

Distance Learning an der Uni Bielefeld in Zeiten der Corona-Pandemie

-

Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit ausgewählten Lehrenden

Abschlussbericht

Prof. Dr. Anna-Maria Kamin

PD Dr. Thomas Walden

Philip Karsch

AG 9 Medienpädagogik, Forschungsmethoden, Jugendforschung

Projektlaufzeit: 01.07. – 31.12. 2020

Veröffentlichung: 08.03.2021

Inhaltsverzeichnis

1. Hintergrund	3
2. Erhebungs- und Auswertungsdesign	3
3. Ergebnisse	4
3.1 Studierendenorientierung und Interaktionsmöglichkeiten – zentrale Stellschrauben für gelingende Onlinelehre	4
3.2 Grenzen der Interaktionsmöglichkeiten in differenten Online-Lehrveranstaltungsformaten.....	6
3.3 Selbstgesteuerte Lernphasen – eine nicht ganz selbstverständliche Selbstverständlichkeit	7
3.4 Gelingen von Online-Prüfungen – Abhängigkeit von den Leistungsanforderungen	10
3.5 Digitale Werkzeuge auf dem Prüfstand	12
3.6 Psycho-soziales Umfeld - Arbeitsumgebungen im Homeoffice variieren stark	13
4. Zusammenfassung.....	16
5. Literatur.....	18

1. Hintergrund

Das Forschungsprojekt „Lehre an der Universität Bielefeld in Zeiten der Corona-Pandemie“ hat sich zum Ziel gesetzt, ausgewählte Lehrende unterschiedlicher Disziplinen und Statusgruppen zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen im Hinblick auf die Gestaltung der Onlinelehre zu befragen. Hintergrund ist die besondere Lehrsituation des Sommersemesters 2020, die das Prorektorat „Studium und Lehre“ unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose zum Anlass nahm, um mittels unterschiedlicher Erhebungsformen die an der Universität angestoßenen Unterstützungsmaßnahmen sowie die Akzeptanz der bereitgestellten medientechnischen Infrastruktur zu evaluieren. Neben einer standardisierten Befragung aller Lehrenden im Juni 2020 und der Beteiligung an universitätsübergreifenden Initiativen, wurde eine qualitative Befragung angeregt. Intention war, die Bedarfe und Wünsche der Lehrenden anhand vertiefender Einblicke in die konkrete Lehrpraxis bei zukünftigen Entscheidungsprozessen zu berücksichtigen. Somit ergibt sich durch die Befragung die Chance, die Weiterentwicklung der Digitalisierungsstrategie und die Entwicklung der Lehrkultur in Pandemiezeiten an der Universität Bielefeld zielgruppendifferent voranzutreiben.

Mit der Durchführung der qualitativen Studie wurde das Zentrum für Lehren und Lernen (Leitung Dr. Andrea Frank) gemeinsam mit dem Team der AG 9 Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung der Fakultät für Erziehungswissenschaft (Prof. Dr. Anna-Maria Kamin) beauftragt.

2. Erhebungs- und Auswertungsdesign

Als Erhebungsform wurde eine teilstandardisierte Interviewform gewählt, welche sowohl erzählgenerierende als auch problemzentrierte Fragenkomplexe umfasst (Hopf 2000). Die Fragen, die den Probanden gestellt wurden, zielten auf Einschätzungen und Erkenntnisse aus dem vergangenen Onlinesemester im Hinblick auf Gestaltung von Distance Learning und die Durchführung von Onlineprüfungen ab. Konkret berichteten die Befragten von ihren Vorgehensweisen sowie von ihren Erfahrungen in Bezug auf Vorbereitungszeit, Arbeitsaufwand, didaktische Varianten und genutzte Anwendungen. Darüber hinaus wurden auch persönliche Einschätzungen zur Onlinelehre in Kombination mit der vorwiegenden Arbeit im Homeoffice thematisiert. Dies umfasste auch eine Beurteilung im Hinblick auf Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden. Der Interviewleitfaden schloss mit Nachfragen in Bezug auf zukünftige Entwicklungen zur digital unterstützten Lehre über das vergangene Semester hinaus.

Das Sampling erfolgte nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 173), um das Feld möglichst umfänglich zu erkunden. Im Zeitraum zwischen Juni und September 2020 wurden auf Basis einer heterogenen Auswahl hinsichtlich Geschlecht, Familienstand, Alter, Disziplin und Statusgruppe insgesamt sechs Lehrende der Universität Bielefeld, die im Sommersemester 2020 mindestens eine Lehrveranstaltung im reinen Onlineformat angeboten haben, mittels Videokonferenzinterviews befragt.

Die Interviewpartner*innen stammen aus den Disziplinen Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und den Wirtschaftswissenschaften. Das Sample setzte sich aus vier weiblichen und zwei männlichen Interviewpartner*innen im Alter zwischen 28 und 54 Jahren zusammen. Vier der befragten Proband*innen sind verheiratet, wobei drei im Haushalt lebende Kinder haben. Zwei der Proband*innen sind ledig und eine davon alleinlebend. Keine*r der Interviewten ist mit Pflegeverantwortung betraut. Unter den Befragten befanden sich drei Professor*innen, darunter ein*e Juniorprofessor*in, die drei weiteren Proband*innen gehören dem akademischen Mittelbau an, wobei lediglich ein*e Mitarbeiter* sich in einem vollständig entfristeten Arbeitsverhältnis befindet.

Die Dauer der Gespräche variierte zwischen 60 und 85 Minuten. Die Interviews wurden wortwörtlich transkribiert – wobei eine grammatikalische Glättung vorgenommen wurde – und mittels der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2001) systematisch ausgewertet.

Die nachfolgende strukturierende und zusammenfassende Ergebnisdarstellung orientiert sich an den im Auswertungsprozess deduktiv-induktiv generierten Kategorien. Vorgestellt werden die Ergebnisse, die einen ergänzenden und vertiefenden Einblick zur standardisierten Befragung aus dem Juni 2020 liefern. Plausibilisiert anhand von ausgewählten Interviewzitate wird erkennbar, vor welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten Lehrende im ersten Onlinesemester standen, welche Bewältigungsstrategien sie angewendet haben und welche Hinweise sich für die zukünftige Lehrpraxis – auch jenseits der Einschränkungen durch die Corona-Pandemie – ableiten lassen.

3. Ergebnisse

3.1 Studierendenorientierung und Interaktionsmöglichkeiten – zentrale Stellschrauben für gelingende Onlinelehre

Ein zentrales Thema in den Interviews war, wie es auch in der Onlinelehre gelingen kann, ausreichend Interaktionsmöglichkeiten zwischen Studierenden und Lehrenden sowie den Studierenden untereinander zu schaffen, um eine aktive Beteiligung möglichst vieler Studierender zu erreichen und ein tragfähiges Arbeitsbündnis zu schaffen.

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die Bereitstellung von Interaktionsmöglichkeiten sowohl in qualitativer als auch quantitativer Hinsicht eine wesentliche Bedingung gelingender Distanzlehre und für ein erfolgreiches Absolvieren einer Lehrveranstaltung durch Studierende zu sein scheint. Über alle Disziplinen hinweg wird deutlich, dass die soziale Interaktion über digitale Medien keinen ausreichenden Ersatz für die Interaktionen im Rahmen der Präsenzlehre bietet.

Als ein zentraler Faktor wird vor allem der fehlende informelle Austausch rund um die Lehrveranstaltung – etwa vor Beginn oder im Nachgang der Veranstaltung – gesehen: „[...] *das kleine Gespräch drum herum das in der Präsenzlehre schon einen großen Unterschied macht*“ (D: 591 – 592). Die Distanzlehre über Videokonferenz erschwert den Lehrenden zudem, sich ein Bild davon machen zu können, wer überhaupt zu ihrer Studierendengruppe gehört. „*Da kennt man natürlich jetzt so gar kein Gesicht. Ich finde, das macht schon was aus*“ (E: 406 - 407).

In diesem Kontext wird über die verschiedenen Fachbereiche hinweg jedoch von unterschiedlichen Erfahrungen berichtet.

Für eine*n Lehrende*n aus dem Bereich Sozial- und Geisteswissenschaften beispielsweise, die/der auch vor der Corona-Pandemie bereits digitale Tools in der Lehre einsetzte, stellt die Präsenz in der Lehre grundsätzlich ein hohes Gut dar:

„[...] diese gesamte Interaktion mit den Studierenden und mir aber auch mit den Studierenden untereinander das hab ich voll unterschätzt das ich hab das einfach als so selbstverständlich genommen ich hab das total ausgeblendet, und jetzt, jetzt fehlt genau das“ (b: 498 - 510).

Ein*e weitere*r Interviewpartner*in bezeichnet den Kontakt zu Studierenden im Onlinesemester gar als „*beziehungslos*“ (F: 618) und kommt zu dem Schluss: „*Also das, finde ich, ist wirklich eine Katastrophe*“ (F: 603).

Insbesondere der Kontakt zu Erstsemesterstudierenden wird hierbei als Herausforderung dargestellt, weil Performanz und Wahrnehmung der Persönlichkeiten über den digitalen Kommunikationskanal inadäquat ausfallen könnte.

„Zu den neuen, glaube ich, auf jeden Fall. Man wirkt ganz anders. Die Studis wirken auch anders auf mich, natürlich. Aus dieser großen Dreißiger-, Fünfundzwanziger-, Zwanzigergruppe habe ich schon dafür gesorgt, dass jeder mal spricht, aber ich habe kaum einen Eindruck davon bekommen“ (D: 442 - 445).

An diesem Punkt lassen sich aus den Aussagen der Lehrenden im Weiteren jedoch Unterschiede im Umgang mit der Situation herausarbeiten. Um eine persönliche Ebene herzustellen, verfolgen die Interviewpartner*innen verschiedene Ideen. Beispielsweise wird als mögliche Strategie angeführt, Offenheit gegenüber den Studierenden zu zeigen und auch die eigene häusliche Situation unter den Bedingungen von Corona transparent zu machen:

„[...] ich erzähle das eigentlich dauernd, dass ich Kinder habe, zum Beispiel weil sie auch oft echt der Grund für irgendwas sind, dass ich was nicht geschafft habe“ (C: 428 - 429).

Insgesamt wird in den Interviews der Eindruck erweckt, dass auch die Studierenden ein hohes Ausmaß an Empathie mit den Lehrenden zeigen. Dies gilt insbesondere dann, wenn auch Lehrende in diesem Zusammenhang die eigenen Entwicklungspotenziale transparent machen:

„[...] wenn irgendwas wirkt, dann ist es eher auch das ich permanent selber meine Hilflosigkeiten und Stimmungen und so weiter kommuniziere [...] und die erklären mir dann ja auch immer was ich so machen kann und wie das funktioniert und so und das ist ganz gut“ (A: 349 - 353).

Den bereits angeführten Strategien zur Herstellung einer persönlichen Ebene steht der Versuch gegenüber, die Lehre etwas aufzulockern und so eine entspannte (Arbeits-)Atmosphäre zu erzeugen, von der die Lehrenden in den Interviews ebenfalls berichten. *„Ich glaube schon, dass ich auch etwas lockerer an vielen Stellen bin. Also wirklich dann auch extra, wie zum Beispiel durch The Big Bang Theory, manchmal witzigere Beispiele bringe (E: 237 - 239).* Wie sich jedoch zeigt, scheint diese Strategie im Rahmen der Onlinelehre nicht immer aufzugehen. Ein*e Proband*in etwa ist es gewohnt, Humor als didaktisches Instrument zu nutzen, musste aber feststellen, dass sich der Kommunikationskanal Zoom hierfür als hinderlich erweist:

„Ich glaube, in dem Rahmen hat das auch funktioniert, weil das so drin ist und das gar nicht anders geht. Also automatisch immer aufkommt, wenn ich da irgendwie etwas kommentiere. Aber es war schon schwieriger, denke ich auf jeden Fall“ (D: 465 - 468).

Entsprechend konstatiert auch ein*e weitere*r Lehrende*r die Grenzen dieses Vorgehens: *„[...] ich kann irgendeinen Blödsinn machen, [...] haben alle gut gelacht, wunderbar. Aber das ist ja keine Kommunikation. Da stelle ich irgendwas ins Netz und das ist irgendwie ganz witzig“ (F: 711 - 714).*

Als eine weitere Idee für den Umgang mit der Situation zeigt sich in den Interviews beispielsweise die Hilfestellung bei der Strukturierung des studentischen Alltags unter Berücksichtigung der besonderen Herausforderungen durch die Corona-Pandemie: *„[...] ich erinnere die Studierenden jede Woche daran, dass wir am Tag X Seminar haben also die kriegen jede Woche ne Email am Mittwoch inklusive der Zoom äh der Zoom Meeting ID“ (B: 332 - 334).*

Als ebenfalls gewinnbringend wurde die Gelegenheit zum informellen Austausch in synchronen Phasen benannt:

„[...] sie kennen immer noch nicht alle und dann hab ich mal als Warming UP eine viertel Stunde Speeddating gemacht und die einfach alle zwei Minuten in neue Gruppierungen gesetzt“ (A: 342 - 344).

Wie die Ergebnisse verdeutlichen, wurden solche Anstrengungen und didaktischen Ergänzungen, aber auch die Flexibilität der Lehrenden und die Angemessenheit des Arbeitsaufwandes unter den Bedingungen des Distance Learnings von den Studierenden honoriert:

„[...] das Feedback war wirklich deutlich herzlicher als sonst. Also das war gut und sonst war es auch oft gut, eigentlich meistens, aber diesmal haben die sich auch irgendwie bedankt und solche Sachen, das hat man ja sonst nicht unbedingt in dem normalen Feedback. Sie haben gesagt, dass der Arbeitsaufwand absolut angemessen war, dass es auch nicht zu wenig war, das war es auch nicht, dass sie echt was gelernt haben, sie haben irgendwie meine Flexibilität gelobt, wenn ich gesagt habe, na gut, wenn Sie es heute nicht schaffen, machen Sie es halt morgen“ (C: 413 - 419).

Unter Berücksichtigung der unten dargestellten Ergebnisse zu den Prüfungen kann aus den Aussagen der Interviewpartner*innen der Schluss gezogen werden, dass Ideenreichtum für Interaktionen in digitalen Formaten und das Eingehen auf die Bedürfnisse der Studierenden möglicherweise einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg insgesamt sowie auf die Prüfungsergebnisse nehmen kann. Darüber könnten insbesondere Studierende, die im Hinblick auf die an sie gestellten Anforderungen mit Problemen konfrontiert sind, möglicherweise besser eingebunden und abgeholt werden, was ihnen die Vorbereitung auf eine Prüfung und die Auseinandersetzung mit den Inhalten erleichtern könnte.

3.2 Grenzen der Interaktionsmöglichkeiten in differenten Online-Lehrveranstaltungsformaten

Dass die Gruppengröße einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg und die allgemeine Zufriedenheit nehmen kann, ist bereits aus der Präsenzlehre bekannt. Bei einer größeren Studierendenzahl besteht die Gefahr, dass als Seminar gedachte Veranstaltungen eher den Charakter einer Vorlesung annehmen. Im Rahmen größerer Lehrveranstaltungen gestaltet sich beispielsweise die Durchführung von Gruppenarbeiten schwieriger, da Lehrpersonen weniger gut auf individuellen Bedürfnisse und Fragen einzelner Studierender bzw. Studierendengruppen eingehen können. Für die Studierenden wiederum sind die Möglichkeiten zur Beteiligung eingeschränkt – sei es, weil sie möglicherweise Vorbehalte oder Ängste haben, sich in größeren Gruppen zu bestimmten Themen zu äußern oder aber der*m einzelnen Studierenden weniger Aufmerksamkeit zukommt. Es ist davon auszugehen, dass sich auf Basis geeigneter methodisch-didaktischer Überlegungen auch größere Seminare ansprechend gestalten und erfolgreich umsetzen lassen. Bisherige Erfahrungen deuten jedoch darauf hin, dass es sich als sinnvoller erweist, die universitäre Lehre in kleineren Lerngruppen zu gestalten.

Distance Learning via Videokonferenz scheint die beschriebenen Problematiken noch weiter zu verstärken. Dies gilt im Besonderen für Phasen innerhalb von Lehrveranstaltungen, in denen Diskussionen stattfinden sollen. Dabei scheint es keinen Unterschied zu machen, ob es sich um geistes-, sozial- oder naturwissenschaftliche Fächer handelt.

Für die Lehrenden stellt der Umstand, dass sie die Studierenden nicht sehen können, ein offensichtliches Problem dar, da in vielen Fällen die Kameras nicht eingeschaltet werden:

„[...] wenn man sich gar nicht persönlich begegnet und ich gar nicht weiß, wie die Leute aussehen, weil sie ihre Kameras nicht anmachen“ (E: 242 – 243).

„Das ist natürlich schwieriger, wenn man die Leute gar nicht sieht. Man spricht so in den leeren Raum“ (E: 668 – 669).

Die einzige Möglichkeit, die die Lehrenden interviewübergreifend nennen, um dem Dilemma einer mangelnden Interaktion seitens der Studierenden zu begegnen und ein tragfähiges Arbeitsbündnis aufzubauen, ist eine angemessene Veranstaltungsgröße. Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass die in den Interviews vorgenommenen Einschätzungen im Hinblick auf eine geeignete Gruppengröße voneinander abweichen. So gibt eine*r der Befragten an, dass mit 16 Teilnehmer*innen „eine halbwegs befriedigende Atmosphäre“ (A: 234 – 235) erzeugt werden könne. Eine andere Lehrperson betrachtet hingegen eine Gruppengröße von 20 bis 25 Personen (F: 836 – 840) als angemessen. Sie macht jedoch zugleich darauf aufmerksam, dass ihrer Ansicht nach eine Reduktion der Gruppengröße im Rahmen der Onlinelehre nur durch eine Erhöhung des Betreuungsschlüssels erreicht werden kann.

„Also eigentlich bräuchte man mehr Manpower, um die Betreuungsrelation deutlich besser zu machen in digital. Und das zeigt schon, dass das Digitale überhaupt nichts spart“ (F: 844 – 846).

Zusammengefasst wird in den Interviews erkennbar, dass disziplinübergreifend Einigkeit besteht, dass die reine Onlinelehre den Ansprüchen an eine ausreichende Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden nicht gerecht werden kann und insofern mit einem Qualitätsverlust einhergeht. Als besonders bedeutsam kristallisiert sich das Problem der Festlegung einer angemessenen Gruppengröße und ein Bedarf nach didaktischen Lösungen für Großgruppen heraus.

3.3 Selbstgesteuerte Lernphasen – eine nicht ganz selbstverständliche Selbstverständlichkeit

Die Gestaltung und der Umfang von Lernphasen in denen Studierende eigenständig oder in Gruppen Aufgaben bearbeiten, war in der Onlinelehre eine weitere zentrale Fragestellung. Selbstgesteuerte Lernphasen fanden sowohl innerhalb von synchronen Veranstaltungen als auch in asynchronen Lernphasen außerhalb der digitalen Präsenztermine statt. Die Befunde zum selbstgesteuerten Lernen der Studierenden unter den Bedingungen der Corona-Pandemie deuten darauf hin, dass Selbstlernphasen nicht als selbstverständlicher oder automatischer Ersatz der synchronen Lehre betrachtet werden können.

Alle Interviewpartner*innen aller für diese Studie befragten Disziplinen weisen darauf hin, dass ihre synchronen Lehrveranstaltungen während der Corona-Pandemie zumindest mit Elementen des selbstgesteuerten Lernens angereichert wurden. Einige Lehrende haben solche durch die Studierenden selbstgesteuerten Phasen des Lernens auch bereits in der Zeit in der Präsenzlehre in ihr didaktisches Konzept integriert. Andere nutzten diese Möglichkeit im Sommersemester 2020 erstmalig. Dabei wird auf verschiedene Formen des selbstgesteuerten Lernens zurückgegriffen. Die Lehrenden geben zum Beispiel an, dass sie die Breakout-Rooms des Videokonferenzsystems *Zoom* für studentische Gruppenarbeiten nutzen. Insbesondere Lehrende aus den Sozial- und Geisteswissenschaften weisen darauf hin, dass sie in ihren Veranstaltungen darauf angewiesen sind, kleinere Arbeitsgruppen zu bilden, um Seminarinhalte zu besprechen (C: 392 – 394; A: 118 – 121). Dazu werden die bereits erwähnten Breakout-Rooms verwendet, die es erlauben, beliebig viele Kleingruppen zu bilden. Die Interviews zeigen, dass diese kleinen Arbeitsgruppen in den naturwissenschaftlichen Fächern offenbar von vornherein vorhanden sind, weshalb im Rahmen der Lehrveranstaltungen nicht extra auf Breakout-Rooms zurückgegriffen werden muss. Dennoch weisen die Lehrenden auch hier darauf hin, dass die Arbeit in kleinen und zuweilen selbst gesteuerten Gruppen essenziell ist (D: 31 – 32; B: 265 – 267).

Über die gezielte Arbeit mit den Breakout-Rooms hinaus bieten die Lehrenden aber auch durch die Studierenden selbstgesteuerte und -gestaltete Gruppenarbeitsphasen unterschiedlicher Länge an, beispielsweise Kleingruppendiskussionen (A: 221 – 224; B: 394 – 395) oder Projektarbeiten (D: 120 – 139; B: 271 – 275).

Phasen selbstgesteuerten Lernens erweisen sich folglich für die synchrone Onlinelehre als substanziell. Als Begründung hierfür wird unter anderem angeführt, dass Inhalte nicht ausschließlich auf dem Weg der direkten Vermittlung durch die Lehrpersonen transportiert und erarbeitet werden können.

Insbesondere Lehrende aus den Sozial- und Geisteswissenschaften berichten davon, dass die Phasen der Gruppenarbeit oder des selbstgesteuerten Lernens ein wesentlicher Bestandteil ihres didaktischen Konzepts sind:

„[...] ich versuche eigentlich die Plenumsphasen relativ kurz zu halten und dafür habe ich den Studierenden parallel zu allem für ein Selbststudium, für Diskussion und Auseinandersetzung gutes Lernmaterial gebastelt“ (A: 118 – 121).

Wie sich in diesem Beispiel andeutet, fällt das Aufgabenportfolio in den Phasen selbstgesteuerten Lernens divers aus. Dies scheint auch in Fächern jenseits der Sozial- und Geisteswissenschaften der Fall zu sein. *„In den Selbstlernphasen mussten sie Artikel lesen, ihre Präsentationen vorbereiten und darüber nachdenken“ (E: 290 - 291).* Dabei heben die Lehrenden die Relevanz hervor, den Studierenden Zeit einzuräumen, um in einem geschützten, hierarchie-freien Raum offen miteinander zu kommunizieren (D: 31 - 32). In diesem Zusammenhang scheinen insbesondere die Breakout-Rooms einen guten und geeigneten Rahmen zu bieten:

„Breakout-Rooms sind dann auch wirklich putzig, das sind einmal drei Personen und das ist auch sehr gut zum Diskutieren, das klappt auch sie haben dann ne kleine Ergebnissicherung und reden dann untereinander, da reden sie wahrscheinlich anders, ich krieg das ja nicht mit, als dann mit mir“ (B: 265 - 267).

Gleichwohl selbstgesteuerte Lernphasen von allen Interviewpartner*innen als unterstützendes Element der Lehre genutzt werden, fühlen sich die Lehrenden durch diese Phasen aus unterschiedlichen Gründen gleichzeitig auch verunsichert. Obwohl solche synchronen Kleingruppendiskussionen durchaus Bestandteil in der Präsenzlehre waren, stellt ein*e Interviewpartner*in ihre eigene Anwesenheit – bzw. ihre Abwesenheit im Rahmen der Onlinelehre – in diesen Phasen als problematisch heraus.

„[...] das ist schon etwas ganz anderes, wenn die drei Gruppen sich im Raum treffen, miteinander arbeiten und ich als Lehrender da mich maleinfach hinzustellen kann, zuhören kann, mir das alles anschauen kann, womit die da gerade arbeiten. Das ist etwas ganz anderes als jetzt hier bei unserem Zoom-Treffen in der Seminarzeit durch die Break-Outs zu gehen“ (D: 275 - 279).

Die Lehrenden weisen in den Interviews auf die Schwierigkeit hin, von den Diskussionsrunden der Studierenden innerhalb der Breakout-Rooms ausgeschlossen zu sein. Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, machen sie dabei jedoch unterschiedliche Erfahrungen. Einerseits wird vermutet, dass sich die Diskussionen in autonomen Kleingruppen als ertragreich erweisen können: *„Ich steck die möglichst oft jetzt sowieso in Breakout Sessions in den Seminaren da weiß ich ja nicht was sie tun aber, da hab ich die Ahnung das funktioniert ganz gut“ (A: 131 - 132).* Andererseits deutet sich aber auch die Schwierigkeit der Zuordnung individueller Lernerträge aus den Breakout-Rooms als Problem an. *„Also vor allem waren das immer Beiträge, die aus so Breakouts kamen. Insofern weiß man nicht wirklich, ob da die Person hinter steht“ (D: 445 - 447).*

Diese Interviewzitate lassen darauf schließen, dass die Lehrenden sich darüber bewusst sind, dass selbstgesteuerte Lernphasen wesentlicher didaktischer Bestandteil ihrer Veranstaltungen in der Distanzlehre sind, auch wenn sie diese Phasen als nicht ganz unproblematisch wahrnehmen.

Die Phasen selbstgesteuerten Lernens finden sowohl in synchronen Lehrveranstaltungen wie auch in Form von Gruppenarbeiten in asynchronen Formaten statt. Die Aussage einer*s Lehrenden aus den Geistes- und Sozialwissenschaften macht deutlich, dass die Studierenden auch außerhalb der synchronen Sitzungen Zeit benötigen, um sich selbstständig mit den Inhalten zu beschäftigen und diese zu vertiefen. „[...] wenn die Leute Zeit brauchen, um was durchzuarbeiten, kann ich das nicht in neunzig Minuten Präsenzsitzung machen“ (C: 392 – 394).

Eine*r Interviewpartner*in wurde im Sommersemester 2020 bewusst, dass auch die Form des asynchronen, selbstgesteuerten Lernens konstitutiver Bestandteil des Distanzlernens ist:

„[...] dass digitale Lehre nur so funktionieren kann oder verstärkt so funktionieren sollte, das würde ich auf jeden Fall auch unterschreiben. Dass digitale Lehre viel weniger Synchronität aufweist, aufweisen muss, zwangsläufig, als eine nicht-digitale Lehre, als die Präsenzlehre“ (D: 690 - 694).

Trotzdem lassen sich unterschiedliche Wahrnehmungen hinsichtlich der asynchronen Phasen selbstgesteuerten Lernens herausarbeiten. In den Sozial- und Geisteswissenschaften wurde die selbstgesteuerte Gruppenarbeit in einem Fall von den Studierenden so positiv wahrgenommen, dass die Studierenden sie eigenständig außerhalb des Seminarkontextes, aber mit seminaristischen Inhalten, fortsetzten (B: 441 - 442).

In den Naturwissenschaften zeigen die Interviewpartner*innen ein differenziertes Bild auf. So machte etwa ein*e Lehrende*r die Erfahrung, dass die selbstständige Gruppenarbeit gut gelingen kann:

„[...] da haben die drei Gruppen jetzt. Die haben letzte Woche Freitag auch abgegeben. Und ich habe mir das Material auch heute angeguckt und kann das also gut sagen, dass die da schon eigentlich hohen Aufwand betrieben haben“ (D: 132 - 134).

Ein*e andere*r Lehrende*r aus dem naturwissenschaftlichen Bereich befürchtet jedoch, dass unter den Bedingungen der Onlinelehre erst gar keine Lerngruppen gebildet werden (F: 290 - 291).

Die Irritationen und Verunsicherungen sind möglicherweise dadurch zu erklären, dass den Lehrenden der Überblick über die studentischen Aktivitäten fehlt. Als ein Indiz für diese Annahme können, die in den Interviews vielfach angeführten schwarzen Kacheln während der Videokonferenzen gesehen werden, die allerdings von den Lehrenden unterschiedlich interpretiert werden. Ein*e Dozent*in äußert sich zurückhaltend, weil sie nicht weiß, ob ihre Inhalte ihre Adressat*innen erreichen, „[...] vor allem wenn der Bildschirm schwarz ist ist das auch so (1) es is es kann sie erreichen aber auch nicht“ (B: 453 - 454).

Auch die mangelnde eigene Orientierung unter den Bedingungen der Distanzlehre bereitet eine*r Interviewpartner*in Probleme, wobei die datenschutzrechtlichen Bedenken der Studierenden berücksichtigt werden:

„Und die Sprechstunde war insofern bizarr, weil aus Datenschutzgründen und warum auch immer alle Studenten alle Kameras aus hatten. Das bedeutet, ich habe da lauter schwarze Felder [...] ich kann die gar nicht vernünftig anreden. Einer hieß Reiners Tablet, das habe erst später gemerkt, dass das natürlich sein Tablet ist“ (F: 76 - 79).

Ein*e Lehrende*r wählte für die Lösung des Dilemmas aus Datenschutz und Transparenz einen pragmatischen Ansatz: „[...] dann hab ich gesagt so es wäre nett wenn wir uns wenigstens mal alle ganz kurz vorstellen da haben die ersten ihre Kacheln angemacht“ (A: 339 -341).

In diesen Aussagen deutet sich an, dass ein sensibler Umgang der Lehrenden mit dem Umstand, dass soziale Nähe über digitale Kanäle nur schwer bzw. eingeschränkt hergestellt werden kann, einen essenziellen Einfluss auf das Verhalten der Studierenden innerhalb der Lehrveranstaltungen nehmen kann. Insofern stehen Lehrpersonen insbesondere im Hinblick auf ihre sozialen Kompetenzen vor zusätzlichen Herausforderungen in der Onlinelehre. Die Art und Weise, wie sie in diesem Format auf die Studierenden eingehen, scheint einen essenziellen Einfluss auf das Gelingen online durchgeführter Lehrveranstaltungen nehmen zu können. Erkennbar ist darüber hinaus, wie variantenreich selbstgesteuerte Lernphasen von den Lehrenden gestaltet werden. Hervorzuheben ist, dass nur ein*e Lehrende*r erwähnt, dass er/sie vollständig asynchrone Lernangebote angeboten und damit auf einen synchronen Kontakt mit den Studierenden vollständig verzichtet hat.

3.4 Gelingen von Online-Prüfungen – Abhängigkeit von den Leistungsanforderungen

Hinsichtlich des Themas Prüfungen und Klausuren werden in den Interviews zwei Aspekte deutlich: Zum einen scheint Corona in diesem Kontext vielfach Verunsicherungen hervorgerufen zu haben, was insbesondere Klausurvorbereitungen betrifft (E: 361 - 366). Zum anderen werden die Auswirkungen auf die Prüfungsergebnisse sehr unterschiedlich wahrgenommen. Während die Befragten angeben, dass sich die Ergebnisse bei Klausuren über alle Notenbereiche hinweg verteilten (F: 205 – 209), wurden in mündlichen Prüfungen überwiegend positive Ergebnisse erzielt. Insofern lässt sich annehmen, dass mündliche Prüfungsformen im Onlinesemester im Vergleich zu Klausuren besser angenommen wurden, was die Befragten in den Interviews ebenfalls zum Ausdruck bringen.

Im Hinblick auf die beschriebenen Unsicherheiten scheint besonders die Frage, ob und wie Klausuren durchgeführt werden können, zu Irritationen bei Lehrenden und Verunsicherung auf Seiten der Studierenden geführt zu haben. Der Umstand, dass aufgrund der dynamischen Entwicklung der Pandemie erst spät geklärt werden konnte, ob eine Klausur stattfinden kann, wird in den Interviews als möglicher Grund für einen sichtbaren Rückgang der Teilnehmer*innenzahlen bei Klausuren angeführt. „Es war deutlich weniger. Es war ein Drittel vielleicht“ (E: 350 - 351).

Ferner stellte ein*e Dozent*in aus dem naturwissenschaftlichen Bereich heraus, dass durch die Corona-Pandemie ihrer/seiner Ansicht nach, die Heterogenität der Lern- und Leistungsvoraussetzungen insgesamt stärker zum Tragen gekommen und in den Prüfungsergebnissen deutlicher sichtbar geworden ist.

„Also wer vorher Schwierigkeiten hatte, hatte unter Corona auch Schwierigkeiten. Und wer sich gut selbst organisieren konnte und sein Studium, sagen wir mal, gemeistert hat, der ist auch jetzt durchgekommen. Corona hat das nur verstärkt sozusagen, dass es noch offensichtlicher wird, was eigentlich schon so war. (F: 205 - 209).

Diese Aussage deutet gleichsam aber auch darauf hin, dass nicht von grundsätzlich höheren Schwierigkeiten in der Bewältigung von Prüfungen – in diesem Fall Klausuren – ausgegangen werden kann. Vielmehr scheinen sich bestehende Tendenzen verstärkt zu haben, was im Hinblick auf erschwerte Lernbedingungen als kritisch zu betrachten ist.

In den Geistes- und Sozialwissenschaften wurden überwiegend mündliche Prüfungsformen eingesetzt, die auch auf große Akzeptanz stießen. Ein*e Lehrende*r beabsichtigte zwar, zu-

nächst einen Klausurtermin für rund 70 Studierende anzubieten, entschied sich jedoch aufgrund der unsicheren Situation für die Absage des Termins (A: 520 - 526). Als Alternative bot diese*r Lehrende dann mündliche Prüfungen via Videokonferenz an, die von den Studierenden größtenteils auch erfolgreich absolviert werden konnten. Die interviewten Lehrenden der Geistes- und Sozialwissenschaften zogen hinsichtlich dieser Prüfungsform insgesamt eine positive Tendenz:

„[...] das heißt da bereiten die eine Powerpoint vor und halten zwanzig Minuten einen Vortrag. Danach gibt es eine gemeinsame Diskussion und das wird bewertet, und das hat über Zoom perfekt funktioniert“ (A: 536 - 538).

Zudem weisen sie darauf hin, dass sich die Organisation eines mündlichen Prüfungsformates unter den Bedingungen der Corona-Pandemie als relativ unkompliziert erwiesen hat:

„[...] das funktioniert aber, wie auch bei normalen Prüfungen ich muss einen Zweitprüfer suchen, und dann treffen wir uns zu dritt im Zoom und der Zweitprüfer führt das Protokoll und das Protokoll wird dann ans Prüfungsamt geschickt und so weiter also das ist so das Unkomplizierteste“ (B: 507 - 510).

Im Hinblick auf die Prüfungsergebnisse wird in den Interviews ferner deutlich, dass die Studierenden bei diesem Prüfungsformat ihre Lehrenden nicht allein durch fachliche Kompetenzen, sondern auch durch technische Skills zu überzeugen vermochten.

„Also eine Gruppe hat sogar so eine Präsentation, so eine Gruppenpräsentation vorher aufgezeichnet, das war aber optional. Also die konnten sich aussuchen, ob sie das machen wollen oder ob sie es uns live erzählen. Und die haben das ganz, ganz toll gemacht, die haben sogar alle was gesagt. Keine Ahnung, wie die das technisch hingekriegt haben, wie die sich das Video von den Folien hin- und hergeschickt haben, keine Ahnung“ (C: 217 - 221).

Auf der anderen Seite machte eine*r der Lehrenden in den Naturwissenschaften im Zusammenhang mit schriftlichen Arbeiten deutlich, dass die Noten für Leistungen durchaus von der Einstellung der Lehrenden und dem Wechselspiel mit den Studierenden abhängen:

„Ich setze mein Niveau schon sehr weit oben an. Das merke ich so in den Korrekturen von Bachelorarbeiten, Abschlussarbeiten, von Hausarbeiten. Da ist von meiner Chefin eigentlich immer eine sehr humane Benotungseinstellung gefordert, die ich aber zum Teil nicht einsehe und vor allem in dem letzten Seminar jetzt war es so, dass die Studis etwas einreichen mussten im Semester und von mir darauf echt ausführliches Feedback bekommen haben, mit vielen Anmerkungen. Und dann in der Hausarbeit am Ende des Semesters haben einige da nicht noch einmal drauf geguckt, also genau die gleichen Fehler noch einmal gemacht. Was mich sehr geärgert hat und wo ich dann auch mit schlechteren Noten das geahndet habe“ (D: 327 - 336).

In der abschließenden Betrachtung der verschiedenen, geschilderten Erfahrungen der Lehrenden mit Prüfungen im Onlinesemester bleibt insgesamt die Frage offen, ob das Prüfungsformat allein bzw. als entscheidender Faktor Einfluss auf die Prüfungsergebnisse nimmt oder ob möglicherweise weitere Aspekte für das erfolgreiche Abschneiden in Prüfungen zum Tragen kommen. Wie oben bereits angedeutet, spielen – wie bei Präsenzprüfungen – sicherlich auch individuelle Lern- und Leistungsvoraussetzungen eine Rolle.

3.5 Digitale Werkzeuge auf dem Prüfstand

Vor dem Hintergrund der von der Universität angebotenen digitalen Werkzeuge, mit denen in der Lehre die Vereinbarkeit der Leistungsanforderungen mit der gewünschten sozialen Interaktion für eine gute Distanzlehre gewährleistet werden soll, gilt es zu betrachten, welche dieser Werkzeuge die Lehrenden nutzen und welche Wünsche sie darüber hinaus in dieser Hinsicht äußern.

Die Studienergebnisse geben Aufschluss darüber, dass die Lehrenden die Angebote und Tools, die der LernraumPlus anbietet, zumindest zum Teil nutzen. Häufig scheint dieser allerdings als eine Art erweiterte Datenablage genutzt zu werden, weil dort nicht nur Texte eingestellt werden können, sondern die Lehrenden die Plattform auch dafür nutzen „[...] zu beschreiben welche Texte stehen da jetzt warum hab ich die ausgesucht worum geht's da“ (A: 399 - 400). Auch besteht z.B. die Möglichkeit, mittels eines Plugins PDF-Dateien zu annotieren und die Kommentare dann gemeinsam in einer Zoom-Sitzung zu diskutieren (C: 41 - 43). Über Nutzen und didaktische Möglichkeiten des LernraumPlus besteht bei den interviewten Mitarbeiter*innen jedoch insgesamt Uneinigkeit. So sieht eine Person den LernraumPlus als gute Ergänzung der eigenen Arbeitsorganisation (B: 529 - 530), während ein*e weitere*r Interviewpartner*in kritisch herausstellt, dass der LernraumPlus „[...] doch stark auf Reproduktion abhebt und auch schon sehr stark ein kontrollierendes Instrument [darstellt]“ (A: 491 - 492). In dieser Hinsicht besteht die Befürchtung, dass die Qualität der Lehre durch die Digitalisierung Einbußen verzeichnet (B: 632 - 642), obgleich sich alle Proband*innen zu Beginn der Distanzlehre fakultätsintern im Hinblick auf digital unterstützte Lehr-Lernmethoden weitergebildet haben.

Hinsichtlich der Nutzung digitaler Tools in der Lehre eröffnen die Befragten im Rahmen der Studie die Frage, inwieweit ein Transfer von Methoden aus der Präsenzlehre in digitale Formate überhaupt möglich ist. Wie in vielen anderen Punkten, gehen auch hier die Meinungen und Einschätzungen der Befragten auseinander. So äußert sich ein*e Interviewpartner*in im Hinblick auf das digital unterstützte Lernen eher skeptisch und gibt an, dass die „[...] Digitalisierungseuphorie entzaubert [wurde]. Weil die Leute, also nicht nur ich, sondern auch die Studenten oder so, wir alle gemerkt haben, wie wichtig doch Kontakt ist“ (F: 735-738). Die soziale Interaktion und der persönliche Kontakt scheinen also nicht nur ein Problem darzustellen, dass sich auf die Kommunikation via Zoom bezieht und beschränkt, sondern werden in den Interviews auch allgemein auf die digital unterstützte Lehre bezogen, die hier grundsätzlich in Frage gestellt wird. Dieser Punkt knüpft an die obigen Überlegungen (siehe Punkt 3.1) an, in denen bereits ersichtlich wurde, dass sich etwa zielführende fachliche Diskussionen innerhalb von Videokonferenzen als schwierig erwiesen haben.

Einige grundlegende didaktische Bestandteile der Lehre können nach Aussagen der Lehrenden mit den vorhandenen Werkzeugen nicht in ein digitales Format übersetzt werden. In diesem Kontext benannt werden explizit diskursive Praktiken, bei denen die (interaktive) Einübung einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Themen im Vordergrund steht (A: 724 - 729). Des Weiteren werden von den Befragten unabhängig von der Fachdisziplin aber auch Aspekte wie zum Beispiel das Stellen von Rückfragen oder auf Basis von Gestik und Mimik gewonnene Eindrücke (D 104 - 107) im Zusammenhang mit der Onlinelehre als problematisch herausgestellt.

Dass eine Diskussion über die gemeinschaftliche Bewertung von Arbeitsergebnissen eine wichtige Zielvorgabe – vor allem in Seminaren – darstellt, gilt nicht nur für die sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer. Auch für die naturwissenschaftlichen Disziplinen geben die Lehrenden an, dass sie traditionelle Lehrwerkzeuge in bestimmten Situationen als geeigneter betrachten:

„Also die physische Anwesenheit vor der Tafel und das Diskutieren, da kann ich noch so viel PDFs hin und her schicken oder so, das ist schwierig. Also ich sehe Digital als Hilfsmittel, aber an der wirklichen Diskussion geht nichts vorbei“ (F: 407 - 409).

Weitergehend wird in den Interviews ebenfalls die Befürchtung deutlich, dass sich die Lehre durch den Einsatz digitaler Werkzeuge grundsätzlich verändern und auf einen eingeschränkten Bildungsbegriff verengen könnte.

„[...] ich denke das wird, n anderer, Bildungsbegriff oder einfach n anderer es ist eine andere Vorstellung von Bildung, die dann greift, Studierende werden dann vielmehr den Eindruck bekommen Bildung ist Fachwissen [...] es ginge dann eher darum Wissen anzuhäufen und weniger mit dem Wissen umzugehen, und, das müssen wir Lehrenden den Studierenden vormachen wie das geht und das, funktioniert meines Erachtens in diesen digitalen Formaten schlechter [...]“ (B: 632 - 642).

Dies korreliert mit der weiter oben genannten Anmerkung, dass Lehrvideos nur noch konsumiert werden, ähnlich wie How-To-Videos, die auf Videokanälen zu finden sind.

Um digitale Lehre erfolgreich durchführen zu können, haben die Proband*innen vermehrt auf kollegiales Coaching und Selbstorganisation innerhalb der jeweiligen Arbeitsbereiche zurückgegriffen. Dies geschah entweder über fakultätsinterne regelmäßige Angebote, im Rahmen derer sich darüber ausgetauscht wurde, *„[...] wer schon welche Erfahrungen hat und wie wir es machen, insbesondere wie man LernraumPlus und was weiß ich alles benutzt“ (F: 15-17)*. In einem anderen Bereich hätte sich die *„Abteilungsleiterin“* *„da super eingearbeitet, hat uns gecoached also hat uns schon Ende März gecoached und war da auch superschnell eingearbeitet“ (B: 556-558)*. Eine dritte Person berichtet, dass offenbar eher ein bedürfnisorientierter Austausch stattgefunden hat, wobei in dem Fall die Seminare ohnehin von mehreren Personen geleitet werden. Insgesamt wird deutlich, dass die Lehrenden die neuen Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Onlinesemester gelöst haben, indem sie sich mittels Selbstorganisation und -hilfe eine für den Anfang angemessene Arbeitsgrundlage für die digitale Lehre geschaffen haben (*D: 157 - 165*). Um sie hierbei gezielter zu unterstützen, erscheint es sinnvoll, die Bedarfe der Lehrenden konkreter zu ermitteln und die spezifischen (didaktischen) Ansprüche der jeweiligen Fakultäten für die digitale Lehre darauf hin anzupassen. Beispielsweise lässt eine* der Befragte*r im Gespräch grundsätzlich auch eine Offenheit für Fortbildungen erkennen. Wichtiger als die Frage, ob eine Unterstützung für die Lehrenden überhaupt erfolgt, scheinen hingegen aber zunächst die Fragen nach den konkreten Inhalten:

„[...] ich würde mich auch gern fortbilden weiter zu E-Learning, vielleicht auch, äh dahingehend das man doch irgendwie ein diskursives Format für Großveranstaltungen kriegt, das ich im Moment nicht sehe mit Zoom, aber die Tatsache dass ich es nicht sehe bedeutet nicht dass es das nicht gibt also so was hätte ich gerne“ (B: 624 - 627).

3.6 Psycho-soziales Umfeld - Arbeitsumgebungen im Homeoffice variieren stark

Mit Blick auf die Untersuchungsergebnisse kann festgehalten werden, dass die meisten Interviewpartner*innen ihre Situation im Vergleich zu anderen Berufsgruppen insgesamt als weitgehend privilegiert wahrnehmen. Diese Einschätzung begründen sie unter anderem damit, dass sie während der Corona-Krise nicht von monetären Einbußen (z.B. durch Kurzarbeit) betroffen und insofern zumindest finanziell abgesichert sind (*E: 597 – 599*). Dennoch ist das Distance Learning für Forschende und Lehrende auch mit Herausforderungen und Konflikten behaftet, die sich im Bereich der Vereinbarkeit von Arbeit oder Beruf und den jeweiligen häuslichen Gegebenheiten verorten lassen. Obwohl auch alleinwohnende Lehrende in den Inter-

views von Schwierigkeiten im Umgang mit der Situation berichten, zeichnet sich ab, dass insbesondere Familien vor große Herausforderungen gestellt sind. So betrachten die Befragten die ungewohnte Arbeitssituation in Kombination mit der Kinderbetreuung als eine große Doppelbelastung. Die Lehrenden berichten von Problemen gerade zu Beginn des Onlinesemesters, als die Betreuung durch Kita und Schule nicht gegeben war. So sei es für kleinere Kinder beispielsweise nur schwer nachvollziehbar, dass die Eltern zu Hause sind, sich aufgrund der Arbeit aber nur eingeschränkt Zeit für sie nehmen können (E: 595 – 597; C: 624 – 625).

Auf der anderen Seite wird aber auch ersichtlich, dass die Anwesenheit der Kinder während der Arbeit im Homeoffice nicht zwangsläufig zu größeren Problemen geführt hat. Die Befragten geben an, dass ihre Kinder bei Videokonferenzen teilweise dabei gewesen sein:

„Da habe ich es aber auch vorher angekündigt, dass es halt sein kann, dass hier mal Kinder stehen. Es ist dann halt so. Aber das [ist] alles so hinzubekommen“ (E: 603 – 605).

Ihrem Eindruck nach ist die Anwesenheit der Kinder gerade in kleineren Meetings größtenteils auf Akzeptanz gestoßen. Dies lässt sich vermutlich damit erklären, dass viele Beteiligte unter ähnlichen Bedingungen arbeiten mussten. Zudem liefert dieser Aspekt Hinweise auf eine grundlegend gegebene Solidarität und Respekt gegenüber individuellen Problemlagen.

Langfristig scheinen solche (Not-)Lösungen, wie die Kinder während Videokonferenzen parallel im gleichen Raum zu beaufsichtigen, für die Befragten jedoch nicht tragfähig, da sie ein erhöhtes Konfliktpotenzial bergen:

Ja genau, man [...] hat eine kurze Zündschnur: Ich habe dir das schon dreimal gesagt. Also man wird halt ein bisschen, ja, auch aggressiver einfach, also verbal, aber reicht ja“ (C: 632 – 634).

Weiterhin weisen die Interviewpartner*innen darauf hin, dass die Kinder vor allem im Rahmen der digital unterstützten Lehre (z.B. der Produktion von Lehrvideos) auch einen Störfaktor darstellen können: *„Also auch, wenn ich die Tür zu hatte und die Kinder irgendwo gespielt haben, waren dann im Hintergrund die Kinder“ (E: 580 – 581).*

Wie in den Untersuchungsergebnissen deutlich wird, wurden entsprechende Situationen häufig pragmatisch gelöst, in dem die Störungen durch die Kinder entweder ignoriert oder die eigenen Ansprüche der Situation angepasst wurden:

„Am Anfang habe ich dann auch versucht, so etwas noch rauszuschneiden. [...] Und dann habe ich irgendwann auch gedacht: „Nein, da muss jetzt jeder mit leben können. Jeder weiß, dass halt gerade Eltern mit ihren Kindern zuhause sitzen. Und wenn man die dann im Hintergrund dann mal schreien hört, dann schreien sie halt“ (E: 581 – 587).

Neben der Vereinbarkeit von Arbeit und Familienleben wird die häusliche Situation auch im Hinblick auf die eigene Rolle als Erziehende*r als problematisch bewertet. So berichtete etwa ein*e Lehrende*r, dass sie/er zeitweise an die Grenzen seiner/ihrer erzieherischen Möglichkeiten gelangte.

„[...] das wäre mit den Kindern auch nicht gegangen, weil die eine geschlossene Tür einfach nicht akzeptieren oder als Einladung zum dagegen hauen verstehen“ (C: 469 – 470).

Es scheint den Lehrenden insofern schwer gefallen zu sein, eine passende Balance zwischen den eigenen Ansprüchen an die Arbeit und andererseits an die Erziehung und Betreuung der Kinder herzustellen. Als Ausweg aus dieser Situation wird in den Interviews die Möglichkeit aufgezeigt, zu Schlafenszeiten der Kinder zu arbeiten (C: 64 – 66). Durch den veränderten

Tagesrhythmus kann offensichtlich aber wiederum die Beziehung zur*m Partner*in beeinträchtigt werden:

„[...] mein Mann sieht mich eigentlich gar nicht weil ich hier irgendwie den ganzen Tag vor diesem blöden, Bildschirm rumöle also das Problem ist eher ich hab zu wenig frische Luft geh zu wenig raus“ (A: 614 – 616).

Resultierend aus den dargelegten Problematiken berichteten die Interviewpartner*innen zum Teil von Phasen einer großen Unzufriedenheit, die eine*r der Lehrenden sogar als „leichte Depression“ umschreibt. Auch, wenn die Situation zunächst eher genossen wurde, habe dies

„[...] zu so einer leichten Depression geführt ich häng hier nur noch rum kriege den Hintern auch nicht mehr hoch rauszugehen also die Vorstellung mal da mal in die Uni zu gehen ist schon so ((atmet wie bei großem Schrecken ein)) aber es geht einem auch nicht mehr gut wenn hier nur noch sitzt also da fängt so was hermetisches an“ (A: 610 – 613).

Die anfänglich empfundene Freiheit hat sich im Laufe der Zeit in diesem Fall offenbar in ein Gefühl des ‚Gefangen-Seins‘ umgekehrt. Damit einher geht die zusätzliche Schwierigkeit, dass Arbeitszeit und Freizeit unter den Bedingungen der Corona-Pandemie zunehmend verschwimmen. Ein*e Interviewpartner*in beschreibt diesen Umstand folgendermaßen:

„Manchmal stehe ich auf und denke mir: Ja, ist ja eigentlich absurd toll, einfach hier herumzulaufen und die ganze Zeit irgendetwas in der Wohnung noch zu machen. Diesen blöden Arbeitsweg nicht zu haben. Was heißt blöd? Aber im Prinzip ja Zeit, die nicht so richtig Freizeit ist und nicht so richtig Arbeitszeit. Das ist an manchen Tagen so, dass ich das voll wertschätzen kann, diese privilegierte Situation hier zu haben. Aber an vielen Stellen [...] ist es schon sehr zermürend, aus dem Bett zum Schreibtisch, auf die Toilette, in die Küche, mal auf dem Balkon, in der Freiheit dann, in den Garten gehen auch mal und dann wieder in das Bett zu kriechen. Das war schon belastend und hat schon auf die Stimmung gedrückt. Keine sozialen Kontakte zu pflegen“ (D: 701 – 712).

Anhand dieser Darstellung wird deutlich, dass sich der Arbeitsalltag für die Befragten zu einer immer wiederkehrenden Abfolge von Tätigkeiten entwickelt haben zu scheint, was insgesamt als belastend empfunden wird. Damit einhergehen kann möglicherweise das Gefühl, sich selbst nur noch als funktionierend, jedoch nicht mehr als aktiv handelnd oder gar produktiv wahrzunehmen. Nicht zuletzt wird aber auch deutlich, dass vor allem soziale Interaktionen fehlen – sei es im privaten Umfeld oder die direkten Kontakte zu Kolleg*innen: *„[...] ich merke das an mir auch, der kleine Plausch mit den Kolleg*innen einfach wichtig ist, so zwischendurch“ (D: 722 – 723).*

Darüber hinaus wird das Arbeiten im Homeoffice in den Interviews als mit grundsätzlich vielen Verlusten verbunden umschrieben:

„[...] ich finde feste Rhythmen ganz großartig im Leben und das ist mir alles, quasi genommen worden. Sie haben mir, auch die Mensa genommen es ist mir alles genommen worden“ (B: 122 – 123).

Dementsprechend wird deutlich, dass Lehrende durch die Corona-Pandemie insgesamt mit einer völlig neuen und anderen Arbeitssituation konfrontiert waren und sind, die es nicht nur in beruflicher Hinsicht, sondern auch auf persönlicher Ebene zu bewältigen gilt.

4. Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Befragung legen nahe, dass Lehrende im Sommersemester 2020 digitale Angebote und bereitgestellte Werkzeuge der Universität Bielefeld zur Realisierung des Distance Learning genutzt haben, damit der Lehrbetrieb unter den Bedingungen der Corona-Pandemie nicht zum Erliegen kommt. Die Auswertung der Interviews erlaubt umfangreiche Einblicke in die persönlichen Erfahrungen der Proband*innen hinsichtlich der Distanzlehre, ihrer Gestaltung und Inhalte sowie den genutzten Prüfungsformen. Zudem ergeben sich weiterführende Erkenntnisse mit Bezug auf die gesamte Arbeits- und Lebenssituation der Mitarbeitenden in der Zeit des ersten Onlinesemesters.

Die Angaben der Interviewpartner*innen machen deutlich, dass verschiedene Faktoren Einfluss auf das Gelingen der Onlinelehre nehmen. So besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass sich das Überschreiten einer bestimmten Gruppengröße negativ auf die Qualität der Lehre auswirkt, wenn auch die Angaben zu einer geeigneten Gruppengröße über die Interviews hinweg schwanken. Des Weiteren wird auch die didaktische Gestaltung der Lehre als Gelingensbedingung angeführt. Alle Lehrenden, die an dieser Studie teilgenommen haben, scheinen sich einig zu sein, dass sich ein ausschließlich lehrendenzentriertes Format, das sich in erster Linie auf eine einseitige Vermittlung der Inhalte abhebt, für die Distanzlehre als wenig sinnvoll erweist. Selbstgesteuerte Lernphasen werden daher in die Distanzlehre selbstverständlich integriert, wobei selbstgesteuerte Lernphasen für die Lehrenden aufgrund der fehlenden Kontrolle über die studentischen Aktivitäten auch mit Unsicherheiten verbunden sind.

Werden selbstgesteuerte Lernphasen eingesetzt, erfolgt dies sowohl in asynchroner wie auch in synchroner Form sowie in Form von Einzel- bzw. Gruppenarbeit. Eine direkte Übertragung analoger Lehrformate in digitale Formate scheint insgesamt weniger gut möglich zu sein, weshalb die Entwicklung didaktischer Konzepte, im Hinblick auf ausreichend Studierendenorientierung und -aktivierung für die Distanzlehre dringend erforderlich scheint.

Ähnliches lässt sich auch für die Übertragung analoger in digitale Prüfungsformate festhalten. Klausuren durchzuführen bedeutet unter den Bedingungen der Corona-Pandemie eine enorme Herausforderung, wohingegen mündliche Prüfungsformate, z.B. in Kombination mit einer studentischen Präsentation, den Beurteilungen der Befragten folgend leichter umzusetzen sind. Für Klausuren im Onlineformat bietet sich hierbei möglicherweise die Entwicklung von Open-Book-Formaten an.

Die Aussagen aller Interviewpartner*innen lassen darauf schließen, dass soziale Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden, aber auch der Studierenden untereinander als essenziell für das erfolgreiche Absolvieren einer Veranstaltung betrachtet werden können. Allerdings bieten die bestehenden digitalen Kanäle in ihrer aktuellen Form hier keinen adäquaten Ersatz zur Präsenzlehre. Bislang ist daher der individuelle Einfallsreichtum der Lehrenden gefragt, um die Zahl und die Qualität der Interaktionen in Lehrveranstaltungen zu erhöhen. Dennoch verleihen die Lehrenden in diesem Kontext der Befürchtung Ausdruck, dass der universitäre Bildungsprozess unter der Perspektive von Digitalisierung zunehmend auf einen reinen Ausbildungsprozess mit Fokus auf die Vermittlung von Fachwissen verkürzt werden könnte. Auf der anderen Seite haben sich viele Lehrende jedoch fakultätsintern weitergebildet, um zumindest in technischer Hinsicht gut für die Distanzlehre vorbereitet zu sein. Hier kristallisiert sich heraus, dass der (informelle) kollegiale Austausch in bestehenden Netzwerken Vorrang für formalisierte Fortbildungsveranstaltungen eingeräumt wurde und es stellt sich die Frage, wie externe Angebote hier unterstützend wirksam eingewoben werden könnten.

Jenseits der Lehrsituation – und in diesem Kontext dargestellter Schwierigkeiten – erleben die Interviewpartner*innen ihre berufliche Situation unter den Bedingungen der Corona-Pandemie gegenüber anderen Berufsbildern insgesamt als privilegiert. Dennoch schildern sie die Situation auch als belastend, teilweise sogar „erschöpfend“. Dabei scheint die Wohnsituation eine wesentliche Rolle zu spielen, allerdings in je individueller Ausprägung. Familien mit Kindern haben vor diesem Hintergrund andere Belastungen zu bewältigen, als beispielsweise Personen, die in Single-Haushalten leben. Während Kinder sich bei der Arbeit im Homeoffice in verschiedenen Situationen als störend erweisen können und die Grenzen der eigenen erzieherischen Kompetenzen deutlich machen, spielt für alleinlebende Personen unter Umständen eher Einsamkeit eine Rolle, weil der persönliche Kontakt zu anderen und insofern der soziale Austausch fehlt. Auch Interviewpartner*innen, die in Paar-Beziehungen leben, weisen auf erhöhte Belastungen hin. Die Strukturierung des Alltages und die persönliche Bewältigung der veränderten Rahmenbedingungen für Arbeit und Freizeit erweisen sich in dieser Situation für alle als Herausforderung.

5. Literatur

Hopf, Christel (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 239–360.

Mayring, Philipp (2001): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. neugest. Aufl. Weinheim: Beltz.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.