

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2021, Nr. 8



Franziska Rogge



Verena Nowak



Steve R. Entrich



Gülay Teke

Universität Potsdam

Rekonstruktive Betrachtung der digitalen Lehre: Was macht die Lehre mit uns und was machen wir mit der Lehre? Bestandsaufnahme zum Status Quo in der Corona-Pandemie

Zusammenfassung: Die Schließung der Hochschulcampi und die damit verbundene pandemiebedingte Digitalisierung der Lehre im Frühjahr 2020 brachte für Lehrende und Lernende diverse Herausforderungen. Während die Perspektive von Studierenden häufig berichtet wird, bleibt die Lehrendenperspektive eher unberücksichtigt. Im Rahmen eines ZEIF-Kolloquiums an der Universität Potsdam lag daher der Fokus auf der rekonstruktiven Erfassung der Lehrendenperspektive. Die Auswertung der qualitativ erhobenen Daten zeigte, dass die Umstellung selbst für viele Dozierende von Sorge und Frustration, aber auch von Akzeptanz und sich zunehmend entwickelndem Selbstvertrauen im Umgang mit der digitalen Lehre geprägt war. Ebenso lässt sich im Rückblick auf die Gestaltung der eigenen Lehre ein positiver Trend erkennen.

Schlagwörter: Digitalisierung; Corona-Pandemie; Hochschulbildung; Rekonstruktion; Lehrendenperspektive; positive Entwicklung

Abstract: The closing of universities and the associated digitalisation of teaching since spring 2020 brought various challenges for teachers and students. While the perspective of students during the pandemic is often reported, the perspective of teachers tends to be ignored. Within the framework of a ZEIF colloquium at the University of Potsdam, we focused on the reconstructive recording of the teaching perspective. The qualitative assessment showed that the changeover was characterised by anxiety and frustration for many lecturers, but also by acceptance and increasingly developing self-confidence in dealing with digital teaching. Looking back on the creation of their own teaching, a positive trend can also be discerned.

Keywords: digitalisation; corona pandemic; higher education; reconstruction; teaching perspective; positive development

Digitale Lehre in der Corona-Pandemie

Die Corona-Pandemie stellt das öffentliche Leben wie auch das Hochschulwesen seit mehr als einem Jahr vor diverse Herausforderungen. Campi sind geschlossen und Lehraktivitäten in den digitalen Raum verlagert (Becker et al., 2020; Breitenbach, 2021). Im März 2020 zeichnete sich ab, dass das anstehende Sommersemester nicht im „Normalbetrieb“ ablaufen würde. Zur Aufrechterhaltung der universitären Lehre wurden Lehrkonzepte beispielsweise ad hoc digitalisiert. Dies ermöglichte ein Kennenlernen von Ressourcen und Potenzialen des E-Learnings und forderte zugleich ein Abwägen, Entscheiden und Nutzen der unterschiedlichen Tools und Plattformen als Werkzeuge innovativer Lehre. In diesem Zusammenhang wurde auch die Bedeutsamkeit digitaler medienbezogener Kompetenzen, welche bei Lehrenden und Lernenden individuell unterschiedlich ausgeprägt sind (Senkbeil et al., 2019), deutlich (Kehrer & Thillosen, 2021). Die Umstellung war folglich eine Gratwanderung zwischen zügigem und flexiblem Handeln bei gleichzeitiger Gewährleistung qualitativ hochwertiger Lehre (Becker et al., 2020; Breitenbach, 2021).

Verschiedene Studien zur ad hoc Digitalisierung der Lehraktivitäten berichten, dass Lehrveranstaltungen häufig in synchronen wie asynchronen Formaten gestaltet wurden, der Lehrbetrieb insgesamt weitgehend aufrechterhalten und Prüfungen in relevantem Ausmaß absolviert werden konnten (Breitenbach, 2021; Karapanos et al., 2021; Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium [ZfQ], 2020a, 2020b, 2020c, 2021). Die Umstellung des Lehr-Lern-Settings war für Studierende mit diversen Herausforderungen verbunden. Zwar verfügt ein Großteil über ein internetfähiges Endgerät, jedoch sind eine stabile Internetverbindung sowie weitere technischen Hürden (Stichwort Ausstattung) oftmals problematisch (Adam-Gutsch et al., 2021; Breitenbach, 2021; Karapanos et al., 2021). Verschiedene Studien berichten zudem, dass etwa jede*r dritte Studierende das isolierte Lernen beängstigend wahrnimmt. Der stark verminderte Kontakt zu und Austausch mit Kommiliton*innen, die Anpassung der eigenen Lerngewohnheiten im Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung von Selbstmotivation, Selbstdisziplin und Eigeninitiative sowie die teils wahrgenommene gesunkene Lehrqualität stellen für die Studierenden eine enorme Herausforderung dar (Adam-Gutsch et al., 2021; Breitenbach, 2021; Karapanos et al., 2021). Der berichtete erhöhte Workload, zunehmende finanzielle Sorgen durch das pandemiebedingte Wegbrechen des Nebenjobs sowie eine erschwerte Vereinbarkeit bzgl. der Kinderbetreuung belasten die Studierenden zudem insgesamt stark (Adam-Gutsch et al., 2021; Karapanos et al., 2021). Gleichzeitig äußerten Studierende auch diverse Vorteile der digitalen Lehre. Insbesondere die Flexibilität (wann lerne ich wie und wo) und die Möglichkeit der selbständigen Aneignung von Inhalten wurden neben der mit dem Homeoffice verbundene Zeit- und Kostenersparnis positiv hervorgehoben (Breitenbach, 2021).

Ähnliche Ergebnisse wurden durch die an der Universität Potsdam durchgeführten „PotsBlitz“ Studierenden- und Lehrendenbefragungen (Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium [ZfQ], 2020a, 2020b, 2020c, 2021), welche im Sommersemester 2020 ($N_{\text{Lehrende}}: 701$; $N_{\text{Studierende}}: 3.795$) und im

Wintersemester 2020/2021 ($N_{\text{Lehrende}}: 563$; $N_{\text{Studierende}}: 2.096$) stattfanden, berichtet. 57% der Studierenden gaben im Sommer 2020 an, insgesamt gut mit der online-Lehre zurechtzukommen (Lehrende: 72%), über gute technische Kenntnisse (89%) sowie entsprechende Ausstattung (87%) (Lehrende: 78% bzw. 74%) zu verfügen. Im Vergleich zu einem regulären Semester nahmen die Lehrenden ihre Arbeitsbelastung als deutlich erhöht wahr (81%) (Studierenden: 67%). Lehrende berichteten zudem von einer stärker ausgeprägten zusätzlichen Belastung durch den massiven Anstieg der Arbeit im Homeoffice bei gleichzeitiger Betreuung von Angehörigen und/oder Kindern (Lehrende: 44%; Studierende: 13%).

Bisherige Befunde implizieren demnach bereits gravierende Auswirkungen der Pandemie auf das psycho-soziale und emotionale Verhalten sowie Wohlbefinden von Lehrenden und Lernenden. Hinzu kommen Stressoren wie das Risiko sich und/oder Familienmitglieder zu infizieren (potenziell mit einem schweren bis tödlichen Krankheitsverlauf einhergehend) sowie unter Umständen Quarantänemaßnahmen, die zu sozialer Isolation, Langeweile oder depressiver Stimmung führen können, sodass sich ein Gefühl der Hilflosigkeit ausbreiten kann (Petzold et al., 2020). Die psycho-sozialen wie emotionalen Spätfolgen, die aus der Pandemie resultierenden Dauerbelastung, sind bisher kaum absehbar.

Je nach Vulnerabilitätsniveau in Bezug auf den allgemeinen Umgang mit Stresssituationen reagiert jede*r auf (gegenwärtige) Herausforderungen individuell unterschiedlich (Berking & Rief, 2012; Nöllenburg, 2020). Aktuelle empirische Untersuchungen legen unterschiedliche Reaktionen verschiedener Personengruppen nahe: (1) Eine Befragung von Studierenden ($N=428$) an der Universität Graz ergab, dass ein positives Mindset die Resilienz, die Emotionsregulationsfähigkeit sowie die Anwendung von Coping-Strategien bzgl. alltäglichem Stress begünstigt, was wiederum die allgemeine Zufriedenheit beeinflusst. Studierende berichteten zudem von einem erhöhten Stressempfinden, der v.a. durch die ständige Erreichbarkeit und vielen Gruppenarbeiten begründet sei. Hingegen kann gutes Zeitmanagement zu positiven Emotionen führen und die Arbeitszufriedenheit erhöhen (Schörkmeier & Paechter, 2021). (2) Gleichzeitig ergab eine längsschnittliche Befragung von Erwerbspersonen ($N=6.102$) in Deutschland, dass die pandemiebedingte Gesamtsituation sie am stärksten belastet, wohingegen die aktuelle Arbeits- und Familiensituation nachrangig genannt wurden. Das Belastungserleben bzgl. der familiären Situation sowie der Gesamtsituation stiegen im Pandemieverlauf zudem kontinuierlich an. Insbesondere Frauen/Mütter sowie Personen mit niedrigem Einkommen bewerteten die Belastung höher als Männer/Väter und Personen mit höherem Einkommen (Hövermann, 2021).

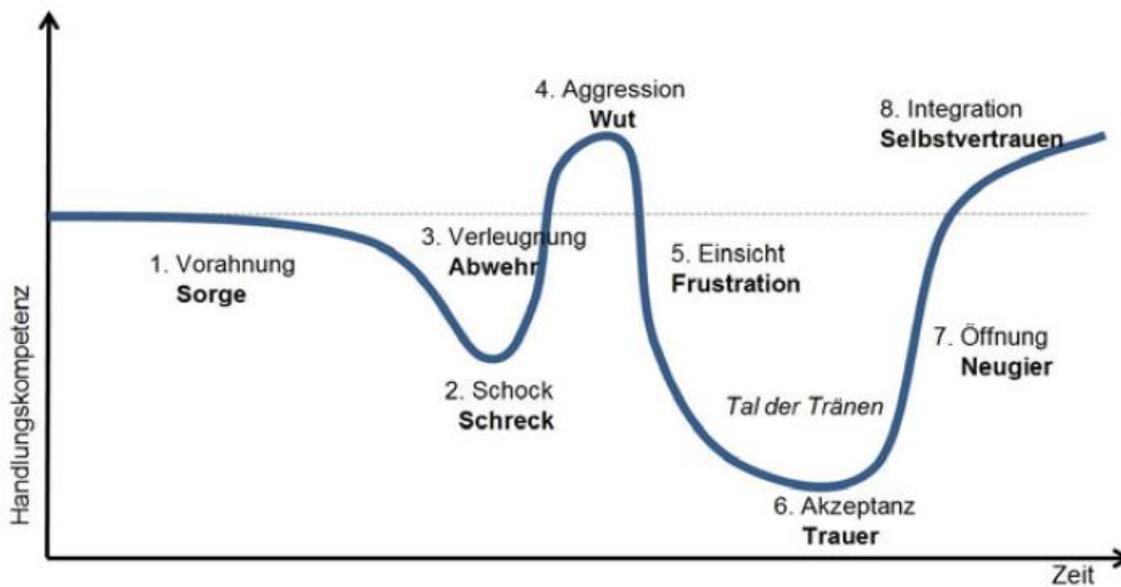
Wie wir herausfordernde Situation durchleben

Krisensituationen werden häufig als Bedrohung und Überforderung wahrgenommen. Sie sind nur begrenzt beeinflussbar, haben einen ungewissen Ausgang, unterliegen einer Prozesshaftigkeit und bewirken einen fortschreitenden Verlust von Handlungsmöglichkeiten (Krystek & Lentz, 2013). Krisen wirken

sich auf verschiedenen Ebenen auf den Menschen aus: Auf *physiologischer* Ebene verändern sich v.a. Herzrate, Blutdruck sowie die Ausschüttung von Stresshormonen, was wiederum die Schlafqualität negativ beeinflusst. Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprobleme sind typische *kognitive* Reaktionen. Auf *mental-emotionaler* Ebene führen solche Situationen häufig zu Scham, Schuld, Hilflosigkeit oder Angst (Sperling et al., 2018). Ein Streben nach Sicherheit und störungsfreien Handlungsmöglichkeiten beeinflussen also maßgeblich die Zufriedenheit und das individuelle Wohlbefinden (Fahlbruch et al., 2012).

Neben der Analyse mit Hilfe von Vulnerabilitäts-Stress-Modellen (z.B. Berking & Rief, 2012) können, wie in Abbildung 1 dargestellt, die mit Krisen verbundenen Veränderungsprozesse auch in Relation zwischen emotionalen Phasen und der jeweiligen Handlungskompetenz (Lehner, 2015; Turck et al., 2007) oder Produktivität (Roth, 2000) aufgezeigt werden. Die einzelnen Phasen werden in den verschiedenen Modellen zwar unterschiedlich benannt, betrachten aber ähnliche psychische Prozesse (Lehner, 2015; Roth, 2000) und basieren auf dem Konzept zur Krisenintervention von Caplan (1964). In der ersten Phase *Vorahnung* verspürt der Mensch ein Gefühl der Unsicherheit, der *Sorge* und wird sich zugleich bewusst über die anstehende Energieleistung zur Bewältigung der Veränderung. In der sich anschließenden Phase *Schock* befindet sich der Mensch in einer Schockstarre, verharrt in *Schreck* und ist für Zukunftsvisionen nicht offen. Werden bereits eingetretene Veränderungen geleugnet, ein *Abwehrmechanismus* etabliert und ein Bemühen, das bisherige Vorgehen aufrechtzuerhalten bzw. zu bestätigen, ersichtlich, befindet sich die Person in der Phase *Verleugnung*. Nehmen Gefühle der *Wut*, Abgrenzung und Verteidigung überhand und wird der bis dato geleistete Widerstand aufgegeben, so ist der Mensch in der Phase *Aggression*. Es wird Distanz geschaffen und das Bedürfnis die Vergangenheit auch als solche anzuerkennen laut. Die Anerkennung der Veränderung wird in der Phase *Einsicht* beschrieben. Im Fokus stehen hierbei jedoch keine tiefgreifenden Veränderungen, sondern, durch *Frustration* begleitet, Maßnahmen, die schnelle Lösungen generieren. Die sich anschließende Phase *Öffnung* ist geprägt von *Neugierde*, einer Neuorientierung hinsichtlich menschlicher Handlungsweisen und Prozesse. Werden die neuen Prozesse nun auch abgebildet, befindet sich der Mensch in der Phase der *Integration*, in der die Veränderung akzeptiert ist und neue Methoden mit *Selbstvertrauen* integriert werden (Lehner, 2015; Turck et al., 2007).

Abbildung 1. Darstellung emotionaler Phasen der Veränderung (Lehner, 2015)



Zusammenfassung

Ausgehend von vorliegenden Forschungsbefunden zum allgemeinen Erleben während der Corona-Pandemie und dem Erfassen des status quo hinsichtlich der Umsetzung digitaler Lehre an Universitäten, liegen bislang kaum Befunde vor, die explizit das Erleben und die Perspektive der universitär Lehrenden in den Fokus nehmen. Unser Anliegen ist es, mittels rekonstruktiver Forschung die Perspektive und das Erleben der Lehrenden zu erfassen und in einem ersten Schritt mit Hilfe des vorgestellten Modells (Lehner, 2015) zu visualisieren.

Methodik

Die Corona-Pandemie hat sehr deutlich zu Tage gebracht was bereits Max Weber bewusst machen wollte: Wissenschaft sollte reflexiv, die eigenen Grenzen erkennend und reflektierend sein (Hummrich, 2018). Das Generieren von Wissen und die damit verbundenen Bildungsprozesse können, dieser Perspektive folgend, als kritisch-reflexive Analyse der Praxis betrachtet werden. Lernprozesse als komplexe reflexive Prozesse gehen folglich über die reine Informationsaufnahme hinaus (Hummrich, 2018). Bildung ist demnach nicht nur als Kompetenzerwerb, sondern vielmehr als ganzheitliche Veränderung der lernenden Person zu begreifen (Marotzki, 1990).

Diese kritisch-reflexive Perspektive stellt die Grundlage für das vorliegende Forschungsdesign dar. Der Anspruch unserer Datenerhebung war es, Lehrende der Universität Potsdam zur Reflexion, fokussierend auf den Zeitraum der Pandemie, anzuregen. Dies erschien vor dem Hintergrund des Umgangs mit Krisensituationen wichtig, da Grenzerfahrungen Krisen inhärent sind (Schuchardt, 2003). Die Pandemie

hat vieles in Frage gestellt, sodass der Rückgriff auf individuelle Erfahrungshintergründe und somit ein Zugang zu kollektiven Erfahrungen durch die rekonstruktive Forschung bzw. dokumentarische Methode (Bohnsack, 2000, 2014) ermöglicht wird. Beispielsweise können handlungsleitende Orientierungen verschiedener Akteur*innen (z.B. Mitarbeitende in der universitären Lehre) durch dieses Vorgehen rekonstruiert und anschließend analysiert werden. Rekonstruktive Forschung zeichnet sich zudem dadurch aus, dass sie sich auf eine kleine Zahl von „Fällen“ konzentriert und damit den Einzelfällen genügend Raum beimisst, um deren „Tiefenstruktur“ zu durchdringen (Koller, 2012).

Stichprobe

Im Rahmen des Kolloquiums des Potsdamer Zentrums für Empirische Inklusionsforschung (ZEIF), in welchem v.a. Lehrende der Inklusionspädagogik der Universität Potsdam i.d.R wöchentlich zusammenkommen, um Ideenskizzen, aktuelle Forschungsarbeiten o.ä. zu diskutieren, wurden im April 2021 Daten rekonstruktiv zum Erleben und zur Wahrnehmung der Online-Lehre erfasst. Beteiligt waren insgesamt 16 Kolleg*innen, welche eine durchschnittliche Lehrverpflichtung von 3 SWS (Range: 0-14 SWS) im Semester haben.

Vorgehensweise im Kolloquium

Nach einem kurzen Input zu rekonstruktiver Bildungsforschung und transparent machen unseres Anliegen, gab es insgesamt zwei Breakout-Phasen. In den beiden Phasen wurden jeweils vier Personen zufällig zu einer Breakout-Gruppe zugeordnet. Mit Beginn der zweiten Breakout-Phase wurden die Gruppen, erneut per Zufall, neu zusammengesetzt. Die Ergebnisse des jeweiligen Austausches wurden von den einzelnen Gruppen selbständig in einem vorbereiteten und einheitlichen Dokument verschriftlicht.

In der ersten 20-minütigen Breakout-Phase stand die Rekapitulation des Sommersemesters 2020, also dem ersten Online-Semester, im Fokus. Ziel war der Austausch zur eigenen erlebten Entwicklung hinsichtlich der digitalen Lehre innerhalb des einen Jahres. In der sich anschließenden zweiten 20-minütigen Breakout-Phasen wurde, beziehend auf die Ergebnisse der PotsBlitz-Befragung, erfragt, wie die Lehrenden die Studierenden erlebt haben und wie sie ihre eigene Lehre rekapitulieren würden. Konkret standen demnach folgende drei Fragen im Zentrum: (1) *Was hat die Umstellung auf die digitale Lehre mit dir gemacht?* (2) *Wie habt ihr die Studierenden erlebt?* (3) *Wie ist euer Eindruck, wenn ihr zurückschaut, wie ihr die Lehre gestaltet habt?*

Nach der Rückkehr aller Beteiligten ins Plenum wurde die restliche Zeit des Kolloquiums für den freien kollegialen Austausch genutzt.

Auswertungsmethode

Bezüglich der Datenauswertung ist vorweg zu nehmen, dass in einem ersten Schritt primär der Wunsch nach Sichtbarmachung der erhobenen Daten im Mittelpunkt stand, um über die einzelnen Erfahrungen und Wahrnehmungen in einen weiterführenden Austausch zu kommen. Für den vorliegenden Beitrag wird daher auf die deskriptive Darstellung der Befunde, also auf erste Ergebnisse, fokussiert. Die Auswertung im Sinne der dokumentarischen Methode befindet sich gegenwärtig noch im Prozess.

Die erhobenen Daten wurden basierend auf dem theoretischen Modell der „Emotionalen Phasen der Veränderung“ (Lehner, 2015) deduktiv codiert und anschließend im Modell visualisiert. Für die Auswertung der zweiten Fragestellung, wie die Dozierenden die Studierenden erlebt haben, wurden aus den Aussagen heraus induktive Kategorien gebildet, da diese nicht im Modell verortet werden konnten. In den Tabellen 1 und 2 sind die deduktiven und induktiven Kategorien zur Übersicht dargestellt.

Tabelle 1. Übersicht der deduktiven Kategorien

	Merkmale	Ankerbeispiel
Vorahnung Sorge	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Vorahnung ☐ Machtlosigkeit etwas zu verändern ☐ viel Energie vorab in die Veränderung 	<i>„anfangs: Überforderung - schaffe ich das?“</i>
Schock Schreck	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Pandemie ist Realität ☐ nicht offen für Zukunftsvisionen 	<i>„1. Onlinesemester irgendwie schaffen“</i>
Verleugnung Abwehr	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Veränderung eingetreten, aber geleugnet ☐ Aufwand um das bisherige Vorgehen zu bestätigen ☐ wenn keine Sicherheit möglich: Abwehr und Verleugnung der neuen Lage 	<i>„Hoffnung, dass bald alles vorbei ist“</i>
Aggression Wut	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Widerstand aufgegeben ☐ Gefühle der Abgrenzung und Verteidigung überhand ☐ Distanz wird geschaffen ☐ Bedürfnis: Vergangenheit anerkennen 	<i>„keine Informationen von offizieller Stelle“</i>
Einsicht Frustration	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Anerkennung der Veränderungssituation ☐ Tiefgreifende Veränderungen sind nicht anerkannt, ☐ Im Fokus: Maßnahmen, die schnelle Lösungen generieren 	<i>„mehr didaktische Planung (mehr erklären) war nötig“</i>

Akzeptanz Trauer	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Trauer ☐ Veränderungsprozess nicht aufzuhalten ☐ romantisierter Rückblick auf Vergangenheit ☐ niedriges Energielevel ☐ Beschreibung was verloren wurde oder wird 	„ <i>Sehnsucht nach altem Lehrformat</i> “
Öffnung Neugier	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Neuorientierung ☐ Beschreibung neue Handlungsweisen 	„ <i>Chancen und Kreativität was neue, digitale Lehre angeht</i> “
Integration Selbstvertrauen	<ul style="list-style-type: none"> ☐ neue Prozesse werden abgebildet ☐ Akzeptanz der Veränderung ☐ neue Methoden sollen integriert werden 	„ <i>inzwischen: fühle mich sehr sicher damit und kann die Vorteile anerkennen</i> “

Tabelle 2. Übersicht induktiv gebildeter Kategorien

	Merkmale	Ankerbeispiel
Nähe vs. Distanz	☐ Erleben zwischen engem Kontakt und sehr distanzierter Verhältnis	„ <i>Asynchrone Phasen bieten flexiblere Möglichkeiten für Studierende - für einige Vorteil, für andere fehlt dadurch die Struktur</i> “
Motivation vs. Frustration	☐ Studierende wahrgenommen zwischen sehr motiviert & sehr demotiviert	„ <i>sehr heterogene Studierendenschaft (zwischen online-Semester ist super und online-Semester ist sehr anstrengend und nicht gut)</i> “
Unterforderung vs. Überforderung	☐ Beschreibung des Empfindens der Auslastung	„ <i>wenige Studierende, die mitgeteilt haben, dass sie mit der Situation gar nicht mehr klarkommen</i> “
Suche nach sozialen Kontakten	☐ Bedürfnis nach sozialen Kontakten wird deutlich	„ <i>Kontaktaufnahme vermehrt durch Mails bei asynchroner Lehre</i> “

Ergebnisse

Beginnend mit der Frage, (a)wie die Dozierenden aus ihrer Perspektive die Studierenden erlebt haben, gefolgt von der Reflexion und Rekonstruktion (b)was die Umstellung auf digitale Lehre mit den Dozierenden selbst gemacht hat und (c)wie die eigene Lehre rückblickend gestaltet wurde, werden im Folgenden die Ergebnisse aus dem ZEIF-Kolloquium im Frühjahr 2021 vorgestellt.

(a) Wie habe ich als Dozierende*r die Studierenden erlebt?

In Abbildung 2 sind die absoluten Häufigkeiten der Nennungen in den induktiven Kategorien dargestellt. Die Mehrheit der Lehrenden tätigte zur Beantwortung der Teilfrage, wie sie die Studierenden erlebt haben, v.a. Aussagen, die sich den Kategorien „Nähe vs. Distanz“ (n=13) und „Suche nach sozialen Kontakten“ (n=12) wiederfinden. Jeweils fünf Aussagen konnten in den Kategorien „Motivation vs. Frustration“ bzw. „Unter- vs. Überforderung“ verortet werden. Auffällig ist, dass die Lehrenden auf diese Frage häufig eher indirekt antworteten (n=9). Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der Kategorien aufgeschlüsselt:

Nähe vs. Distanz

Die meisten Aussagen haben das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz (n=13) abgebildet. Während auf der Seite der Distanz (n=7) beispielsweise beschrieben wurde, dass der Kontakt zu einigen Studierenden zeitweise nahezu nicht vorhanden war, gab es Äußerungen auf der Seite der Nähe (n=2) wie Studierende auch persönliche Belastungen mit den Dozierenden geteilt haben. Innerhalb des Nähe-Distanz-Spannungsfeldes lassen sich zudem vier Aussagen verorten, die beschreiben, dass die Dozierenden die Studierenden diesbezüglich sehr heterogen erlebt haben.

Suche nach sozialen Kontakten

Am zweithäufigsten (n=12) konnten Aussagen codiert werden, die den Wunsch der Studierenden nach mehr Austausch ausdrücken. Beispielsweise wurden das Bedürfnis nach mehr synchronen oder Präsenzveranstaltungen beschrieben. Einige Lehrende berichteten zudem, dass Studierende neben der Suche nach vermehrtem Kontakt zu den Lehrenden teilweise auch vermehrt Kontakt zu Kommiliton*innen suchen.

Motivation vs. Frustration & Unter- vs. Überforderung

Die Kategorien Motivation vs. Frustration (n=5) und Unter vs. Überforderung (n= 5) wurden am vierthäufigsten codiert. In der Kategorie *Motivation vs. Frustration* finden sich Schilderungen, die die Studierenden sowohl als frustriert (n=3) beschreiben als auch Aussagen, die auf die motivationale Heterogenität der Studierenden im Zusammenhang mit der digitalen Lehre hindeuten (n=2). Die Kategorie *Unter- vs. Überforderung* umfasst vier Aussagen, welche beschreiben, dass die Befragten die Studierenden als überfordert erlebt haben sowie eine weitere Anmerkung, die die Unterschiede unter den Studierenden in Hinblick auf deren Belastungserleben beschreibt.

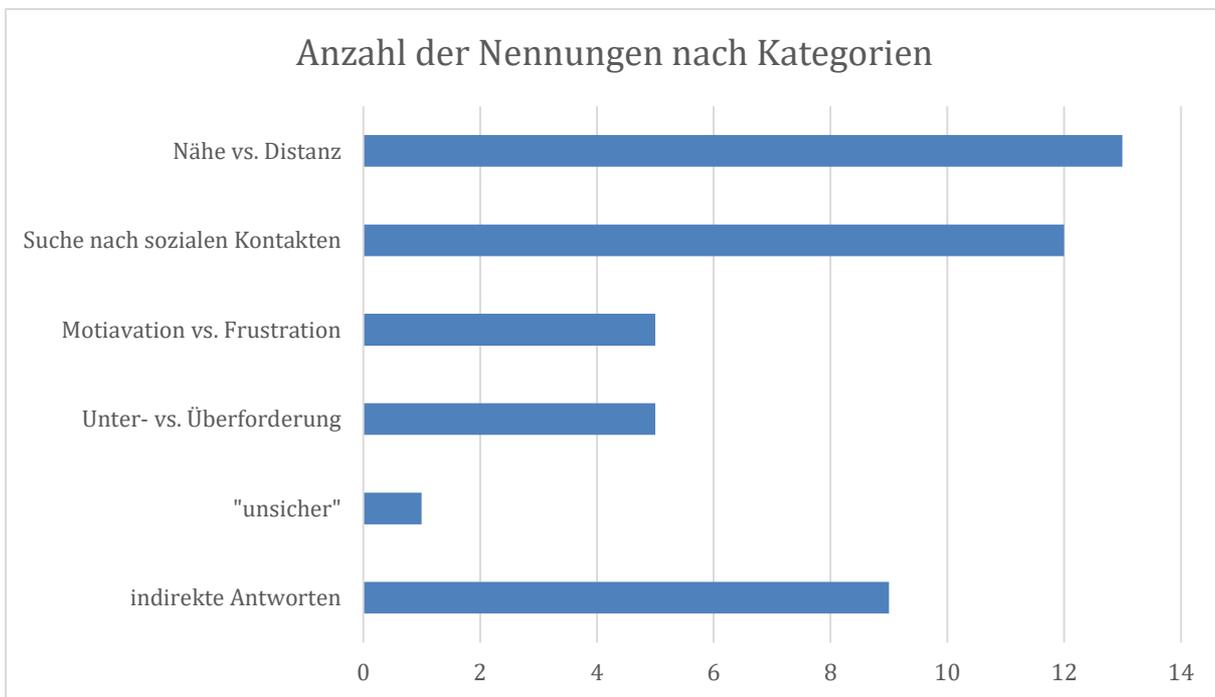
unsicher

Nicht zugeordnet wurde zudem eine Aussage, die die Studierenden als „unsicher“ beschrieb. Obwohl die Frage damit direkt beantwortet wurde, konnte die Aussage keiner der anderen Kategorien eindeutig zugeordnet werden. Im Rahmen der rekonstruktiven Auswertung haben wir diese daher als eigene Kategorie aufgenommen.

Indirekte Antworten

Auf die Frage, wie die Studierenden erlebt wurden, haben die Lehrenden zudem häufig indirekt geantwortet (n=9). Es wurde u.a. beschrieben, wie die Interaktion mit den Studierenden gelungen ist, wie mit der eigenen veränderten Situation umgegangen wurde und wie sich die Stimmung im Seminar durch die Onlinelehre verändert hat.

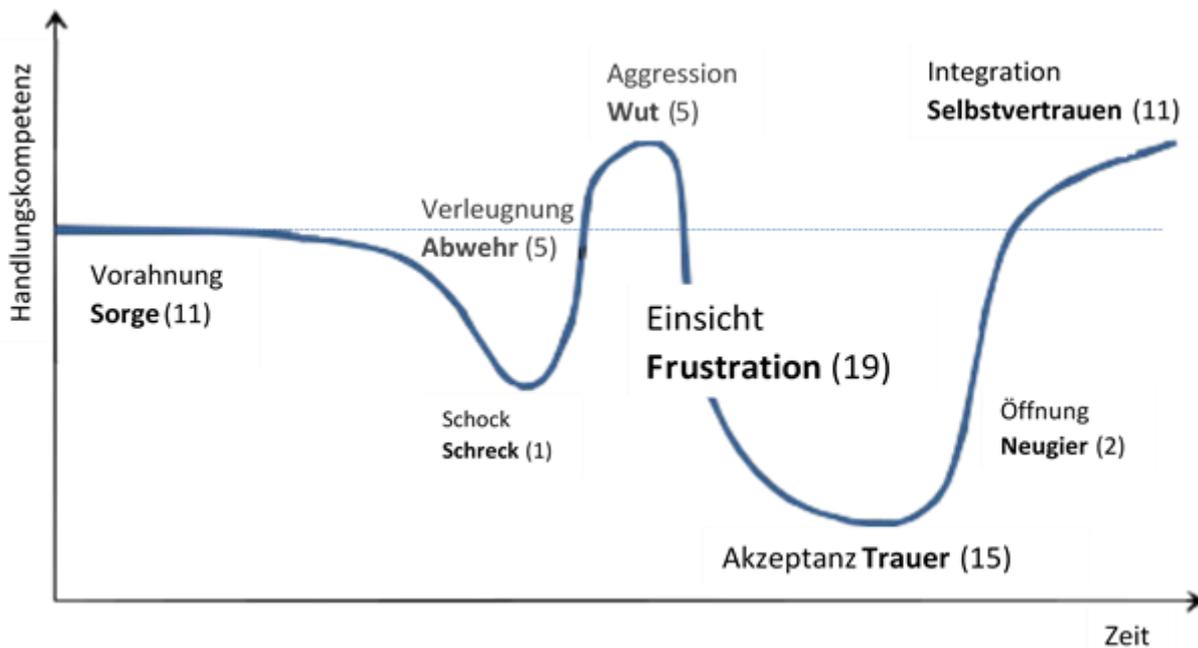
Abbildung 2. Darstellung der absoluten Antworthäufigkeiten zur Frage "Wie habe ich als Dozierende*r die Studierenden erlebt?"



(b) Was hat die Umstellung mit mir gemacht?

Abbildung 3 visualisiert die Ergebnisse der Dozierenden hinsichtlich der Frage, was die Umstellung auf die digitale Lehre mit ihnen selbst gemacht hat, in Anlehnung an das Modell von Lehner (2015). Zur Beantwortung dieser Frage gab es insgesamt 69 Aussagen. Die Phase der *Einsicht: Frustration* (n=19) wurde als Kategorie am häufigsten codiert, gefolgt von *Akzeptanz: Trauer* (n=15), der die zweithäufigsten Aussagen zugeordnet werden konnten. Den Kategorien *Vorahnung: Sorge* und *Integration: Selbstvertrauen* (je n=11) konnten am dritthäufigsten Aussagen zugeordnet werden. Weniger häufig, aber ebenfalls mit der gleichen Anzahl, wurden Aussagen genannt, die *Verleugnung: Abwehr* und *Aggression: Wut* repräsentieren. Die befragten Dozierenden äußerten zudem zwei Aussagen, die *Öffnung: Neugier* und eine Anmerkung, die der Kategorie *Schock: Schreck* zugeordnet werden konnte.

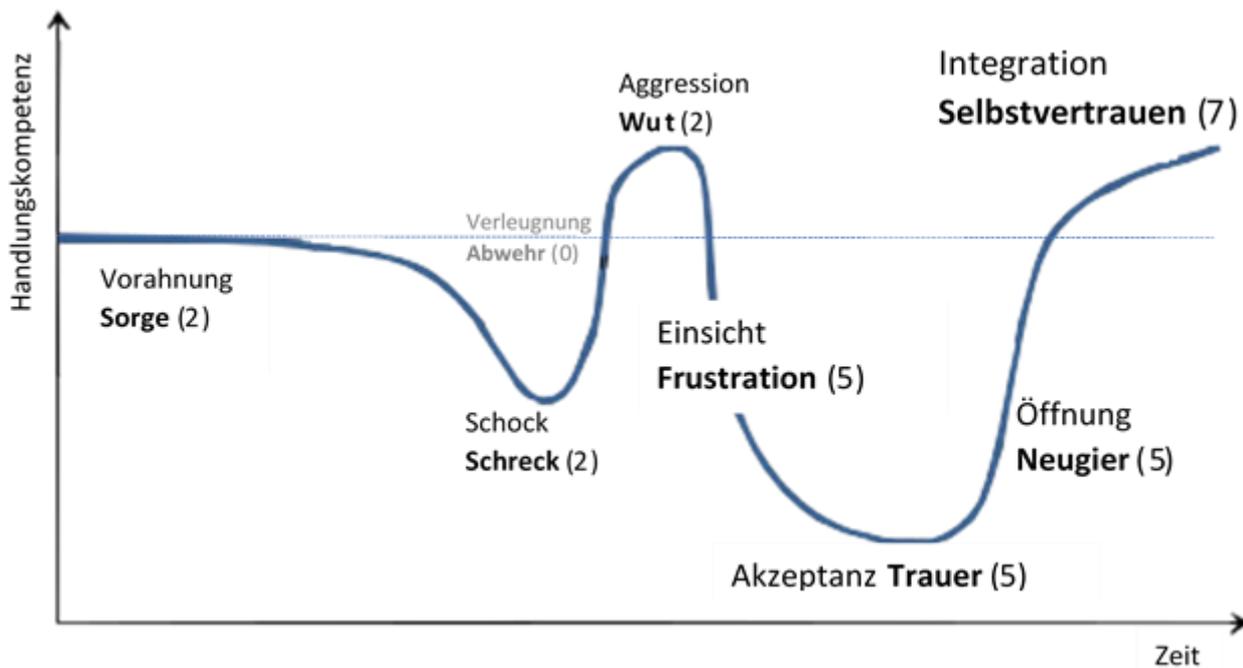
Abbildung 3. Darstellung der Ergebnisse zur Frage „Was hat die Umstellung auf digitale Lehre mit mir gemacht?“ in Anlehnung an Lehner (2015)



(c) Wenn ich rückblickend schaue, wie habe ich meine eigene Lehre gestaltet?

Die Aussagen der Dozierenden rückblickend auf die Gestaltung der eigenen Lehre sind, erneut in Anlehnung an das Modell von Lehner (2015), in Abbildung 4 dargestellt. Bezüglich der abschließenden Frage wurden insgesamt 28 Äußerungen codiert. Die Kategorie zur Phase *Integration: Selbstvertrauen* konnte siebenmal codiert werden. *Einsicht: Frustration* sowie *Akzeptanz Trauer* (je $n=5$) wurden am zweithäufigsten Aussagen zugeordnet. Je zwei Aussagen konnten in *Vorahnung: Sorge*, *Schock: Schreck*, sowie *Aggression: Wut* codiert werden. In die Kategorie zur Phase *Verleugnung: Abwehr* konnten keine Äußerungen eingeordnet werden.

Abbildung 4. Darstellung der Ergebnisse zur Frage „Wenn ich rückblickend schaue, wie habe ich meine eigene Lehre gestaltet?“ in Anlehnung an Lehner (2015)



Schlussfolgerungen

(Pandemiebedingter) Stress kann neben starker emotionaler Inanspruchnahme und Unsicherheit durch zu starke Variabilität oder Monotonie der zu erledigenden Aufgaben, problematischer Kommunikation und Kooperation oder Problemen bei der Arbeitsorganisation bzw. dem Arbeitsablauf entstehen (Greif et al., 2018). Demnach können sowohl institutionelle wie auch individuelle Ressourcen einen zentralen Beitrag leisten, wie belastend eine Situation oder ein Prozess erlebt wird (Dreer & Kracke, 2021). Das Ziel des vorliegenden Beitrags war es, das Erleben von Lehrenden allgemein bzgl. der pandemiebedingten Umstellung auf die digitale Lehre und deren Wahrnehmung von Studierenden zu erfassen, sie zur Reflexion bzgl. der Gestaltung der eigenen Lehre seit dem Sommersemester 2020 anzuregen und die Ergebnisse transparent zu machen. Dies schien uns vor dem Hintergrund des Umgangs mit Krisensituationen (Roth, 2000; Schuchardt, 2003; Turck et al., 2007) in der gegenwärtigen Situation äußerst bedeutsam.

Bezugnehmend auf die Frage „Was hat die Umstellung mit mir gemacht?“ wurde ersichtlich, dass die Phasen *Einsicht Frustration*, sowie *Akzeptanz Trauer*, einen großen Anteil der Nennungen der Lehrenden umfassen. Dies kann nach Roth (2000) ein Hinweis auf einen Abfall der Produktivität, bzw. im Modell von Turck und Kolleg*innen (2007) der Handlungskompetenz sein. Hier werden die Phasen auch als Weg in bzw. aus dem „Tal der Tränen“ beschrieben (Lehner, 2015; Turck et al., 2007). Interessant ist zudem, dass sowohl die erste Phase *Vorahnung Sorge* sowie letzte Phase *Integration Selbstvertrauen* gleichhäufig

genannt wurden. Worauf dies konkreter hindeuten könnte, gilt es im Rahmen der weiteren Auswertung der rekonstruktiven Betrachtung herauszufinden. Bezugnehmend auf die Frage „*Wenn ich rückblickend schaue, wie habe ich die Lehre gestaltet?*“ zeigt sich, dass die Aussagen der Dozierenden von Selbstvertrauen geprägt sind und sie für sich gelernt haben, die Möglichkeiten digitaler Lehre zu nutzen. Um auch diesen Aspekt rekonstruktiv konkreter zu beleuchten, sind weitere Auswertungsschritte notwendig. Hinsichtlich der Wahrnehmung der Studierenden gab es eher wenige wirklich eindeutige Aussagen. Diese lauteten dann *unsicher, überfordert, lustlos, frustriert*. Die meisten Aussagen blieben jedoch implizit und eher ungenau in Bezug auf die konkrete Frage.

Aus der Perspektive der rekonstruktiven Forschung ergeben sich hinsichtlich der ganzheitlichen Veränderung der lernenden Personen (Marotzki, 1990) für uns weitere Fragen, die zu einer weiterführenden Reflexion anregen sollen:

- Waren die Fragen eindeutig genug gestellt?
- Sind Dozierende in der Lage ihre emotionale Verfasstheit zu verbalisieren?
- Was hindert sie daran bzw. wie kann diese Kompetenz gefördert werden?
- Welche Rolle spielen Scham und Beschämung?
- Welche Rolle spielen ggf. auch die Kolleg*innen im System Universität?
- Inwiefern ist es eine Rekonstruktion des eigenen Seins im Spiegel mit mir selbst?
- Was sagt es auch über mich aus, wenn ich Aspekte nur indirekt anspreche bzw. implizit lasse?
- ...

Literaturverzeichnis

- Adam-Gutsch, D., Paschel, F., Ophardt, D. & Huck, J. (2021). *Studieren im Corona-Online-Semester*. Berlin. <https://doi.org/10.14279/depositonce-11343>
- Becker, M., Leßke, F., Liedtke, E., Hausteiner, E., Heidbrink, C., Horneber, J., Huyeng, T., Minasyan, S., Ohnesorge, H. W., Raths, M. & Wessel, P. (2020). Rückblick auf das erste „Corona-Semester“. Ergebnisse einer semesterbegleitenden Untersuchung der Task Force Digitale Lehre des Instituts für Politische Wissenschaft und Soziologie der Universität Bonn. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 30(4), 681–696. <https://doi.org/10.1007/s41358-020-00243-2>
- Berking, M. & Rief, W. (2012). *Klinische Psychologie und Psychotherapie für Bachelor*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-16974-8>
- Bohnsack, R. (2000). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Leske + Budrich Verlag.

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Verlag Barbara Budrich.
- Breitenbach, A. (2021). *Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen*. DIPF Frankfurt am Main, NP-Ablieferer.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Dreer, B. & Kracke, B. (2021). Lehrer*innen im Corona-Lockdown 2020 - Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In C. Reintjes, R. Porsch & G. Im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Waxmann Verlag GmbH.
- Fahlbruch, B., Schöbel, M. & Marold, J. (2012). Sicherheit. In P. Badke-Schaub, G. Hofinger & K. Lauche (Hrsg.), *Human Factors* (S. 21–38). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-19886-1_2
- Greif, S., Möller, H. & Scholl, W. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. SPRINGER. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49483-7>
- Hövermann, A. (2021). Belastungswahrnehmung in der Corona- Pandemie: Erkenntnisse aus vier Wellen der HBS-Erwerbspersonenbefragung 2020/21. *WSI Policy Brief*(50).
- Hummrich, M. (2018). Die Positionierung der Bildungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 193–210). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_13
- Karapanos, M., Pelz, R., Hawlitschek, P. & Wollersheim, H.-W. (2021). Hochschullehre im Pandemiebetrieb: Wie Studierende in Sachsen das digitale Sommersemester erlebten. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 1–24. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.01.28.X>
- Kehrer, M. & Thilloßen, A. (2021). Hochschulbildung nach Corona – ein Plädoyer für Vernetzung, Zusammenarbeit und Diskurs. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 51–70). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Koller, H.-C. (2012). *Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung: Securing boundaries or change through rapprochement? On the relation between educational theory and empirical educational research*. Beltz.

- Krystek, U. & Lentz, M. (2013). Unternehmenskrisen: Beschreibung, Ursachen, Verlauf und Wirkungen überlebenskritischer Prozesse in Unternehmen. In A. Thießen (Hrsg.), *Handbuch Krisenmanagement* (S. 29–51). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lehner, S. (Hrsg.). (2015). *Change Leadership*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-07970-3>
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Dt. Studien-Verl.
- Nöllenburg, K. (2020). *Corona-Krise@Home: Nur nicht durchdrehen! Familiäres Konfliktmanagement und der Schutz der Schwächeren*. https://www.ikm-hamburg.de/sites/default/files/download/publikationen/ma_fachportal_artikel_katty.pdf
- Petzold, M. B., Plag, J. & Ströhle, A. (2020). Umgang mit psychischer Belastung bei Gesundheitsfachkräften im Rahmen der Covid-19-Pandemie [Dealing with psychological distress by healthcare professionals during the COVID-19 pandemic]. *Der Nervenarzt*, 91(5), 417–421.
<https://doi.org/10.1007/s00115-020-00905-0>
- Roth, S. (2000). Emotionen im Visier: Neue Wege des Change Managements. *Organisationsentwicklung*(02), 14–21.
- Schörkmeier, A. & Paechter, M. (2021). *Emotionen in Lernsituationen während der Covid-19-Pandemie:: Die Bedeutung von persönlichen Einschätzungen, Lernroutinen, Verhaltensweisen und Umweltfaktoren von Studierenden in der Fernlehre*. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titelinfo/5925734/full.pdf>
- Schuchardt, E. (2003). *Krisen-Management und Integration* (8., überarb., erw. Aufl.). Bertelsmann.
- Senkbeil, M., Ihme, J. M. & Schöber, C. (2019). Wie gut sind angehende und fortgeschrittene Studierende auf das Leben und Arbeiten in der digitalen Welt vorbereitet? Ergebnisse eines Standard Setting-Verfahrens zur Beschreibung von ICT-bezogenen Kompetenzniveaus. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(6), 1359–1384. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00914-z>
- Sperling, J., Augustin, A. & Wegge, J. (2018). Krisen als Problem im Coaching. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (S. 325–333). SPRINGER.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-49483-7_35
- Turck, D., Faerber, Y. & Zielke, C. (2007). *Coaching als Instrument der Personal- und Organisationsentwicklung [W:]*. Kohlhammer.

Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. (2020a). *2.Zwischenbericht Kurs-Evaluation - SoSe 2020: Erste Ergebnisse aus dem Fragebogen "Feedback.UP-Verlauf"*.

Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. (2020b). *Ergebnisbericht der zweiten PotsBlitz-Befragung "Online-Lehre 2020": Bericht Studierende*.

Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. (2020c). *Ergebnisbericht zu PotsBlitz "Online-Lehre 2020" im SoSe 2020: Bericht Studierende*.

Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. (2021). *Zwischenbericht: Erste Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation mit "Feedback.UP-Verlauf" im WiSe 2020/21*.

Vorgeschlagene Zitierweise: Rogge, F., Nowak, V., Entrich, S.R., & Teke, G. (2021). Rekonstruktive Betrachtung der digitalen Lehre: Was macht die Lehre mit uns und was machen wir mit der Lehre? Bestandsaufnahme zum Status Quo in der Corona-Pandemie. *Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 8. Retrieved from <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal.html>