als die Hälfte der Studierenden (54%), dass ihre Motivation in Präsenz höher wäre (35% gleich hoch). Inferenzstatistisch zeigt sich, dass die Motivation in der Online-LV zur KF statistisch signifikant höher ausfällt als in der Online-Lehre generell ($t=6.27$, $df=45$, $p<.01$).

In den offenen Antworten können je 5% der Textstellen der Kategorie *Präsenzlehre – Soziale Eingebundenheit – positiv* und *Online-Lehre – Soziale Eingebundenheit – negativ* zugeordnet werden. Die Studierenden sind „lieber unter Menschen als vor dem Laptop“, wollen auch eine „zwischenmenschliche Ebene“, ihnen „fehlt der soziale Kontakt“, die „Präsenz der Lehrperson“ und von „Studienkolleg*innen (Kaffee in der Pause, ...) gewaltig“. Sie wünschen sich den „Austausch“ und die „Gemeinschaft“. Sie sehnen sich nach Kontakt und „vermissen die anderen Studis sehr stark!“. Eine Person spricht dabei auch direkt den motivierenden Effekt sozialer Eingebundenheit (vgl. Ryan/Deci 2002) an: „persönlicher Kontakt motiviert mich sehr“.

50% der Studierenden empfinden außerdem den Aufwand für die Online-Lehre höher als für die Präsenzlehre (35% gleich hoch). Der hohe Aufwand wird auch in den offenen Antworten häufig in der Kategorie *Online-Lehre – Kurspezifika – negativ* thematisiert. Die Studierenden berichten von zu viel Workload, nicht klar genug definierten Aufgaben und einem fehlenden Überblick über die Aufgaben.

Unterschiede im Zuwachs der Lehrer-Selbstwirksamkeit und des LDK

Bezüglich des Zuwachses in der Lehrer-Selbstwirksamkeit je nach Format der LV (Online-Lehre vs. Präsenzlehre) ergab sich ein statistisch signifikanter Innersubjekteffekt für den Faktor Zeit ($F(1)=20.13$, $p<.01$, $\eta^2=.19$), jedoch keine statistisch signifikante Interaktion Zeit*Format.

Abbildung 1: Zuwachs der Lehrer-Selbstwirksamkeit im Verlauf eines Semesters Online-Lehre vs. Präsenzlehre

Dies bedeutet, dass die Studierenden unabhängig davon, ob sie die LV zur KF online oder in Präsenz besuchten, gleichermaßen einen Zuwachs an Lehrer-Selbstwirksamkeit im Verlauf eines Semesters verzeichnen konnten (s. Abbildung 1).

Im Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (vgl. Mayr et al. 2018) zeigt sich nur ein statistisch signifikanter Innersubjekteffekt für die Kurzsкала *Unterricht gestalten* ($F(1)=9.19$, $p<.05$, $\eta^2=.096$). Auch hier gibt es keine statistisch signifikante Interaktion Zeit*Format, d.h. in beiden Formaten (Präsenz- und Online-Lehre) steigt die Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich des Aspektes *Unterricht gestalten* der Klassenführung (s. Abbildung 2). Tabelle 2 zeigt die deskriptiven Statistiken für die Lehrer-Selbstwirksamkeit und die Skalen des LDK.

	Format	MZP	M	SD
Lehrer-Selbstwirksamkeit	Präsenzlehre	Semesterbeginn	3.95	.32
		Semesterende	4.12	.31
	Online-Lehre	Semesterbeginn	3.30	.70
		Semesterende	3.63	.54
LDK Kurzsкала Beziehungen fördern	Präsenzlehre	Semesterbeginn	4.39	.31
		Semesterende	4.50	.35
	Online-Lehre	Semesterbeginn	4.07	.40
		Semesterende	4.09	.50
LDK Kurzsкала Verhalten kontrollieren	Präsenzlehre	Semesterbeginn	4.29	.46
		Semesterende	4.38	.45
	Online-Lehre	Semesterbeginn	3.78	.53
		Semesterende	3.77	.55
LDK Kurzsкала Unterricht gestalten	Präsenzlehre	Semesterbeginn	4.21	.46
		Semesterende	4.35	.38
	Online-Lehre	Semesterbeginn	3.32	.58
		Semesterende	3.54	.55

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken der Lehrer-Selbstwirksamkeit und des LDK

Abbildung 2: Zuwachs des Aspektes *Unterricht gestalten* der Klassenführung im Verlauf eines Semesters Online-Lehre vs. Präsenzlehre

Unterschiede im erworbenen Wissen zur Klassenführung

Eine Multivariate Varianzanalyse mit dem Format als unabhängige Variable (Präsenz- vs. Online-Lehre) und dem Gesamtwert im Wissenstest, den Werten für die Facetten *Unterricht gestalten*, *Verhalten kontrollieren* und *Beziehungen fördern*, sowie den Werten für deklaratives und konditional-prozedurales Wissen zur KF als abhängige Variable, ergab keinerlei statistisch signifikante Effekte für das Format. Das bedeutet, dass sowohl das deklarative als auch das konditional-prozedurale Wissen der Studierenden nach der Online-LV zur KF gleich hoch ist wie das Wissen der Studierenden nach der Präsenz-LV. Tabelle 3 zeigt die deskriptiven Statistiken für den Wissenstest in beiden LV-Formaten.

	Format	M	SD
Gesamtwert	Präsenzlehre	10.61	2.32
	Online-Lehre	10.85	3.00
deklaratives Wissen	Präsenzlehre	3.65	1.58
	Online-Lehre	4.11	1.70
konditional-prozedurales Wissen	Präsenzlehre	6.96	1.65
	Online-Lehre	6.74	1.92

Tabelle 3: Deskriptive Statistiken des Wissenstests nach Besuch der LV zur Klassenführung

Diskussion

Im März 2020 wurde in Österreich pandemiebedingt die tertiäre Lehre gänzlich von Präsenz auf Online umgestellt. Die Ergebnisse aus den Befragungen zur Online-Lehre insgesamt zeigen: Die Präsenzlehre wird zwar von den Studierenden präferiert, allerdings werden Zeit- und Geldersparnis, aber auch der Komfort von zu Hause aus lernen zu können von den Studierenden geschätzt. Dem gegenüber steht, dass die Mehrzahl der Studierenden der Ansicht ist, die Online-Lehre bedinge mehr Arbeitsaufwand. Darüber hinaus verweisen die Studierenden auf Schwierigkeiten, wie die Konzentration halten zu können und die Ermüdung durch das dauerhafte Schauen in den Computer, die als einige der Gründe gegen die Online-Lehre angeführt werden. Grundsätzlich sind jedoch viele der Ansicht, die Online-Lehre funktioniere ebenso gut und durch sie würde mehr Eigenverantwortung übernommen und Selbstregulation gelernt werden. Auch wenn knapp die Hälfte der Studierenden der Ansicht sind, ihre Motivation sei in der Online-Lehre eher hoch bis sehr hoch, glauben mehr als die Hälfte, dass diese in Präsenz noch höher gewesen wäre. Aus unseren inhaltsanalytischen Ergebnissen wird deutlich, dass vor allem das Fehlen der sozialen Interaktionen mit anderen Studierenden – aber auch der Austausch mit Lehrenden – die Motivation wie das positive Erleben beeinträchtigen, ähnlich die Ergebnisse bei Krammer, Pflanzl und Matischek-Jauk (vgl. 2020). Auch Arkorful und Abaidoo (vgl. 2015) haben bereits vor der coronabedingten Online-Lehre in ihren Studien die fehlende soziale Interaktion, den unmöglichen Aufbau von Beziehungen sowie die Problematik hinsichtlich der Schulung von kommunikativen wie sozialen Fähigkeiten als entscheidende Nachteile der Online-Lehre beschrieben, die sich auch in unseren Ergebnissen widerspiegeln.

Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Einschätzungen zur Online-Lehre insgesamt und der Online-Lehre im Seminar KF. Motivation, positives Erleben und Lerngewinn werden in

der LV zur KF höher eingeschätzt als in der Online-Lehre insgesamt. Obwohl die Studierenden aus der LV zur KF ihren subjektiven Lerngewinn bereits hoch einstufen, glauben die meisten, dieser wäre in der Präsenzlehre noch höher ausgefallen. Allerdings: Die statistischen Analysen bestätigen diese Einschätzung der Studierenden nicht, denn im Vergleich mit der Kohorte ein Jahr davor lassen sich hinsichtlich deklarativem und konditional-prozeduralem Wissen zur KF nach Absolvierung der LV als Online-Lehre oder als Präsenzlehre keine signifikanten Unterschiede belegen. Die Studierenden wissen – unabhängig des besuchten LV-Formats – ähnlich viel. Nachdem für diese Kohorten das Lehrveranstaltungskonzept und die Lehrkraft ident waren und das eingesetzte validierte Messinstrument zur Erfassung des Wissens zur KF der Lehrkraft vertraut ist, wäre zukünftig noch zu prüfen, inwieweit „teaching to the test“ (Volante 2004) als Störvariable Einfluss nimmt. Die Ergebnisse aus den Selbsteinschätzungen zum Führungsverhalten aus dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) zeigen: Die Studierenden schätzen sich über die Zeit unabhängig vom Lehrveranstaltungsformat besser ein. Auch die Lehrer-Selbstwirksamkeit kann sich in der Online-Lehre ebenso gut entwickeln wie in der Präsenzlehre. Es bleibt zu vermuten, dass das jeweilige hochschuldidaktische Konzept (vgl. Krammer et al. 2020) und weniger das Lehrveranstaltungsformat maßgeblich ist. Am Beispiel der LV zur KF lässt sich vermuten, dass eine mehrjährige institutionsübergreifende Entwicklung eines hochschuldidaktischen LV-Konzepts, welches sowohl für den deklarativen als auch für den konditional-prozeduralen Wissenserwerb theoretisch begründet ist, gleichzeitig empirisch geprüft wurde, Wissenserwerb, Lernmotivation und positives emotionales Erleben begünstigt. Auch wenn nicht für jede Lehrveranstaltung umfangreiche hochschuldidaktische Konzepte, die einer Begleitforschung unterzogen werden, entwickelt werden können, lassen die Ergebnisse unserer Studie vermuten, es lohnt sich, der Hochschuldidaktik wieder mehr Aufmerksamkeit zu widmen, und dem Aufbau von Lehrveranstaltungen mehr Gewicht beizumessen. Darüber hinaus ist zu überdenken, welche Lehrveranstaltungsformate zukünftig in pandemiefreien Zeiten angeboten werden. Aus der vorliegenden Studie wird jedenfalls ersichtlich: Der zwingende Umstieg auf reine Online-Lehre hat ermöglicht, neue Formen des Lehrens und Lernens zu etablieren, denn bereits ein Drittel der Studierenden aus unserer Befragung wünschen sich ihr Studienangebot in Form von blended-learning.

Limitationen und Ausblick

Auch wenn die hier präsentierten Studienergebnisse eindeutig sind, aufgrund der Stichprobenziehung ist ihre globale Repräsentativität (vgl. Helm/Huber/Loisinger 2021) zu diskutieren und vermutlich vorerst limitiert auf eine Population von Lehramtsstudierenden in der Mitte ihres Bachelorstudiums, die ein Semester in Präsenz begonnen und anschließend in den Online-Modus wechseln mussten. Gleichwohl finden wir ähnliche Ergebnisse hinsichtlich der Vorzüge und Nachteile der Online-Lehre wie aus anderen Studien bekannt (z.B. Arkorful/Abaidoo 2015; Krammer et al. 2020). Interessant wird sein, wie sich die Ergebnisse mit zunehmender Dauer der Online-Lehre verändern. Aus diesem Grund und um die Versuchsum eine Kontrollgruppe sowie um Masterstudierende der Sekundarstufe zu erweitern, wurde die vorliegende Studie um ein weiteres Semester, das ebenfalls noch zur Gänze in Online-Lehre abgehalten wird, verlängert.

Zudem zeigt sich aus den vorliegenden Ergebnissen, dass sich die Studierenden hinsichtlich des Führungshandelns zur Klassenführung, welches mit dem LDK in Selbsteinschätzung erhoben wurde, bereits zu Beginn der LV hoch einschätzen. Ein Zuwachs nach der Absolvierung des Seminars war in der vorliegenden Studie nur im Aspekt *Unterricht gestalten* gegeben. Hier kann die Vermutung von Deckeneffekten nochmals geprüft werden. Des Weiteren ist zu vermuten, dass mit zunehmender Dauer der Online-Lehre, Motivation, emotionales Empfinden und Lehrer-Selbstwirksamkeit sinken, denn „wenn persönliche Begegnung nicht ermöglicht wird, werden Resonanzräume nicht angeboten“ (Seethaler 2020, S. 111).

Implikationen

Aus den vorliegenden Ergebnissen wird deutlich, was als Lernerfolg wahrgenommen wird und was sich tatsächlich als Lernerfolg abbildet, kann entsprechend differieren. Online-Lehre ermöglicht ähnlichen, wenn nicht identen, Wissensaufbau und ebenso den Ausbau der Lehrer-Selbstwirksamkeit wie in der Präsenzlehre. Dies allerdings nur, so vermuten wir, wenn hochschuldidaktische Konzepte, die theoretisch fundiert sind, Anwendung finden. In Abwägung der weiteren und bereits ausgeführten Vor- und Nachteile kann für eine Umsetzung des blended-learning plädiert werden, das sowohl angenehme Aspekte der Online-Lehre als auch die affektiven und motivationalen Aspekte der direkten Begegnung im Rahmen der Präsenzlehre vereint („*Die Mischung machts!*“; Zitat eines Studierenden). Bei dessen Umsetzung sind allerdings wiederum, wie die Studierenden bei den Vor- und Nachteilen anmerken, Aspekte der Organisation zu berücksichtigen, um Präsenz und Online-Phasen gut aufeinander abzustimmen (beispielsweise wöchentliche Wechselmodelle), damit es nicht zu unnötigen Fahrzeiten und Leerläufen kommt.

Literatur

- Arkorful, Valentina/Abaidoo, Nelly (2015): The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. In: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 12 (1), pp. 29–24.
- Besser, Michael/Krauss, Stefan (2016): Der Lehrer als Experte: Professionswissen verstehen und entwickeln. In: Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung, 16 (4), S. 42–47.
- Biwer, Felicitas/Wiradhany, Wisnu/oude Egbrink, Mirjam/Hospers, Harm/Wasenitz, Stella/Jansen, Walter/de Bruin, Anique (2021): Changes and Adaptations: How University Students Self-Regulate Their Online Learning During the COVID-19 Pandemic. In: Frontiers in Psychology, 12 (4). URL: doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593.
- Broadbent, Jaclyn/Poon, Walter L. (2015): Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. In: Internet and Higher Education, 27, pp. 1–13. URL: doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007.
- Broadbent, Jaclyn/Fuller-Tyszkiewicz, Matthew (2018): Profiles in self-regulated learning and their correlates for online and blended learning students. In: Educational Technology Research and Development, 66 (6), pp. 1435–1455. URL: doi.org/10.1007/s11423-018-9595-9.
- Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Elliot, Andrew/McGregor, Holly/Gable, Shelly (1999): Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. In: Journal of Educational Psychology, 91, pp. 549–563.

- Garay, Jessica Paola Palacios/Escalante, Jorge Luis/Chumacero Calle, Juan Carlos/Cavarjal Bautista, Inocenta Marivel/Perez-Saavedra, Segundo/Nieto-Gamboa, Jose (2020): Impact of Emotional Style on Academic Goals in Pandemic Times. In: *International Journal of Higher Education*, 9 (9), pp.21–31. URL: doi.org/10.5430/ijhe.v9n9p21.
- Goetz, Thomas/Hall, Nathan (2013): Emotion and achievement in the classroom. In: Hattie, John/Anderman, Eric M. (Eds.): *International Guide do Student Achievement*. New York, NY: Routledge, pp. 192–195.
- Helm, Christoph/Huber, Stepahn/Loisinger, Tina (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, S. 237–311. URL: doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z.
- Hodges, Charles/Moore, Stephanie/Lockee, Barb/Trust, Torrey/Bond, Aaron (2020): The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 27.
- Hulleman, Chris/Schrager, Sheree/Bodmann, Shawn/Harackiewicz, Judith (2010): A meta-analytic review of achievement goal measures: different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? In: *Psychological Bulletin*, 136, pp. 422–449.
- Klusmann, Uta/Kunter, Mareike/Voss, Thamar/Baumert, Jürgen (2012): Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), S. 275–290. URL: doi.org/10.1024/1010-0652/a000078.
- Kocher, Mirjam (2014): Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang. *Empirische Erziehungswissenschaft*. Band 51. Münster: Waxmann.
- Korpershoek, Hanke/Harms, Trues/de Boer, Hester/van Kuijk, Mechteld/Doolaard, Simone (2016): A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86 (3), pp. 643–680. URL: doi.org/10.3102/0034654315626799.
- Krammer, Georg/Pflanzl, Barbara/Mayr, Johannes (2019): Using Students' Feedback for Teacher Education: Measurement Invariance Across Pre-Service Teacher-Rated and Student-Rated Aspects of Quality of Teaching. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (4), pp. 596–609. URL: doi.org/10.1080/02602938.2018.1525338.
- Krammer, Georg/Pflanzl, Barbara/Matschek-Jauk, Marlies (2020): Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, S. 337–375. URL: doi.org/10.1007/s35834-020-00283-2.
- Krause, Andreas/Dorsemagen, Cosima (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedd/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 987–1013.
- Landrum, Brittany (2020): Examining students' confidence to learn online, self-regulation skills and perceptions of satisfaction and usefulness of online classes. *Online Learning*, 24 (3), pp. 128–146. URL: doi.org/10.24059/olj.v24i3.2066.
- Lenke, Gerlinde/Mayr, Johannes (2015): Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* 2015. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 71–84.
- Lenke, Gerlinde/Streib, Elena/Seethaler, Elisabeth/Krammer, Georg (im Review): Konzeption und Validierung eines Tests zum Wissen zu Klassenführung im Bereich Grundschule.

- Lüftenegger, Marko/Klug, Julia/Harrer, Katharina/Langer, Marie/Spiel, Christina/Schober, Barbara (2016): Students' Achievement Goals, Learning-Related Emotions and Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 7 (603), pp. 1–10. URL: doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00603.
- Mayr, Johannes/Eder, Ferdinand/Fartacek, Walter/Lenske, Gerlinde/Pflanzl, Barbara (2018): Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK). URL: ldk.aau.at/ (10.05.2020).
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Najouks, Nick/Bedenlier, Svenja/Gläser-Zikuda, Michaela/Kammerl, Rudolf/Kopp, Bärbel/Ziegler, Albert/Händel, Marion (2021): Self-Regulated Resource Management in Emergency Remote Higher Education – Status Quo and Predictors. In: *Frontiers in Psychology*, 12, pp. 1–12. URL: doi.org/10.3389/fpsyg.2021.672741.
- Ophardt, Diemut/Thiel, Felicitas (2013): *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ophardt, Diemut/Thiel, Felicitas (2020): Klassenführung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb, S. 741–747.
- Pekrun, Reinhard (2006): The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. In: *Educational Psychological Review*, 18, pp. 315–341.
- Pfitzner-Eden, Franziska/Thiel, Felicitas/Horsley, Jenny (2014): An Adapted Measure of Teacher Self-Efficacy for Preservice Teachers: Exploring Its Validity Across Two Countries. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, pp. 83–92. URL: doi.org/10.1024/1010-0652/a000125.
- Ryan, Richard/Deci, Edward (2002): Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In: Deci, Edward/Ryan, Richard (Eds.): *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press, pp. 3–33.
- Tainsh, Ryan (2016): Thoughtfully Designed Online Courses as Effective Adult Learning Tools. *Journal of Adult Education*, 25(1), pp. 7–9.
- Seethaler, Elisabeth/Hecht, Petra (2019). Selbstwirksamkeit als Ressource für Gesundheit, Erfolg und Wohlbefinden. In: Seethaler, Elisabeth/Giger, Silvia/Buchacher, Walter (Hrsg.): *Gesund und erfolgreich Schule leben. Praxis und Reflexion für Lehrerinnen und Lehrer*. Bad Heilbrunn: utb Klinkhardt, S. 55–63.
- Seethaler, Elisabeth (2020): Resonanz(T)raum Online-Lehre. In: Stanisavljevic, Marija/Tremp, Peter (Hrsg.): *(Digitale) Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern, S. 109–111. URL: doi.org/10.5281/zenodo.4291793.
- Seethaler, Elisabeth/Hecht, Petra/Krammer, Georg/Lenske, Gerlinde/Pflanzl, Barbara (2021): LLE-Klas – Lehr-/Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien. Ein Lehrveranstaltungskonzept für die Lehramtsausbildung. *HLZ - Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), S. 44–71. URL: doi.org/10.11576/hlz-3968.
- Son, Changwon/Hegde, Sudeep/Smith, Alec/Wang, Xiaomel/Sasangohar, Farzan (2020): Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: interview survey study. In: *Journal of Medical Internet Research*, 22, 9: e21279. URL: doi.org/10.2196/21279.
- Stough, Laura/Montague, Marcia (2015): How Teachers Learn to Be Classroom Managers. In: Emmer, Edmund/Sabornie, Edward (Eds.): *Handbook of Classroom Management. Second Edition*. New York: Routledge, pp. 446–458.
- Volante, Louis (2004): Teaching to the Test: What every Educator and Policymaker should know. *Canadian journal of Educational Administration and Policy*, 35, pp. 1–6. URL: files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848235.pdf (20.05.2021).

Informationen zu den Autorinnen

Dr. Julia Klug ist Hochschulprofessorin für Bildungspsychologie am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung der PH Salzburg Stefan Zweig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Motivation, Selbstreguliertes Lernen, Kompetenzen von Lehrer*innen, Schulleiter*innen und Studierenden und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich.

julia.klurg@phsalzburg.at

Dr. Elisabeth Seethaler ist Hochschulprofessorin für Pädagogische Psychologie und Lehrer*innenpersönlichkeit am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung der PH Salzburg Stefan Zweig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Klassenführung, Lehrer*innenpersönlichkeit, Selbstwirksamkeit, Aufnahmeverfahren.

elisabeth.seethaler@phsalzburg.at

Zitationshinweis:

Klug, Julia/Seethaler, Elisabeth (2021): (Un)Freiwillig Online-Lehre. Wie Lehramtsstudierende in unterschiedlichen Lernsettings Lerngewinn, Motivation und emotionales Befinden einschätzen. In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 21/2021. URL: medienpaed-ludwigsburg.de/

Anhang: Kategoriensystem

KATEGORIE & DEFINITION: <i>Je Format (online, f2f, blended-e-learning)</i>	ANKERBEISPIELE: <i>2 Ausprägungen (positiv & negativ) pro Kategorie</i>
TECHNIK <i>Vor- und Nachteile, bedingt durch die Verwendung technischer Hilfsmittel (Internet, Software, Hardware, Teams, ...)</i>	positiv: „Ich habe in der Distance-Learning-Zeit viel über brauchbare <u>Software und Apps</u> gelernt.“ negativ: „Durch die schlechte <u>Internetverbindung</u> in meiner Wohnung habe ich oft nichts verstanden.“
EMOTIONALE ASPEKTE <i>durch die jeweilige Lernform ausgelöst: Einsamkeit, Über- bzw. Unterforderung, Konzentration, Wohlbefinden, Sicherheitsgefühl (Corona), Neugierde, Interesse, ...</i>	positiv: „Ich habe in der Distance-Learning-Zeit viel weniger Stress.“// „Vor dem Laptop bin ich viel entspannter als im Seminarraum.“ negativ: „Mich selbst zu organisieren stresst mich ungemein.“
MOTIVATIONALE ASPEKTE <i>mangelnde oder erhöhte Motivation, sowohl intrinsisch als auch extrinsisch</i>	positiv: „Ich bin motivierter, wenn ich in der PH anwesend sein kann.“ negativ: „Ich bin im Distance Learning sehr unmotiviert und unkonzentriert.“
SOZIALE ASPEKTE <i>Auswirkungen der jeweiligen Lehrform auf Sozialverhalten bzw. Wunsch nach Gesellschaft/Ruhe</i>	positiv: „Ich finde, die Interaktion hat auch im digitalen Seminarraum gut geklappt.“// „Ich finde Teams sehr praktisch, weil mal nicht in Salzburg sein muss, um sich mit anderen Studierenden abzusprechen.“ negativ: „Ich vermisse den sozialen Kontakt.“// „Ich brauche Menschen um mich herum.“// „Ich hätte mich oft gerne mit anderen ausgetauscht.“
KÖRPERLICHE ASPEKTE <i>speziell auf die körperliche Verfassung etc. (Schmerzen, Gewicht, Verspannungen, ...)</i>	positiv: „Ich habe weniger Halsweh, weil ich nicht in der Kälte zur PH radeln muss.“ negativ: „Durch das viele Sitzen habe ich Rücken- und Nackenschmerzen bekommen.“// „Ich fühle mich sehr einsam.“
LERNERFOLG & KOMPETENZEN <i>Subjektiver allgemeiner Lerngewinn während jeweiliger Lehrform</i>	positiv: „Ich habe sehr viel gelernt und glaube, auch im Präsenzunterricht hätte ich nicht mehr lernen können.“ negativ: „Ich glaube, ich hätte mehr lernen können, wenn, ...“
METHODISCHE MÖGLICHKEITEN <i>Umsetzbarkeit von praktischen Übungen, Gruppenarbeiten, Theorieeinheiten etc.</i>	positiv: „Ich finde, die Gruppenarbeiten und Rollenspiele haben auch im Distance Learning gut geklappt.“// „Theoretischer Input kann auch im Distance Learning problemlos vermittelt werden.“ negativ: „Leider kann man im Distance Learning praktische Übungen, wie Rollenspiele, nur schwer umsetzen.“// „Gruppenarbeiten sind online sehr umständlich.“
ZEIT, GELD & KOMFORT <i>Auswirkungen auf Budget, Zeitkontingent, Lebensqualität/Bequemlichkeitsempfinden</i>	positiv: „Ich habe im Distance Learning mehr Zeit für mich und für meinen Nebenjob.“// „Im Distance Learning kann ich im Pyjama arbeiten. Das ist sehr bequem.“ negativ: „Das Pendeln in der Distance Learning Zeit ist sehr anstrengend, weil wir zwischen den LVs lange Wartezeiten hatten.“
KURSSPEZIFIKA <i>Aufbau, Inhalt, LV-Leitung, Workload, Anzahl und Umfang der Arbeitsaufträge etc.</i>	positiv: „Ich fand die Arbeitsaufträge sehr interessant.“ negativ: „Ich war mit den Arbeitsaufträgen überfordert.“
SONSTIGES <i>Nicht in die oben genannten Kategorien einzuordnen</i>	positiv negativ