

# Online-Lehre im Lehramtstudium

## Veränderung der Rollenbilder vor dem Hintergrund des digitalen Wandels

*Bettina Waldvogel, Andreas Brugger und Laura Sijbesma*

### Zusammenfassung des Beitrags

In einer explorativen Studie der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen (Schweiz) wurde der Frage nachgegangen, inwiefern sich die pandemiebedingte radikale Umstellung auf Online-Lehre auf die Rollenbilder der Studierenden und Dozierenden auswirkte. Dazu wurden positive und negative Erfahrungen aus der Perspektive der Studierenden und Dozierenden gesammelt und die daraus gewonnenen Erkenntnisse in Bezug zu den veränderten Rollenbildern in Lehr- und Lernsettings gebracht. Es zeigte sich, dass insbesondere die Vorbildrolle der Dozierenden in der reinen Online-Lehre schwierig umzusetzen war.

Aus den gesammelten Daten lassen sich Empfehlungen ableiten, wie die Online-Lehre kurzfristig verbessert und den Bedürfnissen von Dozierenden und Studierenden besser angepasst werden kann. Die beobachteten Veränderungen der Rollenbilder können längerfristig zu einem fundamental veränderten Lehr- und Lernverständnis einer hybriden Lehre führen.

*Schlüsselbegriffe: Online-Lehre • Rollenbilder der Dozierenden und Studierenden • Lehramtstudium • Lernkultur • Good Practice*

### 1. Einleitung

Die pandemiebedingte Umstellung auf Online-Lehre erschütterte die Grundwerte der Ausbildung auf allen Stufen. Was als „good practice“ galt, funktionierte in der Online-Lehre nicht mehr. Ein Wandel der traditionellen Rollen der Dozierenden, welche im erzeugungs- bzw. vermittlungsdidaktischen Lehr- und Lernarrangements in erster Linie Wissen vermitteln, hin zu konstruktivistisch begründeten ermöglichungsdidaktischen Settings ist zwar seit längerem im Gang (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007). Das frühere Informationsmonopol der Hochschul-Lehrenden, das bereits vor der Pandemie anfang zu bröckeln (vgl. Döbeli Honegger 2016), ist aber während der Pandemie mit zunehmender Geschwindigkeit aus den Fugen geraten. Sowohl der Trend zu ermöglichungsdidaktischen Settings als auch das bröckelnde Informationsmonopol der Lehrenden hat zur Folge, dass neue Rollenbilder in Erscheinung treten, wie z. B. Coaching und Beratung (vgl. Schüssler/Kilian 2017). Die von Döbeli Honegger (vgl. 2016) für die Schule vorausgesagten Veränderungen infolge des Leitmedienwechsels sowie der Abschied von der Rolle des Wissensvermittlers, ist dabei ein Prozess, der schon seit längerem in der

Fachliteratur diskutiert wird (vgl. Mienert/Pitcher 2011) und nun durch die Pandemie möglicherweise beschleunigt wurde.

### *Veränderung der Rollenbilder*

Die Veränderungen infolge des generellen Trends hin zu ermöglichungsdidaktischen Settings, z. B. mit vermehrtem Coaching, überlagert von einem pandemiebedingten Digitalisierungsschub stellten nach unserer Wahrnehmung bewährte Rollenbilder in Frage (vgl. Mair 2021; Hartmann/Hundertpfund 2015). Das birgt die Gefahr, dass Dozierende ihre neue Rolle zu einem reinen Arrangieren und Moderieren von Materialien, Tools und Aktivitätsprotokollen vereinfachen (vgl. Bohnenkamp et al. 2020).

In persönlichen Gesprächen war eine diffuse Unsicherheit in Bezug auf die eigene Rolle sowie die daraus resultierenden Verpflichtungen spürbar, teilweise auch in Kombination mit überhöhten Ansprüchen an die eigene Rolle im Online-Setting. Aus dem oft geäußerten Wunsch, möglichst bald zum „normalen“ Präsenzunterricht zurückkehren, lässt sich zudem eine Unzufriedenheit mit der reinen Online-Lehre ableiten.

### *Forschungsfrage*

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, inwiefern sich die oben skizzierten Schwierigkeiten bei der Online-Lehre auf Veränderungen in den Rollenbildern zurückführen lassen: Ein an sich stetiger Wandel von Rollenbildern, weg von der reinen Wissensvermittlung (vgl. Mienert/Pitcher 2011) hin zu konstruktivistischen, ermöglichungsdidaktischen Settings (vgl. Arnold /Gómez Tutor 2007), wurde möglicherweise durch die pandemiebedingte, schnelle Umstellung auf Online-Lehre beschleunigt, was zu situativ nicht passenden, für die Beteiligten unbefriedigenden, Zwischenlösungen führte.

### *Vorgehen und Aufbau der Arbeit*

Zum besseren Verständnis der veränderten Rollenbilder wird zunächst auf die Veränderungen im Zusammenhang mit der Online-Lehre allgemein eingegangen. In einer Umfrage unter Dozierenden und Studierenden der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen wurde sowohl nach positiven Erfahrungen mit der Online-Lehre im Sinne von zufällig gefundenen inspirierenden Lösungen, gewissermaßen Serendipity, sowie nach Stolpersteinen in der Online-Lehre gefragt. Diese gesammelten Erfahrungen wurden anschließend verglichen und in den Kontext der früheren, aktuellen und für die Zukunft gewünschten Rollenbilder gestellt. Ergänzt mit semi-strukturierten Interviews entstand ein Erfahrungsschatz zur Online-Lehre, welcher auch in zukünftigen Zeiten des Präsenzunterrichts als Ergänzung und Abrundung der Lehr- und Lernangebote genutzt werden kann.

## **2. Rollenverständnis in der Lehre**

Infolge des digitalen Wandels verändern sich die Rollen und Aufgaben der Dozierenden weg von der Wissensvermittlung hin zur Moderation von Lernprozessen, welche Leitlinien setzen und kritisches Hinterfragen anleiten (vgl. Vallaster/Sageder 2020). Diese Veränderungen der Rollenbilder erfordern eine grundlegend neue didaktische Aufbereitung der Inhalte und

führen zu einer neuen Lehr- und Lernkultur. Zum Beispiel hat die von Hattie propagierte Feedbackkultur (vgl. Hattie 2008) in der Online-Lehre, insbesondere bei komplexen Wissenszielen ein noch größeres Augenmerk verdient zum Beispiel in Form von dem Kontext angepassten Feedback-Strategien (vgl. Hartung 2017).

### *Rollen von Lehrenden und Lernenden*

In der vorliegenden Studie wird angenommen, dass Lehrende und Lernende verschiedene Rollen in unterschiedlichem Ausmaß einnehmen. Eine Studentin kann sich z. B. als mehrheitlich *aktive Lernerin* mit einem deutlich geringeren Anteil an *Wissenskonsumentin* empfinden. In der Umfrage werden die eingenommenen Rollenbilder als Selbsteinschätzung mit einem Ranking von fünf klar umschriebenen Rollen erhoben (siehe Tabelle 1).

In der Literatur finden sich verschiedene Kategorien von Rollenbildern für den Unterricht und die Lehre (vgl. u. a. Obermoser 2019), welche sich für die hier präsentierte Studie jedoch nicht eignen: Sei es, dass die Kategorien sehr zahlreich oder unscharf getrennt sind, was beides eine Selbsteinschätzung erschwert. Ein hinreichend einfaches Modell, das jedoch spezifisch genug ist, um vertiefte Einblicke in die Veränderung von Rollenbildern zu bekommen, konnte in der Literatur zur medizinischen Ausbildung gefunden werden. Es gibt nach unserer Überzeugung viele Parallelen zwischen medizinischer und pädagogischer Ausbildung: Der hohe Anteil an Praxis (Schulpraktika bzw. Assistenz in Spitälern), der Umgang mit Menschen in Situationen, welche besonderen Schutz bzw. besondere Aufmerksamkeit erfordern (minderjährige Schulkinder bzw. kranke Personen), die staatlichen Vorgaben auf verschiedenen Ebenen (Lehrpläne, kantonale Vorgaben bzw. Medizinrecht). Unsere Wahl fiel auf Rollenbilder in der Ausbildung im medizinischen Bereich mit sechs Kategorien, welche sich zu 12 Rollenbildern von Dozierenden weiter aufteilen lassen (vgl. Harden/Crosby 2000). Diese eignen sich nach unserer Erfahrung mit kleinen Anpassungen auch für Dozierende im Lehramtstudium:

1. Informationen liefern (engl. information provider)
  - a. als Dozierende, die Inhalte vermitteln
  - b. als Praxislehrperson
2. als Rollenmodell dienen (engl. role model)
  - a. als Rollenmodell für das Fachverständnis
  - b. als Rollenmodell in der Praxis
3. Lernen ermöglichen (engl. facilitator)
  - a. als Mentor/in
  - b. als Lerncoach (engl. learning facilitator)
4. Lernen überprüfen (engl. assessor)
  - a. Lernfortschritte erheben, Studierende prüfen
  - b. Curriculum evaluieren
5. Lehren und Lernen planen (engl. planner)
  - a. Curriculum planen
  - b. Kurse organisieren
6. Lernressourcen entwickeln (engl. resource developer)
  - a. Lernmaterial entwickeln
  - b. Studienführer entwickeln

Die Rollen verlangen in verschiedenem Ausmaß Fachexpertise beziehungsweise Praxiserfahrung, Expertise in Lehren und Lernen, Kontakt zu den Studierenden sowie Unterstützung für die Studierenden.

Die veränderte Rolle der Dozierenden verlangt auch nach einem neuen Rollenverständnis der Studierenden, was Karakitsiou unter dem Titel „the good student is more than a good listener“ zusammenfasste (vgl. Karakitsiou et al. 2012) und zur Erkenntnis gelangte, dass die Studierenden gewissermaßen die komplementären Rollen zu den neuen Rollen der Dozierenden einnehmen<sup>1</sup>.

### *Definition der Rollenbilder*

Für die Dozierenden wurden die Rollenbilder nach Harden und Crosby (vgl. Harden/Crosby 2000) verwendet und mit entsprechenden komplementären Rollenbildern für die Studierenden ergänzt.

| <b>Rolle der Lehrperson/Dozierenden</b> | <b>Rolle der Studierenden</b>  |
|---|--------------------------------|
| Wissensvermittler*in                    | Wissenskonsument*in            |
| Vorbild                                 | Lernen von und mit Dozierenden |
| Lerncoach                               | Aktive Lerner*in               |
| Ressourcenentwickler*in                 | Vielfältige Lerner*in          |
| Planer*in & Organisator*in              | Planer*in & Organisator*in     |

Tabelle 1: In den Umfragen zur Auswahl stehende Rollenbilder.

Die von Harden und Crosby genannte Rolle „Assessor“ wurde in der Umfrage nicht aufgenommen, weil nur wenige Prüfungen tatsächlich im Online-Format durchgeführt wurden.

### *Erläuterungen zu den Rollenbildern*

In der Rolle als *Wissensvermittler\*in* bzw. *Wissenskonsument\*in* wird angenommen, dass die Dozierenden das Wissensmonopol haben und ihr Wissen an die Studierenden weitergeben. Die entsprechende Rolle der Studierenden als Wissenskonsumierende ist eher passiv. Die *Vorbildrolle* von Dozierenden bezieht sich darauf, dass Dozierende den Unterricht mit Modellcharakter gestalten und diesen vor dem Hintergrund didaktischer Konzepte exemplarisch gemeinsam mit den Studierenden reflektieren (vgl. Pädagogische Hochschule Zürich, 2017). Der Vorbildrolle kommt in dieser Untersuchung eine noch etwas persönlichere Note zu, da Beziehungsarbeit und Auftrittskompetenz als weitere wichtige Aspekte der Vorbildrolle betrachtet werden.

Das Rollenpaar *Lerncoach* (auf Seite der Dozierenden) und *aktive Lernende* (auf Seite der Studierenden) legt den Fokus darauf, dass Eigeninitiative vorausgesetzt wird und die Verantwortung für das persönliche Lernen bei den Studierenden liegt. Die Dozierenden als *Ressourcenentwickler\*innen* entwickeln vielfältige Materialien, betreten dabei aber auch „didaktisches Neuland“,

---

<sup>1</sup> Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob es ausreicht, wenn die Studierenden sich einfach den veränderten Rollen anpassen, oder ob sie noch viel mehr die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen müssten.

was die Studierenden wiederum als *vielfältige Lernende* erleben. *Planung und Organisation* betrifft Dozierende und Studierende gleichermaßen, sei es als Modul- und Veranstaltungsplanung oder als persönliche Planung von Gruppenarbeiten und Abgabeterminen.

In der Umfrage erhielten die Teilnehmenden eine kurze Beschreibung der Rollenbilder:

**Rollen vor Corona im Präsenzunterricht**

Welche Rollen hast du innegehabt im Präsenzunterricht vor der Corona-Pandemie?

Bitte jede Rolle nur einmal auswählen.

\*

|   | Wissensvermittler*in:<br>Informationen auswählen,<br>organisieren und den Studierenden anbieten. | Vorbild: Enthusiasmus und Freude am Lehren und Lernen zeigen. Studierende aktiv einbinden und effektiv kommunizieren. | Lerncoach: Studierende anregen und ihnen ermöglichen, selbständig Lösungen zu finden und Erfahrungen zu sammeln. Feedback geben. | Ressourcenentwickler*in:<br>Lernmaterialien entwickeln, welche die Studierenden zum selbständigen Lernen nutzen können. | Planer*in/Organisator*in:<br>Aufwendige Lernsettings planen und organisieren mit abwechslungsreichen Lernformen. |
|---|--|---|--|---|--|
| Diese Rolle beschreibt meine Tätigkeit vor Corona am besten.      | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>  |
| Diese Rolle beschreibt meine Tätigkeit vor Corona am zweitbesten. | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>  |
| Diese Rolle beschreibt meine Tätigkeit vor Corona am drittbesten. | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>  |
| Diese Rolle beschreibt meine Tätigkeit vor Corona am viertbesten. | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>  |
| Diese Rolle beschreibt meine Tätigkeit vor Corona am funftbesten. | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>  |

Abbildung 1: Matrixfrage zu den Rollenbildern zum Zeitpunkt vor der Pandemie aus der Umfrage für die Dozierenden.

*Merkmale/Besonderheiten der Online-Lehre*

Mit dem Begriff Online-Lehre werden im vorliegenden Artikel Unterrichtsformen bezeichnet, welche zum überwiegenden Teil ohne Präsenzveranstaltungen auskommen. Das können Formen des *Flipped Classroom* (vgl. Bergmann/Sams 2012) mit einem Austausch in synchroner Form über Videokonferenz, Webinare, oder im Internet präsentierte Sammlungen von Selbstlernaufträgen und Dokumenten sein. Online-Lehre setzt räumliche Trennung voraus, sagt jedoch nichts darüber aus, ob die Lehre synchron oder asynchron stattfindet.

Eine Variante von Online-Lehre, die schnell und ohne viel Mehraufwand implementiert werden konnte, bestand darin, die bisherigen Präsenzveranstaltungen kaum verändert über ein Videokonferenzsystem inklusive der PowerPoint-Präsentationen zu übertragen. Das machte die Online-Lehre zwar räumlich flexibel, zeitlich wurde aber weitgehend am Stundenplan festgehalten.

Eine elaboriertere Variante von Online-Lehre bildete der sogenannte *Flipped Classroom* oder *Inverted Curriculum*. In diesem Setting bearbeiten die Studierenden Vorbereitungsaufträge (oft Leseaufträge) und treffen sich danach (virtuell oder in Präsenz) für einen Austausch und zur Vertiefung des selbständig erarbeiteten Stoffs. Was ursprünglich eingeführt wurde, um das Engagement und die Motivation der Studierenden zu steigern (vgl. Bergmann/Sams 2012), wurde im Pandemie-bedingten Online-Unterricht zum Rettungsanker für viele Dozierende. Inwiefern diese abrupte Umstellung gelungen ist, ist Teil der vorliegenden Untersuchung.

Die Umstellung auf *Flipped Classroom* wird hier exemplarisch für die Umstellung auf neue Unterrichtsformate betrachtet. Der kritische Punkt bei der Umstellung von traditionellem Präsenzunterricht auf *Flipped Classroom* besteht darin, ob die neuen Rollen aktiv angenommen werden und die Erwartungshaltungen beiderseits hinlänglich geklärt sind (vgl. Hsieh

2017). Haltungen können nicht von einem auf den anderen Tag verändert werden. Für eine nachhaltige Änderung werden eine innere Bereitschaft sowie eine individuelle sowie gemeinsame Auseinandersetzung mit eben diesen Haltungen benötigt. Vielerorts schienen die organisatorischen Umstellungen zur Online-Lehre sowie technische Umstellungen auf diverse Tools zu dominieren. Hingegen schien die Klärung der dadurch neu entstandenen Erwartungen vernachlässigt worden zu sein. Dies betrifft unter anderem das selbständige, sorgfältige Erarbeiten der Inhalte in einem *Flipped Classroom* Setting, verbindliche Abmachungen, was obligatorisch und was freiwillig ist, oder die Klärung, wer die Verantwortung für das Zeitmanagement trägt. Die Dozierenden waren doppelt gefordert: einerseits mussten sie selbst – und während der Pandemie unfreiwillig – eine neue Rolle einnehmen. Andererseits sollten sie die Studierenden beim Finden ihrer eigenen neuen Rollen unterstützen. In vielen Fällen sind an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen beiderseits Bedürfnisse irgendwo auf der Strecke geblieben. Die vorliegende Arbeit deckt auf, an welchen Stellen angesetzt werden muss, so dass der vollständige Wandel zu einer erfolgreichen Online-Lehre abgeschlossen werden kann und was aus dieser pandemiebedingten Phase der reinen Online-Lehre für die Präsenzlehre gelernt werden kann.

### **3. Vorgehen bei der Befragung von Dozierenden und Studierenden**

#### *Stichprobe*

Die Einladung zur Umfrage wurde im Frühling 2021 per E-Mail an alle 156 Studierenden und 45 zu jenem Zeitpunkt aktiven Dozierende der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen gesendet. Die Umfrage beantwortet haben 80 Studierende (Rücklaufquote 51 %) und 22 Dozierende (Rücklaufquote 49 %).

#### *Methodenwahl*

Um die Erfahrungen und Meinungen der Dozierenden und Studierenden möglichst unvoreingenommen aufzunehmen, wurde bewusst darauf verzichtet, auf einer bestehenden Theorie aufzubauen. Kategorien wurden induktiv aus dem Datenmaterial bzw. den Antworten in den Freitextfeldern der Fragebogen-Erhebung gebildet. Die Beschreibungen der Rollenbilder hingegen wurden der Literatur entnommen (siehe oben).

#### *Erhebungsmethode der Rollenbilder*

Die Fragen zu den Rollenbildern wurden sowohl den Dozierenden als auch den Studierenden (mit entsprechend umformulierter Rollenbeschreibung) gestellt. In Tabelle 1 sind die jeweils entsprechenden Rollenbezeichnungen aus Dozierenden- bzw. Studierendensicht gegenübergestellt. In einer Matrixfrage (siehe Abbildung 1) wurden die je fünf oben erwähnten Rollenbilder für Dozierende bzw. Studierende in der Einleitung zum Frage-Item kurz beschrieben.

Die Teilnehmenden der Umfrage nahmen ein Ranking vor, indem sie diese fünf Rollenbilder in eine Reihenfolge brachten von *trifft am meisten zu* bis hin zu *trifft am wenigsten zu*. Diese Matrix-Frage zu den Rollenbildern wurde drei Mal gestellt: zweimal hinsichtlich verschiedener Zeitpunkte, in welchen die Rollen eingenommen wurden (im Präsenzunterricht vor der Pandemie und im Online-Unterricht während der Pandemie) sowie einmal als Wunsch für die Zukunft.

### *Erhebungsmethode zu den Erfahrungen*

Die positiven, erfreulichen Erfahrungen sowie die Stolpersteine in der Online-Lehre sowie weitere Rückmeldungen wurden in je drei Freitextfragen bei den Studierenden und Dozierenden erhoben, symmetrisch aus den beiden Perspektiven der Studierenden und der Dozierenden. Die Erhebung zu den Erfahrungen wurde im Gegensatz zur Erhebung der Rollenbilder nur für den aktuellen Zeitpunkt, während der Online-Lehre, durchgeführt.

### *Überprüfung der Erhebungsergebnisse*

Die Resultate der Fragebogenerhebung zu den Rollenbildern wurden manuell überprüft, um Doppelnennungen einer Rolle zu vermeiden.

Zur Sicherstellung, dass die Aufgaben richtig verstanden wurden und zum vertieften Nachfragen bei überraschenden Einsichten aus der Fragebogen-Erhebung wurden mit zwei Studierenden und vier Dozierenden semi-strukturierte, leitfadengestützte Interviews von ca. 40-60 Minuten Dauer geführt. Die Interviews mit zufällig ausgewählten Personen gewährten weitere Einblicke. Die beiden Interviews mit den Studierenden vermittelten ein sehr einheitliches Bild und deckten sich weitgehend mit den Erkenntnissen aus den Freitextantworten der Umfrage, sodass aus weiteren Interviews kaum neue Einblicke erhofft werden konnten.

## 4. Auswertung der Daten

### *Analyse der Interviews und der Freitextfelder in den Umfragen*

Die Freitextfelder in den Umfragen wurden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2015) systematisch untersucht. Die Kategorien wurden induktiv aus den Daten gebildet und zunächst in einer Concept-Map zur Visualisierung festgehalten (siehe Abbildung 2).

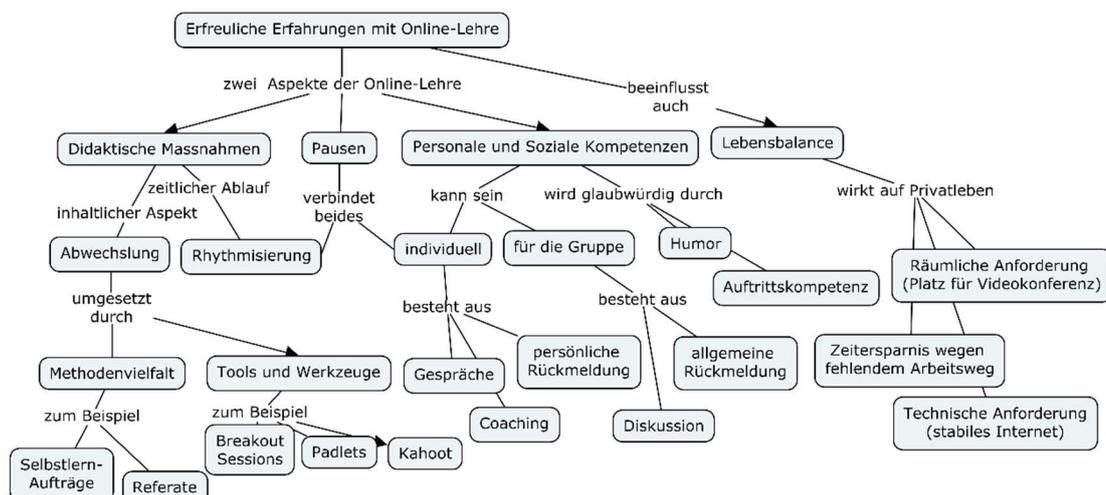


Abbildung 2: Übersicht über die Kategorien zu den positiven Erfahrungen mit der Online-Lehre. Die Pause bildet das Bindeglied zwischen didaktischen Maßnahmen (Rhythmisierung) und der Möglichkeit für individuellen Austausch.

Die Kategorien wurden anhand von Prototypen bzw. Ankerbeispielen dokumentiert (siehe Tabelle 2). Aus den Freitextfeldern ergaben sich zwei Hauptkategorien: Didaktische

Maßnahmen sowie Personale bzw. Soziale Kompetenzen (Beziehungsarbeit), welche sich je in Unterkategorien gliedern lassen.

|  | <b>Ankerbeispiel</b>   | <b>Quelle</b> |
|--|--|---------------|
| <b>Didaktische Maßnahmen</b>             | „Was von den S sehr geschätzt wurde: Handlungsorientierte Aufträge mit klaren inhaltlichen Vorgaben...“  | D             |
| Einsatz von Tools                        | „Kahoot und Mentimeter verwenden.“ oder „...weniger aufwändige Gruppenarbeiten sondern kleine Sequenzen mit Padlet...“   | S             |
| Rhythmisierung und Methodenvielfalt      | „...innerhalb des Onlineunterrichts zwischen Präsenz vor der Kamera und kurzen Selbstlernsequenzen wechseln...“<br>„...nicht nur Arbeitsaufträge via ILIAS und Zoom...“  | S             |
| Breakout Sessions                        | „Was mich ebenfalls sehr erfreut hat, sind die Breakout-Sessions, in welchen man die Möglichkeit hatte, sich persönlich auszutauschen.“  | S             |
| <b>Personale und soziale Kompetenzen</b> | „Mir persönlich gefällt es, wenn die Dozierenden mutig sind.“  | S             |
| Persönliche Gespräche                    | „Es sind auch persönliche Gespräche rund um das Modul möglich.“<br>„Einzelne Studierende haben sehr präzise hingehört und differenzierte Feedbacks gegeben...“<br>„Mehr individuelle Coachings statt langer Referate.“ | D             |
| Humor                                    | „Gute Wortwahl, klarer Auftritt, Humor.“   | S             |
| Lebensbalance                            | „An- und Rückfahrten bleiben erspart. :-“<br>„Ich stellte mein komplettes Zimmer um und schaffte eine neue Lernumgebung.“  | D<br>S        |

Tabelle 2: Ankerbeispiele zu den aus den Freitexten deduktiv gebildeten Kategorien. S bedeutet Studierende, D steht für Dozierende. Mit dem Schriftgrad „fett“ gekennzeichnet sind die Hauptkategorien.

## 5. Resultate

Die Untersuchung der Freitextantworten zu positiven Erfahrungen mit der Online-Lehre brachte eine stark verästelte Hierarchie an Kategorien hervor (siehe Abbildung 2).

### *Erfreuliche Erfahrungen im Online-Unterricht*

Die Umfragen bei den Studierenden und Dozierenden wurde mit der Frage nach erfreulichen Erfahrungen im Online-Unterricht eröffnet. Die Antworten gruppieren sich um drei Themenkreise: Didaktische Maßnahmen (zum Beispiel Unterrichtsmethoden und Tools), personale und soziale Kompetenzen (zum Beispiel Beziehungsarbeit) und Lebensbalance (z. B. Vorteile von Home Office). Das Thema Pausen und Pausengestaltung kann als Teil von mehreren Kategorien betrachtet werden.

In absteigender Reihenfolge der Nennungshäufigkeit wurde von den Studierenden Folgendes genannt, je mit Anzahl der Nennungen und einem Ankerbeispiel:

| <b>Kategorien zu den erfreulichen Erfahrungen der Studierenden</b> | <b>#</b> | <b>Ankerbeispiel</b>  |
|--|----------|---|
| Rhythmisierung und Abwechslung                                     | 26       | „Effiziente und informative Zoom-Veranstaltungen mit gehaltvollen Eigenaktivitäten in guter Balance nehme ich als wertvoll wahr.“ |

|  |    |  |
|--|----|--|
| Breakout-Sessions bzw. Arbeiten in kleinen Gruppen | 16 | „Ich finde Breakout-Rooms echt genial! Man kann ganz ungestört in Gruppen [...] diskutieren und gemeinsam arbeiten.“               |
| Persönliche Gespräche                              | 16 | „individuelle Besprechung mit Dozent/in“   |
| Lebensbalance                                      | 16 | „Ich konnte nebenbei [Anmerkung: d.h. neben der Online-Vorlesung] Yoga machen und mich trotzdem auf den Unterricht konzentrieren.“ |
| Kompetenter Einsatz von Tools                      | 15 | „[...] ist mit Zoom vertraut und weiß es zu bedienen.“   |
| Pausen   | 11 | „Ich finde es beeindruckend, wie stark eine 5-10 Minuten Pause alle 40-45 Minuten die Ermüdung bremst.“                            |
| Humor und Auftrittskompetenz                       | 7  | „Sie bringt viele Witze in die Vorlesung [...]“  |

Tabelle 3: Häufigkeit der Nennung der Kategorien zu erfreulichen Erfahrungen mit Online-Lehre der Studierenden. Dieses Frageitem wurde insgesamt von 66 Personen beantwortet.

Die Dozierenden beschäftigten sich mit vergleichbaren Themen (absteigend nach Häufigkeit der Nennung):

| Kategorien zu den erfreulichen Erfahrungen der Dozierenden | #  | Ankerbeispiel   |
|--|----|---|
| Rhythmisierung und Abwechslung                             | 12 | „[...] mit Flipped Classroom mit Schulfilmen“                                       |
| Persönliche Gespräche                                      | 10 | „unkomplizierte, fast schon kollegiale Kommunikation mit den Studierenden“          |
| Kompetenter Einsatz von Tools                              | 10 | „Anhand eines Miroboards das Lernen als Prozess sichtbar machen“                    |
| Lebensbalance  | 3  | „so habe ich zwischenzeitlich sogar etwas Freude ausgemacht und bin stolz auf mich“ |
| Breakout-Sessions  | 2  | „Zoom Settings mit Breakout-Rooms und damit verbundenen Gruppenarbeiten“            |
| Pausen   | 1  | „Pausen machen“   |

Tabelle 4: Häufigkeit der Nennung der Kategorien zu erfreulichen Erfahrungen mit Online-Lehre der Dozierenden. Dieses Frageitem wurde insgesamt von 16 Personen beantwortet.

Auffallende Gemeinsamkeit zwischen Dozierenden und Studierenden sind die häufig genannten methodisch-didaktischen Kategorien *Rhythmisierung und Abwechslung*, *Kompetenter Einsatz von Tools* sowie die Kategorie *persönliche Gespräche*. Bei den Studierenden wurden zusätzlich Kategorien im Zusammenhang mit personalen und sozialen Kompetenzen häufig genannt, wie *Lebensbalance*, *Breakout-Sessions* (und den damit durchgeführten Gruppenarbeiten oder Diskussionen) und *Pausen*.

#### *Umstellung auf Online-Lehre*

Die Umstellung auf Online-Lehre wurde von einem Dozierenden als „Kaltstart sondergleich“ bezeichnet. Seit dem Frühling 2020 wurden in unterschiedlicher Geschwindigkeit drei Phasen durchlaufen:

1. Notgedrungene Umstellung des Präsenzunterrichts auf Videokonferenz, wobei die Bedienung des Videokonferenz-Tools im Vordergrund stand. Leseaufträge und Selbstlerneinheiten rundeten das Angebot ab.
2. Experimentieren mit neuen Tools wie Padlets, Mentimeter oder Murals.
3. Neue Didaktisierung und aktive Umstrukturierung der Lehrveranstaltungen.

Während der ersten Phase der Online-Lehre im Frühling 2020 wurde der Unterricht der Befragten durch die Technik gesteuert, was nicht selten dazu führte, dass der Workload für die Studierenden stark zunahm. Die bisherigen Inhalte wurden per Video-Konferenz vermittelt und zusätzlich noch weitere Leseaufträge und Selbstlerneinheiten abgegeben. In der zweiten Phase wurde der spielerisch entdeckende Umgang mit neuen Tools und Apps erprobt. Erst in der dritten Phase, im Rahmen einer neu angelegten Didaktisierung und grundlegenden Umstrukturierung, gelang es, die Tools und Apps als das zu betrachten, was sie sein sollten: Werkzeuge. Die drei beobachteten Phasen von anfänglicher Arbeitsüberlastung, über spielerisches Ausprobieren digitaler Werkzeuge, bis hin zu einer Neugestaltung des Unterrichts scheint den Beobachtungen von Vallaster/Sageder (vgl. 2020) zu widersprechen, welche tendenziell eher eine Abnahme der Akzeptanz digitaler Lerntechnologien über die Zeit während des Lock-downs beobachteten.

Möglicherweise hängen die unterschiedlichen Beobachtungen damit zusammen, dass das von Bohnenkamp et al. (vgl. 2020) befürchtete reine Arrangieren von Tools das Unterrichtsgeschehen dominierte, so dass technische Unzulänglichkeiten über Erfolg oder Misserfolg entschieden.

Sowohl bei den Studierenden als auch bei den Dozierenden wurden die eingesetzten Tools und Techniken als zentrale Elemente der Online-Lehre genannt. Neben den verbreiteten, aktuellen digitalen Tools für die Online-Lehre wie Padlet, Miro-Board, Online-Tests etc., wurden auch spezielle Techniken und Aufträge eingesetzt:

- Erklärvideos erstellen und sich gegenseitig Rückmeldung geben;
- Filmen von Figuren und Dingen;
- Interaktive Trainings;
- Audioaufnahmen erarbeiten, anhören und rückmelden (ebenfalls über Audiodateien);
- Individuelle Coachings über Videokonferenz oder Telefon;
- Bildschirm teilen zum Beispiel im Instrumentalunterricht;
- Diskussions- und Arbeitsaufträge für Breakout-Rooms.

Die Breakout-Rooms erfreuten sich bei den Studierenden großer Beliebtheit. Einerseits weil ein echter Austausch in kleinen Gruppen gut möglich ist und andererseits die Möglichkeit bietet, sich privat auszutauschen. Die mit Hilfe der Fragebogen erhobene Beliebtheit der Breakout-Rooms deckt sich einerseits mit Aussagen aus den Einzelinterviews, wonach ein großes Bedürfnis nach persönlichem Austausch bestand; andererseits wird unsere Beobachtung durch die Fachliteratur gestützt, wonach sich die fehlenden Möglichkeiten für Diskussionen und persönlichen Austausch negativ aufs Lernen auswirkten (vgl. Vallaster/Sageder 2020).

### *Pausengestaltung*

Pausenzeiten wurden oft nicht eingehalten, was auf jene Studierenden, welche teilweise viele Stunden täglich in Videokonferenzen waren, sehr ermüdend wirkte. Viele kurze Pausen wurden als erholsamer empfunden als wenige lange Pausen.

Mehrfach wurden Dozierende lobend für Anregungen zur sportlich-aktiven Pausengestaltung erwähnt, wie zum Beispiel Stretching- und Auflockerungsübungen sowie Treppensteigen. Andererseits wurden die Pausen auch für informelle, humorvolle Gespräche zwischen Dozierenden und Studierenden genutzt. Aus dem Kreis der Dozierenden kam die Rückmeldung, dass die unkomplizierte, fast schon kollegiale Kommunikation mit den Studierenden als sehr bereichernd und motivierend empfunden wurde.

### *Umgang mit ermüdenden Videokonferenzen*

Sowohl Studierende als auch Dozierende nannten viele überraschend kreative Ansätze, wie sie die schwierige Situation mit den ermüdenden Videokonferenzen meisterten: Die Studierenden entwickelten verschiedene Techniken, um mit langen Videokonferenzen beziehungsweise fehlenden Pausen umzugehen (bei ausgeschalteter Kamera): stricken, Malbilder ausmalen, Yoga machen, Kaffee holen, Gitarre spielen (bei zusätzlich ausgeschaltetem Mikrofon), aufstehen und Streckübungen machen. Wobei alle betonten, dass diese Aktivitäten nicht abgelenkt, sondern zur besseren Konzentration beigetragen hatten.

### *Lebensbalance*

Die Freiheit, den Arbeitsort und teilweise auch die Arbeitszeit frei wählen zu können, wurde als positiv empfunden. So konnte man auch mal länger ausschlafen oder die Videokonferenz vom Balkon aus verfolgen. Auch wurden von einigen bewusst Arbeitsplätze innerhalb der Wohnung eingerichtet, so dass Arbeit und Privates im Home Office besser getrennt werden konnten. Die Freiheit und Selbständigkeit wurden meist positiv bewertet, trotz oder gerade wegen der größeren Verantwortung für das eigene Lernen. Viele Studierende und Dozierende möchten gewisse Freiheiten auch in Zukunft beibehalten, zum Beispiel in Form einer hybriden Lehre.

### *Kamera an oder aus?*

Die Meinungen zur Rolle der Kamera in der Online-Lehre gehen auseinander: Studierende schätzten es, sich bei eingeschalteter Kamera zur Abwechslung einmal ohne Maske zu sehen. Dies gilt insbesondere bei Studierenden im ersten Studienjahr, welche sich ja erst während der Pandemie kennen lernten. Einige Studierende empfanden die eingeschaltete Kamera jedoch als belastend und hinderlich; sie fühlten sich überwacht und kontrolliert. Dozierende hingegen empfanden die eingeschalteten Kameras als eine Form von persönlicherem Kontakt beziehungsweise als Zeichen von Aufmerksamkeit.

Die Kamera wurde auch humorvoll und inspirierend eingesetzt, sei es, indem bunte Post-It Zettel oder selbst angefertigte Gegenstände in die Kamera gehalten wurden oder indem in den Pausen gemeinsam die Videofilter und Studioeffekte des Konferenztools ausprobiert wurden.

*Humor*

Generell spielte der Humor der Dozierenden eine wichtige Rolle in den Videokonferenzen, wie besonders aus den Interviews hervorgeht. Auch unverhoffte Einblicke ins Privatleben (hochspringende Hunde, über die Tastatur flanierende Katzen oder singende Ehemänner im Hintergrund) brachten kurze Momente der Auflockerung.

*Stolpersteine in der Online-Lehre*

Hinsichtlich der Stolpersteine in der Online-Lehre unterscheiden sich die Erfahrungen und Eindrücke der Dozierenden und Studierenden deutlich. Die Studierenden gaben differenziertere Antworten, was sich auch in der Vielfalt der gefundenen Kategorien zeigt (Tabelle 5 im Vergleich zu Tabelle 6): Die Dozierenden nannten vorwiegend technische und persönliche Stolpersteine, wohingegen die Studierenden zusätzlich didaktische Stolpersteine nannten.

Aus den Umfrageergebnissen der Studierenden ergeben sich drei dominierende Kategorien von Stolpersteinen, welche je in rund 45% der Freitextantworten genannt werden (23-25 Nennungen bei 56 Beantwortungen der Frage).

| Kategorien zu den Stolpersteinen der Studierenden      | #  | Ankerbeispiel  |
|--|----|--|
| Fehlende Rückmeldung bzw. Wertschätzung                | 25 | „Ich finde es höchst [...] demotivierend, wenn Aufträge, die wir abgeben, nicht kommentiert werden, in seltenen Fällen nicht einmal angeschaut werden.“                  |
| Zeitlicher Aufwand                                     | 24 | „Neben den Zoom-Meetings mussten wir sehr viele Aufträge [...] erledigen, was viel Zeit beansprucht hat.“  |
| Persönliche Stolpersteine (Motivation, Aufmerksamkeit) | 23 | „Ich hatte Schwierigkeiten, einen Raum zu finden, in dem ich WLAN hatte und gleichzeitig Ruhe. [...] ich [hatte] einen schnarchenden Großvater als Hintergrundgeräusch.“ |
| Technische Probleme                                    | 6  | „Da auch technisch nicht immer alles auf Anhieb klappte, werde ich mich an diese Lernerfahrung immer nur sehr ungern zurückerrinnern“                                    |
| Gruppenarbeiten  | 4  | „Teilweise wurden Gruppenarbeiten angewiesen, die online schwer zu machen waren.“  |

Tabelle 5: Kategorien von Stolpersteinen, welche von den Studierenden genannt wurden.

Wenn eine individuelle Rückmeldung fehlte, wurde das Bearbeiten von Selbstlernaufträgen offensichtlich teilweise als reines Abarbeiten empfunden. Dadurch, dass wiederholt einerseits Vorbereitungsaufträge zum selbständigen Erarbeiten der Kompetenzen abgegeben wurden, andererseits aber in der synchronen Online-Veranstaltung ebendiese Inhalte noch einmal präsentiert wurden, entsteht der Eindruck, dass die Umstellung auf *Flipped Classroom* auf halbem Weg stehen geblieben ist. Das könnte auch den oft genannten allzu hohen Zeitaufwand zumindest teilweise erklären. Ein weiterer Faktor, der zum allzu hoch empfundenen Zeitaufwand beizutragen scheint, sind Pausen, welche nicht eingehalten oder verkürzt werden.

Aus den Umfrageergebnissen bei den Dozierenden ergab sich ein zentraler Stolperstein: Persönliche Gründe.

| Kategorien zu den Stolpersteinen der Dozierenden | # | Ankerbeispiel  |
|--|---|--|
| Persönliche Stolpersteine                        | 8 | „fehlende Erholungszeit und Erwartungsdruck, alles am Laufen zu halten war für mich eine Grenzerfahrung“ |
| Einarbeitung in neue Technologien                | 4 | „Unterstützung fehlte teilweise“   |
| Technische Probleme                              | 3 | „schwierig, weil immer wieder Systeme langsam laufen“  |

Tabelle 6: Kategorien von Stolpersteinen, welche von den Dozierenden genannt wurden.

Der gemeinsame Punkt, der sowohl von den Studierenden als auch von den Dozierenden genannt wurde, sind technische Hürden wie lange Antwortzeiten, verwackelte Bilder und schlechte Audioqualität.

### *Persönliche Bemerkungen in Videokonferenzen*

Eine mehrfach genannte Irritation seitens der Dozierenden bestand darin, inwiefern in Videokonferenzen auch persönliche Bemerkungen erlaubt und erwünscht sind. Was im Präsenzunterricht am Rande einer Veranstaltung im kleinen Rahmen mit einem Augenzwinkern möglich ist, kann über die Videokonferenz in den kleinen Bildschirmausschnitten (falls sie denn überhaupt im Sichtbereich sind) offenbar kaum übermittelt werden. Einzelne Personen oder kleine Gruppen anzusprechen, während einer Videokonferenz scheint besonders heikel zu sein. Selbst ein Lob für eine eingereichte Gruppenarbeit und die Bitte an einzelne Studierende, die Arbeit kurz vorzustellen, kann als Bloßstellung aufgefasst werden. Die Grenzen zwischen persönlichem Gespräch und als übergreifig empfundenen Bemerkungen scheinen sich verschoben zu haben und müssten neu ausgelotet werden.

### *Veränderung der Rollenbilder während der Pandemie aus Sicht der Dozierenden*

Die Aussagen zu den Veränderungen der Rollen der Dozierenden (siehe Abbildung 3) zeigte, dass während der pandemiebedingten Online-Lehre vor allem bei zwei Rollen eine große Veränderung beobachtet werden konnte:

Die Vorbildrolle wurde während der Online-Lehre nicht so wie gewünscht wahrgenommen: Im Präsenzunterricht nannten 12 Personen die Vorbildrolle als eine der drei zentralen Rollen ihrer Tätigkeit, was sich sogar 13 Personen für die Zukunft wünschen. Während der pandemiebedingten Online-Lehre hingegen nannten nur sieben Personen die Vorbildrolle als eine der drei wichtigsten Rollen ihrer Tätigkeit.

Ein ähnliches Muster zeigte sich bei der Rolle der Wissensvermittelnden: Während vor der Pandemie neun Dozierende die Rolle der Wissensvermittelnden als eine ihrer drei wichtigsten Rollen nannten, wünschen sich nur rund halb so viele die Wissensvermittlung als zentrale Rolle für die Zukunft (fünf Nennungen). Während der Pandemie in der Online-Lehre spielte die Wissensvermittlung bei acht Personen noch eine wichtige Rolle. Die gewünschte Veränderung, hin zu weniger Wissensvermittlung ist also noch nicht erreicht. In der Online-Lehre wurde die Entwicklung von Ressourcen und eigenen Lernmaterialien plötzlich eine wichtige Aufgabe.

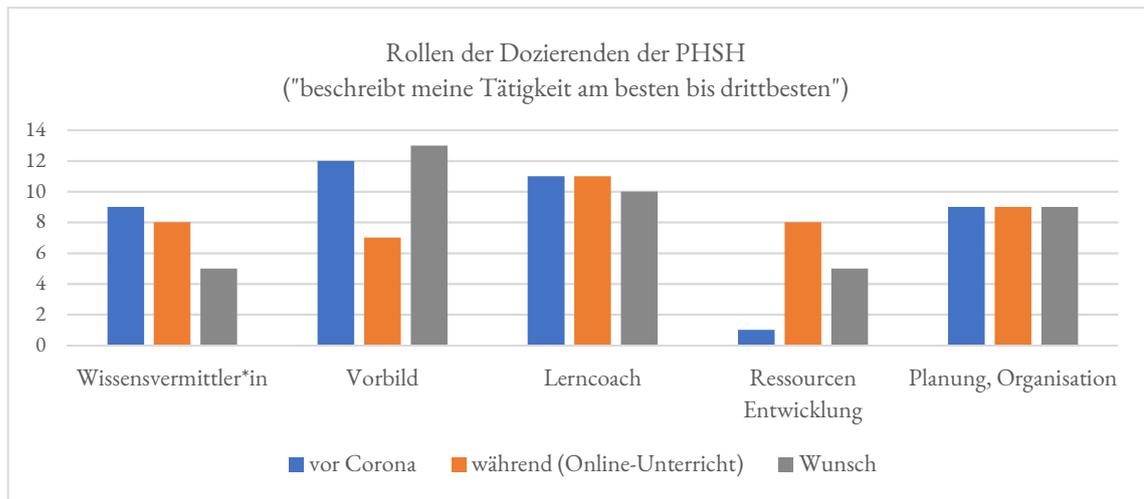


Abbildung 3: Die Rollen, wie sie von den Dozierenden vor und während der Pandemie bedingten Online-Lehre wahrgenommen wurden (blau, orange) und wie sie sich die Rollen für die Zukunft wünschen (grau).

### *Veränderung der Rollenbilder während der Pandemie aus Sicht der Studierenden*

Die Entsprechung zur Vorbildrolle der Dozierenden wurde für die Studierenden als *Lernen von und mit Dozierenden* bezeichnet. Es zeigte sich auch von Seite der Studierenden, in Übereinstimmung mit den Dozierenden, dass die Vorbildrolle während der pandemie-bedingten reinen Online-Lehre nicht erfüllt werden konnte: In der Präsenzlehre nannten 42 Studierende das *Lernen von und mit Dozierenden* als eine der drei von ihnen am meisten eingenommenen Rollen und für die Zukunft wünschen sich dies sogar 48 Studierende. Während der Online-Lehre hingegen erhielt diese Rolle nur 13 Nennungen (siehe Abbildung 4).

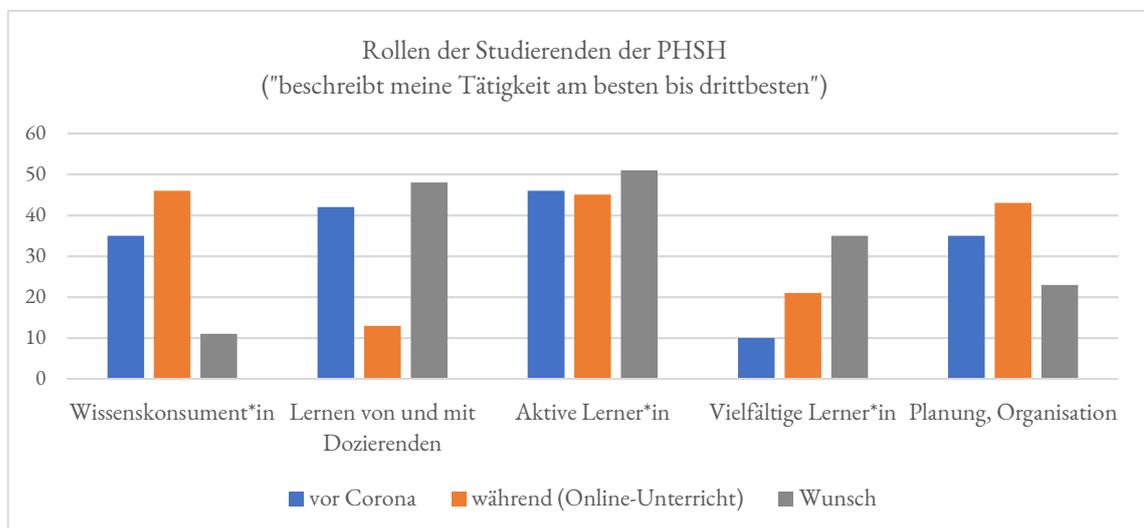


Abbildung 4: Die Rollen, wie sie von den Studierenden vor und während der Pandemie bedingten Online-Lehre wahrgenommen wurden (blau, orange) und wie sie sich die Rollen für die Zukunft wünschen (grau).

Die Studierenden wünschen sich in Zukunft die Rollen *aktive Lerner\*in* (51 Nennungen) und *von und mit Dozierenden lernen* (48). Die in den Freitextfragen und Interviews mehrfach genannte Rolle als *Planer\*innen und Organisator\*innen* wurde wohl teilweise eher als

Notwendigkeit denn als Wunsch genannt: Während der Online-Lehre mit 43 Nennungen, für die Zukunft aber deutlich weniger erwünscht mit 23 Nennungen.

## 6. Erkenntnisse und *Good Practice*

Im Hinblick auf die Forschungsfrage, ob sich die Schwierigkeiten bei der Online-Lehre darauf zurückführen lassen, dass ein an sich stetiger Wandel von Rollenbildern, weg von der reinen Wissensvermittlung, überstürzt vorangetrieben wurde, was zu situativ nicht passenden, für alle Beteiligten unbefriedigenden, Zwischenlösungen führte, konnten folgende Einblicke gewonnen werden:

1. Die Rollenbilder der Studierenden und Dozierenden haben sich bei vielen während der Online-Lehre verändert. Die Tatsache, dass für die Zukunft weitere Veränderungen in den Rollenbildern gewünscht werden, zeigt, dass der Wandel noch nicht abgeschlossen ist.
2. Während der Online-Lehre wurde das Rollenbild der Wissensvermittler\*in bzw. Wissenskonsument\*in aus der Perspektive der Studierenden vorübergehend noch verstärkt. Sowohl Dozierende als auch Studierende wünschen sich für die Zukunft jedoch eine Entwicklung der Rollenbilder weg von der Wissensvermittlung.
3. Die Rolle des Vorbildes hat während der Online-Lehre nur eine untergeordnete Stelle eingenommen. Für die Zukunft wünschen sich Dozierende und Studierende eine Stärkung der Vorbildrolle, was im Einklang mit der Literatur steht, welche eine Entwicklung weg von der vermittlungsdidaktischen Settings propagiert (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007).
4. Wie genau die Vorbildrolle in der Online-Lehre gestärkt werden könnte, kann ansatzweise aus den Antworten in den Freitextfeldern der Umfrage und Interviewantworten entnommen werden: u. a. sind dies individuelle Rückmeldungen und persönliche Gespräche. Die Vorbildrolle wurde also primär in Bezug auf die Persönlichkeit der Dozierenden und scheinbar weniger auf deren pädagogisch-didaktische Kompetenzen bezogen.

Aus der Auswertung der Fragebogen-Erhebung und aus den Interviews konnten unmittelbare Handlungsfelder identifiziert werden, welche kurzfristig angegangen werden können. Andererseits zeigten sich Hinweise auf einen längst nicht abgeschlossenen Wandel in den Rollenbildern. Insbesondere zeigte sich, dass die Vorbild-Rolle im Zusammenhang mit Online-Lehre besondere Beachtung verdient.

### *Kurzfristig: Good Practice*

Unmittelbarer Handlungsbedarf besteht in folgenden Punkten:

- Vorbildrolle pflegen: Pädagogischer Doppeldecker, also das Vorleben der vermittelten Inhalte (vgl. Geissler 1985), anstelle von Technik- und Tool-gesteuerten Veranstaltungen.
- Persönliche Gespräche: Raum und Zeit für persönliche Gespräche einplanen, sei es in Kleingruppen (z. B. in Breakout-Rooms) oder als individuelles Coaching sowie Beratungsgespräche.

- Klären der Erwartungen: Klare Trennung von Vorbereitungsaufträgen im Sinne von Flipped Classroom, von Zusatzlektüre sowie Angaben über die zu erwartende Rückmeldung (z. B. individuelles formatives Feedback oder bestanden/nicht-bestanden).
- Handlungsorientierung: Anstelle von langen Zoom-Präsentationen, kurze Inputs mit handlungsorientierten Aufträgen, welche auch offline erledigt werden können.
- Inhaltliche Reduktion auf das Wesentliche: Keine ausufernden Leseaufträge. Mut zur Lücke bzw. zum klaren Setzen von Prioritäten.
- Pausen: Regelmäßig Kurzpausen einplanen und einhalten – allenfalls mit einer Aufforderung, sich zu bewegen und frische Luft zu schnappen.
- Feedback-Kultur: Jeder eingereichte Beitrag verdient eine Rückmeldung.

Kurzum, den persönlichen Kontakt pflegen und Wertschätzung der erbrachten Leistungen als Grundlage der allgemeinen Lehr- und Lernkultur pflegen; sowie inhaltlich und organisatorisch reduzieren und vereinfachen: kürzere Inputs, weniger Lernstoff, weniger E-Mail-Flut.

#### *Längerfristig: Veränderte Rollen*

Die Rollen der Dozierenden und Studierenden haben sich in letzter Zeit verändert und werden sich vermutlich auch in Zukunft weiter wandeln. Wichtig ist, dass die Rollenbilder und die damit verbundenen Erwartungen an die Studierenden und Dozierenden geklärt werden. Die mehrfach gewünschte Reduktion der Wissensvermittlung wirft die Frage auf, was an die Stelle von Wissensvermittlung tritt. Viele Dozierenden wünschen sich mehr Vorbildrolle, mehr Coaching sowie Entwicklung von Ressourcen und Materialien. Dies ist weitgehend im Einklang mit den Wünschen der Studierenden, mit und von den Dozierenden gemeinsam zu lernen, aber auch selbständig zu lernen und die Verantwortung zu übernehmen. Mehrere unter der Rubrik „erfreuliche Erfahrungen mit Online-Lehre“ genannte Aspekte können direkt oder indirekt der Vorbildrolle von Dozierenden zugeordnet werden: unter anderem Methodenvielfalt, Humor, persönliche Gespräche (über Konferenztools oder Telefon) und individuelle Rückmeldungen. Die Abgrenzung zum Lerncoach ist jedoch nicht trennscharf.

Für die interviewten Personen war klar, dass eine Rückkehr zu „vor der Pandemie“ nicht wünschenswert ist. Die konkreten Wünsche für die Zukunft unterscheiden sich jedoch, in welchem Ausmaß und welcher konkreten Ausgestaltung längerfristig eine Form von *blended learning* (vgl. Kerres/de Witt 2003) oder hybrider Lehre angestrebt werden soll. Der Wunsch nach hybrider Lehre steht in gewissem Widerspruch zum viel geäußerten Wunsch, die Pandemie möge bald vorbei sein, so dass wieder normale Hochschullehre gehalten werden kann. Die Empfehlung von Vallaster/Sageder (vgl. 2020), den Studierenden die Wahl zu lassen, ob sie digitale, gemischte oder vollständig persönliche Kurse besuchen wollen, weisen darauf hin, dass auch in dieser Studie der Wunsch nach verschiedenen Lehr- und Lernsettings beobachtet wurde.

Sowohl aus der Erhebung der Rollenbilder als auch aus den Interviews ging hervor, dass weitere Veränderungen der Rollenbilder erwünscht sind. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass der aktuelle Zustand als Übergangslösung betrachtet werden muss.

## 7. Ausblick

Aus den Befragungen wurde deutlich, dass gewisse Vorteile der Online-Lehre wie zum Beispiel die Wegersparnis und gewisse Vorteile des Home-Office durchaus geschätzt wurden. In Zukunft stellt sich also die Frage: Zu welchem Zeitpunkt und aus welchen Gründen setzt man in Lehr- und Lernsettings auf Veranstaltungen vor Ort und wann setzt man Onlineformate ein? Und welche Maßnahmen müssen ergriffen werden, zum Beispiel in Form von punktuellen Präsenzansätzen, so dass die neuen Rollenbilder, wie zum Beispiel die Vorbildrolle und das Lernen von und mit Dozierenden, in Zukunft besser gelebt werden können?

Die Untersuchung zeigt, dass sowohl die Rollen der Studierenden als auch jene der Dozierenden mit dem Start der pandemiebedingten Online-Lehre einer starken Veränderung unterzogen wurden. Die Studierenden und Dozierenden wünschen sich für die Zukunft aber eine weitere Veränderung, was darauf hindeutet, dass sie bis heute nicht ihre neuen endgültigen Rollen gefunden haben.

Der digitale Wandel, getrieben von innovativen, technologischen Entwicklungen, muss als Prozess verstanden werden, der nie abgeschlossen sein wird und somit ein wachsames Auge auf die digitalen Entwicklungen in Forschung und Gesellschaft verlangt. Und trotzdem gilt für gute Lehr- und Lernarrangements, dass immer wieder die Balance zwischen experimenteller Innovation und gesichertem Erfahrungswissen gesucht werden soll. So, dass sich die Studierenden und Dozierenden auf die Inhalte und Kompetenzen konzentrieren können und fachliche Tiefe gewinnen.

Um diese Balance zu erreichen, können kurzfristige Maßnahmen ergriffen werden. Gleichzeitig muss aber auch die langfristige Perspektive im Blick behalten werden. In Anlehnung an die SAMR-Stufen zum Einsatz digitaler Geräte in den Schulen, in aufbauender Reihenfolge Ersetzung (engl. substitution), Erweiterung (engl. augmentation), Änderung (engl. modification) und Neubelegung (engl. redefinition) (vgl. Puentedura 2014; Hamilton/Rosenberg/Akcaoglu 2016), befindet sich die aktuelle Online-Lehre der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen irgendwo zwischen Ersetzung und Erweiterung. Oder im Hinblick auf die Progressionsstufe der Dozierenden analog zum Modell des Europäischen Rahmens für digitale Kompetenz der Dozierenden (vgl. Redecker 2017) bewegen sich viele Dozierende im Bereich Einsteiger\*innen und Entdecker\*innen. Die nächsthöheren Stufen umfassen u. a. die Entwicklung von Ressourcen, was in der Umfrage bei den Dozierenden an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen auch als Wunsch für die Zukunft genannt wurde.

Der Aufbruch hat begonnen. Jetzt geht es darum, den schwungvoll angefangenen Wandel nicht einschlafen zu lassen, sondern die neuen Rollenbilder und die Wünsche für die zukünftige Lehre kritisch zu analysieren und konsequent umzusetzen.

## Literatur

- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten. Augsburg: ZIEL Verlag.
- Bergmann, Jonathan/Sams, Aaron (2012): Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education.

- Bohnenkamp, Björn/Burkhardt, Marcus/Grashöfer, Katja/Hlukhovich, Adrianna/Krewani, Angela/Matzner, Tobias/Missomelius, Petra/Raczkowski, Felix/Shnayien, Mary/Weich, Andreas/Wippich, Uwe (2020): Online-Lehre 2020 – Eine medienwissenschaftliche Perspektive. URL: [doi.org/10.5281/ZENODO.4034081](https://doi.org/10.5281/ZENODO.4034081).
- Döbeli Honegger, Beat (2016): Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: hep Verlag.
- Geissler, Karlheinz (1985): Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“. Deutsches Institut für Fernstudien.
- Hamilton, Erica/Rosenberg, Joshua/Akcaoglu, Meta (2016): The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: A Critical Review and Suggestions for its Use. In: *TechTrends*, 60, pp. 433–441.
- Harden, Ronald/Crosby, Joy (2000): AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. In: *Medical Teacher*, 22(4), pp. 334–347. URL: [doi.org/10.1080/014215900409429](https://doi.org/10.1080/014215900409429).
- Hartmann, Werner/Hundertpfund, Alois (2015): Digitale Kompetenz. Was die Schule dazu beitragen kann. Bern: hep.
- Hartung, Silvia (2017): Lernförderliches Feedback in der Online-Lehre gestalten. In: Grieshop, Hedwig Rosa/Bauer, Edith (Hrsg.): *Lehren und Lernen online*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 199–217. URL: [doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5_10).
- Hattie, John (2008): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Taylor & Francis Ltd.
- Hsieh, Betina (2017): Step by Step, Slowly I Flip. In: Santos Green, Lucy/Banas, Jennifer/Perkins, Ross (Eds.): *The Flipped College Classroom. Conceptualized and Re-Conceptualized*. Springer International Publishing, pp. 11–36.
- Karakitsiou, Despoinea-Elvira/Markou, Alexandra/Kyriakou, Paraskevi/Pieri, Maria/Abuaita, Marwa/Bourousis, Evangelos/Hido, Toni/Tsatsaragkou, Aikaterini/Boukali, Aikaterini/de Burbure, Claire/ Dimoliatis, Ioannis (2012): The good student is more than a listener – The 12+1 roles of the medical student. In: *Medical Teacher*, 34(1), e1–e8. URL: [doi.org/10.3109/0142159X.2012.638006](https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.638006)
- Kerres, Michael/Witt, Claudia (2003): A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. In: *Journal of Educational Media*, 28(2–3), pp. 101–113. URL: [doi.org/10.1080/1358165032000165653](https://doi.org/10.1080/1358165032000165653).
- Mair, Michael (2021): Lehren aus dem Sommersemester 2020 an der FHWien der WKW. In: Dittler, Ullrich/Kreidl, Christian (Hrsg.): *Wie Corona die Hochschullehre verändert*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 209–218. URL: [doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8_14).
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mienert, Malte/Pitcher, Sabine (2011): *Pädagogische Psychologie. Theorie und Praxis des lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien. URL: [doi.org/10.1007/978-3-531-92095-5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92095-5).
- Obermoser, Susanne (2019): Beraten und Diagnostizieren – Nuancen im fachlichen und pädagogischen Verständnis. In: *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8(1–2019), S. 3–16. URL: [doi.org/10.3224/hibifo.v8i1.01](https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i1.01)

- Pädagogische Hochschule Zürich (2017): Ausbildung Quest: Ein herausforderndes Studienformat  
Prinzipien des Lernens – didaktische Umsetzungsempfehlungen. URL: [stud.phzh.ch/globalassets/stud.phzh.ch/primar\\_studiweb/quest/quest-3-2017f/lehr--und-lernverständnis-in-den-studiengängen-quest.pdf](http://stud.phzh.ch/globalassets/stud.phzh.ch/primar_studiweb/quest/quest-3-2017f/lehr--und-lernverständnis-in-den-studiengängen-quest.pdf) (16.01.2022).
- Puentedura, Ruben (2014): Building Transformation: An Introduction to the SAMR Model. URL: [hippasus.com/rrpweblog/](http://hippasus.com/rrpweblog/) (16.01.2022).
- Redecker, Christine (2017): European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. URL: [ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu\\_german\\_final.pdf](http://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_german_final.pdf) (16.01.2022).
- Schüßler, Ingeborg /Kilian, Lars (2017): Zum Wandel akademischer Lehr-Lernkulturen: Von erzeugungs- zu ermöglichungsdidaktischen Lehr-Lernarrangements. In: Grieschop, Hedwig Rosa/Bauer, Edith (Hrsg.): Lehren und Lernen online. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 83–108. URL: [doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5_5).
- Vallaster, Christine/Sageder, Martina (2020): Verändert Covid-19 die Akzeptanz virtueller Lehrformate in der Hochschulausbildung? Implikationen für die Hochschulentwicklung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 15(4), 281–301. URL: [doi.org/10.3217/ZFHE-15-04/16](https://doi.org/10.3217/ZFHE-15-04/16).

### Informationen zu den Autor\*innen



Bettina Waldvogel, Dr. sc. nat., Dipl-Informatik Ing. ETH und Lehrerin ist Fachbereichsleiterin Medien und Informatik an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen. Sie lehrt und forscht im Bereich Informatische Bildung im Kindergarten und in der Primarschule.

[bettina.waldvogel@phsh.ch](mailto:bettina.waldvogel@phsh.ch) | [www.phsh.ch/personensuche/detail/waldvogel-bettina](http://www.phsh.ch/personensuche/detail/waldvogel-bettina)

Andreas Brugger ist Leiter der Fachstelle Medienbildung & Informatik an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen. Reiseleitung des CAS Lernreise Volksschule. Lehrperson Sek 1. Man kann nicht nicht lernen.



[andreas.brugger@phsh.ch](mailto:andreas.brugger@phsh.ch) | [www.phsh.ch/personensuche/detail/brugger-andreas](http://www.phsh.ch/personensuche/detail/brugger-andreas)  
LinkedIn: [www.linkedin.com/in/andibrugger/](https://www.linkedin.com/in/andibrugger/)



Laura Sijbesma studiert im Masterstudium Fachdidaktik Medien und Informatik an der PH Schwyz. Sie arbeitet als Primarlehrerin und im pädagogischen ICT-Support.

[laura.sijbesma@stud.phsz.ch](mailto:laura.sijbesma@stud.phsz.ch)

#### Zitationshinweis:

Waldvogel, Bettina/Brugger Andreas/Sijbesma Laura (2022): Online-Lehre im Lehramtstudium: Veränderung der Rollenbilder vor dem Hintergrund des digitalen Wandels. In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 22/2022. URL: [medienpaed-ludwigsburg.de/](https://medienpaed-ludwigsburg.de/)