

EDITORIAL

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK, 117, 2021/1, 3–13

DOI 10.25162/ZBW-2021-0001

BERNADETTE DILGER

Lernen aus den Erfahrungen mit Emergency-Remote-Lehre aus Studierenden- und Dozierenden-Perspektive

Im Verlaufe des Jahres 2020 sind im Hochschulunterricht ein Grossteil der Veranstaltungen phasenweise kurzfristig auf Online- bzw. Fernunterricht umgestellt worden. HODGES et al. (2020) nennen dies „Emergency-Remote-Teaching“ und grenzen es von Online-Lehre in dem Punkt ab, dass die Gestaltung der Lehre aufgrund der Krise kurzfristig und befristet auf reine Online-Formate umgestellt wurde. Ohne die Krise würde bzw. nach der Krise wird dann wieder zu Unterricht in Präsenz, Blended Learning Formaten (d.h. die sequentielle Kombination von Präsenz und Online-Unterricht) oder hybriden Unterricht (d.h. parallele Kombination von Präsenz und Online-Unterricht) zurückgegangen. Diese Definition macht zum einen den „Improvisations-Charakter“, zum anderen den wahrgenommenen, befristeten zeitlichen Horizont sowie die Logik der Anpassung an die bestehenden eingeschränkten Möglichkeiten deutlich. Weniger wird darüber die Zielsetzung des Auslotens von Potenzialen und Mehrwerten von Online-Lehre für die Gestaltung wirksamer Lehr-/Lernprozesse bzw. Lehr-/Lernkontexte verstanden. Bewältigen steht vor gezielter Gestaltung. Begleitend zu diesen Umstellungen wurde eine Reihe von Befragungen sowohl der Studierenden als auch der Dozierenden durchgeführt. Ziel der Befragungen sind Informationen über die kurzfristigen Effekte zu erhalten und zur (Nach-)Steuerung zu nutzen. Weiterhin sind in den Befragungen auch die langfristigen Effekte und Auswirkungen Gegenstand von Interesse.

Die ersten, eher pauschalen Reflexionen (z.B. FORTIER 2021) dieser bisherigen Erfahrungen verweisen auf die wahrgenommene Adaptivität von Studierenden und Dozierenden und einer hohen Veränderungsbereitschaft, mit den jeweiligen (eingeschränkten) Möglichkeiten umzugehen. Sie verweisen auf „steile“ Lernkurven, insbesondere im Hinblick auf einzelne digitale Dienste und digitale Interaktionsformen, sowie Regeln in der Online-Kommunikation in Bildungsprozessen. Eher kritisch werden Planungsunsicherheit, der gestiegene generelle Aufwand und die Anforderungen an die eigene Selbstregulation sowohl aus der Studierenden- als auch aus der Dozierendenperspektive formuliert.

Auch wenn Emergency-Remote-Lehre nicht aufgrund einer gezielten Strategie oder dem Wunsch nach wirksamer Umsetzung der Digitalisierung von Lehr- und Lernpro-

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

zessen allein entstanden ist, so hat sie dennoch diesem einen Vorschub bzw. eine „katalysatorische Wirkung“ verliehen. Aus den ersten Analysen der Befragungen können verschiedene Themenfelder und Aufgabenstellungen definiert werden, die in naher Zukunft eine intensive Bearbeitung erfordern.

Am Beispiel einer Befragung der Universität St. Gallen werden verschiedene solcher Kernaussagen illustriert, um daraus auch die zentralen Aufgabenfelder zu konkretisieren. Im Weiteren wird ein Modell der Strukturierung von Lehr-/Lernkontexten und -erfahrungen eingeführt, um die aufgenommenen Themenfelder besser zu strukturieren. Zukünftig gilt es, noch stärker als bisher, eine Integration von digitalen Elementen und Elementen in Präsenz in der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen vorzunehmen. Blended Learning Konzeptionen (z. B. GARRISON/KANUKA 2004; REINMANN-ROTHMEIER 2003) legen bis anhin zu wenig spezifischen Fokus auf die Schnittstellen bzw. die Übergänge zwischen den „verschiedenen“ Lehr-/Lernkontexten und ihren Spezifika und betonen v. a. die Kombination. Seamless Learning Konzeptionen (vgl. WONG/LOOI 2011; DILGER/GOMMERS/RAPP 2019) betonen v. a. die Brüche und die Verschiedenartigkeit von Lehr-/Lernkontexten und stellen Optionen vor, diese zu verbinden, bzw. diese zu überbrücken. In der Fortführung des eingeführten Modells zur Gestaltung von Lehr-/Lernerfahrung gilt es noch stärker die Synergie zwischen den verschiedenen Lehr-/Lernkontexten zu berücksichtigen.

Befragungen zu Erfahrungen mit der Emergency-Remote-Lehre im Frühjahrssemester 2020 an der Universität St. Gallen

Mit quantitativen und qualitativen Befragungen von Studierenden ($N = 1522$) und Dozierenden ($N = 235$) im Sommer 2020 konnten Einblicke in die Erfahrungen und Einschätzungen zu aktuellen und zukünftigen Entwicklungen in der Lehre an der HSG gewonnen werden. Die Ausführungen im Folgenden beziehen sich vorwiegend auf die Auswertungen, die aus Perspektive der Hochschuldidaktik sowie der Qualitätsentwicklung durchgeführt wurden (vgl. DILGER et al. 2020).

Die Einschätzungen zu den Erfahrungen im Frühjahrssemester 2020 verweisen auf die mit der Umstellung deutlich gestiegenen Aufwände und Belastungen sowohl aus Studierenden-Perspektive (v. a. in Bezug auf ihre eigene Selbststeuerung der Lernprozesse) als auch aus Dozierenden-Perspektive (v. a. hinsichtlich der Änderungen der Interaktionsform mit den Studierenden und der Änderungen im didaktischen Design). Diese gestiegenen Anforderungen und Aufwände wurden jedoch in dem Masse bewältigt, dass die jeweilige Gesamtzufriedenheit ähnlich zu den Vorsemestern eingeschätzt wurde.

Studierende und Dozierende sind sich sehr einig in der Wahrnehmung von reinem Online-Unterricht und darin, über die lernförderliche Wirkung von engen Anwendungsbezügen, klaren Zielen, guter Strukturierung sowie multimediale Gestaltung der Lernangebote. Eine eher heterogene Einschätzung innerhalb der Studierenden zeigt sich bei der Frage nach der lernförderlichen Lehrstrategie (zwischen Instruktion und Interaktionsorientierung) sowie in der Frage nach der zeitlichen Organisation (asynchroner vs. syn-

chroner Gestaltung). Während Studierende mehrheitlich die Einzelarbeit als möglichst lernförderlich empfinden, sehen Dozierende v.a. in der Sozialstruktur der Gruppenarbeit eine lernförderliche Gestaltung. Dozierende sehen Kurse überwiegend in synchroner Form als besonders lernförderlich an. Studierende sehen dies sehr unterschiedlich und zeigen hier eher polarisierende Wahrnehmungen. Ca. ein Drittel präferiert asynchrone und das andere Drittel synchrone Gestaltung. Dozierende zeigen indessen ein heterogenes Bild in Bezug auf die geeignetste Lehrstrategie (Instruktion vs. Interaktion).

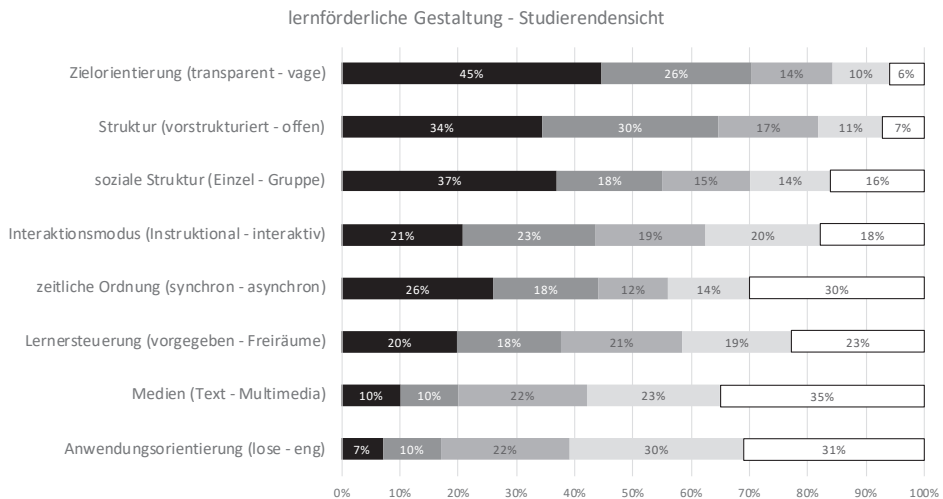


Abb. 1: Studentische Einschätzungen der Eigenschaften der lernförderlichsten Lehrveranstaltung (subjektiv grösster Lernzuwachs) in Prozent und in Mittelwerten (vgl. DILGER et al. 2020, S. 8).

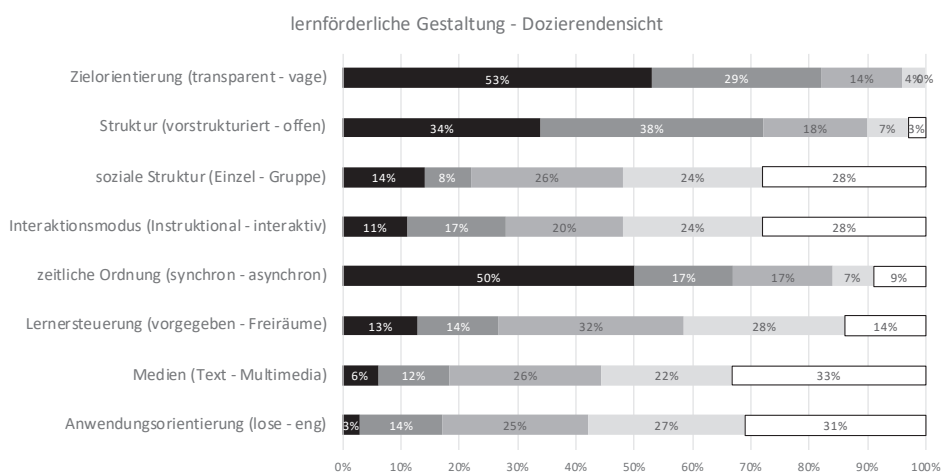


Abb. 2: Dozierenden-Einschätzungen der Eigenschaften der an der besten gelungenen Lehrveranstaltung in Prozent und in Mittelwerten (DILGER et al. 2020, S. 15).

Die Frage „Was wurde am meisten in der Online-Lehre im Frühjahrssemester 2020 vermisst?“ wurde aufgenommen, um über die Abgrenzung zu den bisherigen Lehr-/Lernerfahrungen und den als wertvoll wahrgenommenen Elementen, diejenigen Elemente zu identifizieren, die für die beiden Perspektiven für eine möglichst lernförderliche Lehr-/Lernerfahrung von Bedeutung sind. Es wird deutlich, dass Studierende v. a. die Universitätsgemeinschaft als Community, den Austausch und die Interaktionen zwischen den Mitstudierenden vermissen. Ihnen fehlen also eher die informellen sozialen Beziehungen, die sie als besonders fehlend beschreiben. Hingegen sehen die Dozierenden v. a. die direkten, persönlichen Interaktionen mit den Studierenden als besonders fehlend an. Sie beschreiben damit eher Aspekte in der formalen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Diese Differenz ist bedeutsam, zeigt sie doch die stärkere Ausrichtung an der gesamten Studienerfahrung der Studierenden und den über die konkreten einzelnen Veranstaltungen hinausreichenden, lernförderlichen Elemente auf. Die Perspektive der Dozierenden hingegen fokussiert auf ihren konkreten Gestaltungsbereich einzelner Veranstaltungen.

Welche Elemente der Lehre die Studierenden im FS 2020 vermisst haben

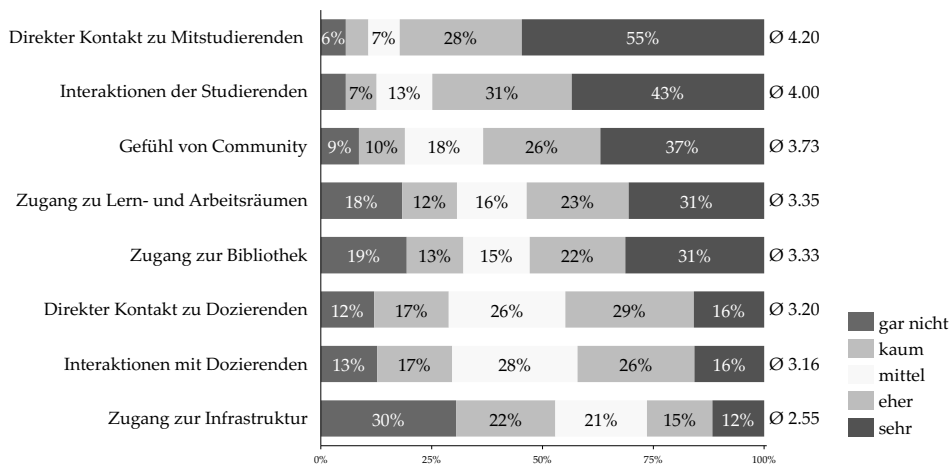


Abb. 3: Welche Elemente der Lehre die Studierenden im FS 2020 vermisst haben in Prozent und in Mittelwerten (DILGER 2020, S. 9).

Eine deutliche Polarisierung der Einschätzungen zeigt sich bei Studierenden und Dozierenden in Bezug auf die Ausrichtung der zukünftigen Gestaltung der Lehre. Je zwei Drittel präferieren ein Szenario mit möglichst viel Präsenzanteilen und je ein Drittel präferieren ein Szenario mit einem möglichst hohen Anteil von Online-Elementen. Die Präferenzen und Wünsche zeigen, sowohl aus der Studierenden-Perspektive als auch aus der Dozierenden-Perspektive, den Wunsch nach einem Multi-Optionenmodell mit der Stärkung der Wahlfreiheit für die jeweilige Perspektive. Damit zeigt sich die zunehmende Heterogenität in den individuellen Lern- sowie Lehrpräferenzen.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

Welche Elemente der Lehre die Dozierenden im FS 2020 vermisst haben

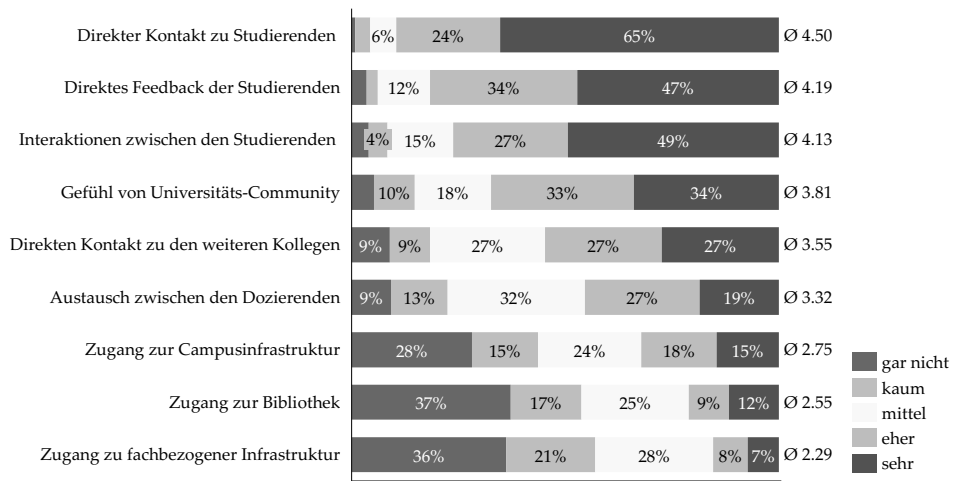


Abb. 4: Welche Elemente der Lehre die Dozierenden im FS 2020 vermisst haben, in Prozent und in Mittelwerten (DILGER et al. 2020, S. 16).

Studierende als auch Dozierende orientieren sich mit Bezug auf ihr Lehr-/Lernverständnis an einer sinnvollen Kombination aus Präsenz- und Online-Lehre, mit synchronen und asynchronen Anteilen. Im Vordergrund steht eine Kombination der Elemente, wie es im Verständnis von Blended Learning Konzepten aufgenommen wird. Diese Kombination kann vom Anteil an Online-Elementen und von der Ausgestaltung her, jedoch sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Aus der Studierenden-Perspektive steht v. a. die Zielsetzung der Flexibilisierung des eigenen Studiums im Vordergrund. Bei den Dozierenden zeigen sich sehr verschiedene Ausprägungen. Am umstrittensten ist die Aufzeichnung von Lehrveranstaltungen und die Verfügbarkeit der Videos von Veranstaltungen aus Sicht der Dozierenden.

Erfahrungen im synergetischen Lehr-/Lernkontext

Die Erfahrungen aus der Emergency Remote Lehre verdeutlichen mehr als vorher, dass Lehr-/Lernprozesse und die Erfahrungen, die darin gemacht werden, komplexe Gefüge darstellen. Die Umstellung auf Emergency-Remote-Lehre betraf vordergründig zwar „nur“ die Form der Interaktion, hatte jedoch Auswirkungen auf die gesamte Lehr-/Lernerfahrung. Um diese Lehr-Lernerfahrung noch besser zu konkretisieren wurde das Modell der synergetischen Lehr-Lernkontexte entwickelt. Mit dem Adjektiv „synergetisch“ soll dabei auf den Implikationszusammenhang zwischen den Sphären hingewiesen werden. In Abgrenzung zu den allgemeinen Formulierungen des Blended Learnings oder auch bei hybriden Formaten wird dabei betont, dass nur über ein gezieltes, sich verstärkendes Zusammenspiel der einzelnen Sphären und Elemente ein

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

didaktischer Mehrwert entstehen kann und nicht in der reinen Vorgabe der Kombinationen. Mit dem Begriff des Lehr-/Lernkontextes wird deutlich gemacht, dass die Gestaltung von Lehrprozessen sich immer nur in der Nutzung der Lernangebote durch die Lernenden konstituiert und damit einerseits die begrenzte Steuerungsmöglichkeit der Lernprozesse aufgenommen wird, andererseits auch die Gestaltungsoptionen für die Dozierenden deutlich gemacht werden.

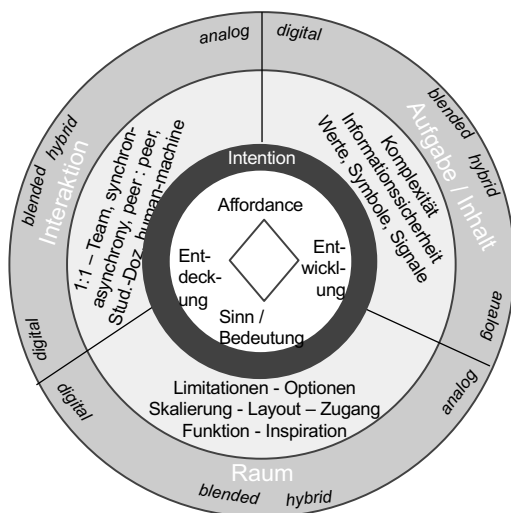


Abb. 5: Modell der synergetischen Lehr-/Lernerfahrung (eigene Abbildung)

Im Mittelpunkt des Modells steht das Individuum mit seinen/ihren Intentionen. Seine bzw. ihre Ziele, ob bewusst oder unbewusst, prägen die Interaktionen mit dem Umwelt-ausschnitt, dem konkreten Lernkontext. Im Vordergrund steht dabei, dass der konkrete Lernkontext mit einer spezifischen Affordance, im Sinne von Aufforderungscharakter belegt, wahrgenommen wird. Die Wahrnehmung und das Erleben des Lehr-/Lernkontextes wird dabei beim formellen Lernen mit einer Absicht der individuellen Weiterentwicklung verbunden. Beim informellen Lernen steht eher das Erleben des Kontextes im Vordergrund, der ggf. gar nicht als Lehr-/Lernkontext wahrgenommen wird. In der Interaktion des Individuums mit dem Lehr-/Lernkontext werden dabei Informationen aufgenommen, in die individuelle eigene Sinnkonstruktion integriert und mit individueller Bedeutung belegt. Die Überlegungen zu den personeninternen und Personen-Umwelt-Interaktions-Prozessen greifen das transformative Verständnis von Lernen nach KNUD ILLERIS auf (vgl. ILLERIS 2009).

Das Individuum entwickelt seine Erfahrungen in und mit dem Lehr-/Lernkontext, mit dem er/sie interagiert. Der Lehr-/Lernkontext ermöglicht und begrenzt gleichzeitig die Erfahrung, die die Lernenden in ihr machen können. Mit der konzentrischen Darstellung der Sphären um das Individuum herum wird deutlich, dass eine Person sich immer in Kontexten bewegt und mit diesen interagiert. Diese Vorstellungen nehmen

die Grundannahmen des situierten Lernens (vgl. BROWN/COLLINS/DUGUID 1989), v. a. im Verständnis der „enactive cognition“ konstitutiv auf. Das Verständnis setzt darauf, dass Wissen nur durch die Interaktion in Kontexten konstruiert wird.

Der Lehr-/Lernkontext kann in drei verschiedene Sphären eingeteilt werden: Die räumliche Sphäre, die Sphäre der sozialen Interaktion und die Sphäre der Aufgabenstellung bzw. der Inhalte. Diese Dreiteilung greift auf Überlegungen zur Strukturierung von Anforderungssituationen (vgl. BUSCHFELD et al. 2012), der Theorie der Situation (vgl. BECK 1996) sowie des Designs (vgl. z. B. GENSLER RESEARCH INSTITUTE 2017) zurück.

- Die räumliche Sphäre umfasst die konkreten, örtlichen und insbesondere infrastrukturellen Bedingungen. Damit sind die folgenden Aspekte aufgenommen: Grösse, Layout, Zugänglichkeit, Funktionalität und die darüber gebotene Inspiration. Die räumliche Sphäre beschränkt spezifische Erfahrungen und bietet spezifischen Erfahrungsoptionen einen passenden Raum.
- Die Sphäre der sozialen Interaktion beschreibt die soziale Struktur des Kontextes, mit den verschiedenen Interaktionspartnern, sei es Peer-to-Peer oder Dozierenden-Studierenden-Interaktion oder Mensch-Computer-Interaktion. Es umfasst daneben die Interaktionswege, ob 1:1, Interaktion im Team oder in der Klasse oder zur Öffentlichkeit. Daneben spielt die zeitliche Ordnung der Interaktion ob gleichzeitig (synchron) oder zeitlich versetzt (asynchron) eine Rolle.
- Die Sphäre der Aufgabenstellung bzw. der Inhalte umfasst die inhaltliche Komplexität, die vorliegende Informations(un-)sicherheit sowie die Symbolik bzw. Signalwirkung, die von verschiedenen Informationen ausgeht.

Bedeutsam ist nun, dass in allen drei Sphären sowohl rein analoge als auch digitale Elemente vorliegen können, aber auch Formen von blended oder hybriden Elementen.

- In der räumlichen Sphäre stellen die Bauweise und die konkrete Ausstattung mit Mobiliar sowie die technischen Geräte die analogen Elemente dar. Das Learning Management System ist ein Beispiel für eine rein digitale Lernumgebung in der räumlichen Sphäre. Blended Kombinationen von Elementen in der räumlichen Sphäre stellen z. B. Video-Aufzeichnungssysteme dar, die die einzelne Lehr-/Lernveranstaltung, die in Präsenz durchgeführt wird, aufzeichnet und danach digital zur Verfügung stellt. Hybride Kombinationen stellen, z. B. Raumausstattungen mit Richtmikrophonen und Kameras mit automatischer Verfolgung dar, die ein sowohl analoges als auch gleichzeitig digitales Erleben des Raums vor Ort und über die digitale vermittelte Raumdimension, erlauben.
- In der Sphäre der Interaktion ist ein Beispiel für eine rein digital vermittelte Form der Interaktion, eine synchrone Videokonferenz zwischen Dozierenden und Studierenden. Die Präsenzlehre ist ein Beispiel für eine synchrone Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden. Eine Kombination im Blended Learning Sinne ist die Aufteilung von Präsenzveranstaltungen und geleitetem, mediengestützten Selbststudium. Ein Beispiel für eine Ausprägung im hybriden Sinne ist die parallele

Durchführung der Veranstaltung mit einer Gruppe von Studierenden in Präsenz vor Ort und digital zugeschalteten Studierenden.

- In der Sphäre der Aufgabenstellung bzw. der Inhalte ist die Differenzierung zwischen analog und digital eher im Sinne des Grades der expliziten Thematisierung zu verstehen. Damit ist gemeint ob, Aspekte der Digitalisierung explizit aufgenommen werden (z. B. Grundlagen einer Programmiersprache) oder eher im Sinne der hybriden Kombination als integriert (wie z. B. einen Geschäftsprozess mit Hilfe einer Enterprise-Ressource-Planing-Software zu modellieren).

Mit Hilfe des Modells des synergetischen Lehr-/Lernkontextes kann die Gestaltung von Lehre und die beabsichtigte Wirkung bei Studierenden spezifischer beschrieben werden. Das Modell kann einerseits zur Dokumentation genutzt werden und darüber spezifische Entscheidungen besser klassifizieren zu können. Das Modell zeigt aber auch einen umfassenden Optionenraum auf. Es kann daher auch genutzt werden, um die bestehenden Erfahrungen zu reflektieren und sowohl strategische als auch operative Festlegungen sichtbar zu machen.

Es können verschiedene Aggregationsebenen unterschieden werden: Das Modell kann genutzt werden, um einen einzelnen Lehr-/Lernkontext genauer zu beschreiben (z. B. einen Kurs oder eine Veranstaltung), ebenso könnte es auf einer nächst höheren Aggregationsebene genutzt werden zur Beschreibung des Lehr-/Lernkontextes eines Programms (z. B. eines konkreten Bachelor- oder Masterprogramms). Auf der höchsten Ebene könnte es zur Beschreibung eines gesamten Lehr-/Lernkontextes an einer Hochschule genutzt werden, dies dann eher im Sinne einer Positionierung auf der strategischen Ebene.

Implikationen aus den Erfahrungen mit Emergency-Remote-Lehre im Lichte des Modells des synergetischen Lehr-/Lernkontextes

Die Auswertungen der qualitativen und quantitativen Daten aus den Befragungen und deren Interpretationen lassen insbesondere Aufgabenfelder in der Zukunft präzisieren, die es zu bearbeiten gilt. Dabei geben die Erfahrungen aus der Emergency-Remote-Lehre insbesondere Hinweise auf die besondere Relevanz einzelner Elemente.

Eine strategische Diskussion um das zukünftige Lehr- und Studiums-Verständnis ist erforderlich. Mit den gemachten Erfahrungen aus den Phasen reiner Online-Lehre wurden einzelne digitale Elemente nun stärker erfahrbar und die gemachten Erfahrungen werden ein „Zurück-zu-Normal“ nicht als zulässig erscheinen. In diesem Aspekt sind einerseits auch „neue“ bzw. konkretere Positionierungen zu finden. Die allgemeinen strategischen Positionierungen, z. B. das Verfolgen einer Blended Learning Konzeption, zeigen sich als zu wenig spezifisch, als dass darüber die wirkliche inhaltliche Position zum Ausdruck gelangen könnte. Die strategische Positionierung zum Lehr-/Lernverständnis wird dabei nicht nur von der einzelnen Hochschule, sondern v. a. für die Studienprogramme in den nächsten Jahren an Bedeutung zunehmen. Dies umso

mehr, da diese Positionierung zum Lehr-/Lernkontext zunehmend zu einem verstärkt wahrgenommenen Filterkriterium und Marktpositionierungs-Aspekt werden wird. Ein weiterer Aspekt, der im Rahmen der strategischen Positionierung an Bedeutung gewinnen wird, ist wie mit der jetzt zugenommenen Heterogenität an Präferenzen sowohl bei den Studierenden als auch bei den Dozierenden umgegangen werden soll. Deutlich wird, dass der Differenzierungsgrad steigen wird und die vorwiegend genutzten „one-size-fits-all“ Modelle an ihr Ende kommen. Dies trifft insbesondere die Gestaltung der räumlichen Sphäre und die Sphäre der sozialen Interaktionen. Deshalb passen standardisierte Vorgaben (z.B. den Grad der synchronen Online-Anteile in allen Veranstaltungen an einer vorgegebenen Mindest- oder Maximalgrösse auszurichten) vermutlich weniger auf die zur Differenzierung aufrufenden Erfahrungen. Dabei gilt es den Lehr-Lernkontext umfassend aufzunehmen und insbesondere auch die Prüfungsformate und Prüfungsvorgaben in ein differenzierteres System zu überführen.

Mit Blick auf die Interpretation der Daten der Universität St. Gallen wird ein deutlicher Entwicklungsbedarf in der Gestaltung der Sphäre der sozialen Interaktion deutlich. Dabei verweisen die Einblicke in die Erfahrungen der Studierenden v.a. darauf, dass das gesamte Interaktionsgefüge in eine aktive Ausgestaltung einbezogen werden muss. Nicht nur das Design der Dozierenden-Studierenden-Interaktion steht auf der Agenda, sondern auch Überlegungen zur Interaktion zwischen den Studierenden selbst. Dieses sowohl mit Bezug auf formale Lehr-/Lernkontexte (wie z.B. die Zusammenarbeit in einer Veranstaltung) aber auch in Bezug auf eher non-formelle Interaktionen, die zu einem Zugehörigkeitsgefühl und zu einer Bindung an die Community der Hochschule beitragen.

Die räumliche Sphäre rückt den Fokus auf viele Infrastrukturprojekte und Campus-Entwicklungsprojekte, die an Hochschulen derzeit stattfinden. Dabei spielt es sowohl für Raumkapazitätsplanungen, aber auch Belegungsplänen bis hin zu Ausstattung mit audiovisuellen Medien eine Rolle, mit welchem Grad von Diversifikation gearbeitet wird. Gerade die räumliche Sphäre wird insbesondere von den Dozierenden als stark unterstützend oder limitierend wahrgenommen. Eine bislang vorgenommene Klassifikation von Räumen insbesondere nach Grösse und weniger nach Funktionalität, kommt hier an seine Grenzen und bedarf eines höheren Differenzierungsgrads.

Mit Blick auf die Aufgaben/Inhalte verweisen die Daten der Universität St. Gallen, dass auch mit den Erfahrungen der Emergency-Remote-Lehre hier die geringsten Anpassungen bzw. Veränderungen vorgenommen worden sind. Solche Anpassungen bedürfen eher den Prozessen einer systematischen Curriculumsentwicklung und darin die Auseinandersetzung mit Änderungen in den Absolventenprofilen sowie den erforderlichen Kompetenzen. Kurzfristig werden von Kompetenzentwicklungen in nicht gezielt formulierten Dimensionen wie Agilität, Resilienz, aber auch technologischen Methodenkompetenz berichtet. Es bedarf somit mittelfristig der Weiterentwicklung der Kompetenzprofile in den Studienprogrammen, die eine Klärung zu den zukünftig intendierten Kompetenzen bringen.

Deutlich wird über die Erfahrungen, dass Studierende Unterstützung im unterschiedlichen Ausmass in Bezug auf ihre individuellen Lernprozesse und der Selbstre-

gulation dieser benötigen. Damit ist die Mitte des Modells angesprochen: Das Individuum, dass die eigene Interaktion mit dem Lehr-/Lernkontext über seine eigenen Ziele bewusst gestaltet, die darüber gewonnenen Erfahrungen gezielt aufnimmt und für sich reflektiert und darüber einen Sinn bzw. eine Bedeutung zuweist. Die Steuerung dieser Prozesse, die v. a. auch motivationale und volitionale Bestandteile haben ist für Studierende eine Herausforderung. Hochschulen werden stärker als bisher zu Fragen der Selbstregulation der Studierenden in ihrem Lern- und Arbeitsstrategien eine Unterstützungsleistung bieten (müssen).

Als ein, das gesamte Modell umfassender Aspekt wird der Bedarf nach der hochschuldidaktischen Unterstützung von Dozierenden durch die Veränderungen noch deutlicher sichtbar. Ein solcher Transformationsprozess der nun über die Erfahrungen mit der Emergency-Remote-Lehre einen „Level-Sprung“ erzeugt hat, ist ohne eine Begleitung der Dozierenden in ihren hochschuldidaktischen Kompetenzen nicht umsetzbar. Insbesondere dann, wenn die Erfahrungen proaktiv als Impuls für die weiteren Entwicklungen aufgenommen werden soll, bedarf es hier einer alle Sphären umfassender didaktischer Aufarbeitung. Dazu kommt, dass der Ausgestaltung der Incentive-Strukturen für die Veränderungen in der Gestaltung von Lehr-/Lernkontexte nach dem „Zwang“ hin zu einer gewollten Entwicklung eine grosse Rolle zukommt (So begrenzen z. B. aktuelle Festlegungen in Präsenzzeiten oder Regelungen zur Honorierung von Lehraufträgen alternative, eher asynchrone Begleitungen von Lernprozessen).

Die Aufarbeitung der Erfahrungen der Emergency-Remote-Lehre ist an vielen Hochschulen gerade im Prozess und laufend werden weitere Zeiträume vorrangig in diesem Modus durchgeführt. Was zunächst für ein halbes Semester galt, ist jetzt das neue „normal“ für voraussichtlich drei Semester (so zumindest die Planungen für die Universität St. Gallen). Es gilt diese vielfältigen und unterschiedlichen Erfahrungen möglichst gut zu reflektieren und sie zur proaktiven Weiterentwicklung der Hochschule im Sinne eines synergetischen Lehr-/Lernkontextes gewinnbringend zu nutzen.

Literatur

- BECK, K. (1996). Die Situation als Bezugspunkt didaktischer Argumentationen. Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In W. Seyd / R. Witt, (Hrsg.). Situation, Handlung, Persönlichkeit. Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Festschrift für Lothar Reetz (S. 87–96). Hamburg: Feldhaus.
- BROWN, J. S. / COLLINS, A. / DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32–42.
- BUSCHFELD, D. / DILGER, B. / GÖCKEDE, B. / HILLE, S. (2012): Situationen differenzieren in Dreizeilern. Arbeitspapier zur Beratung der Strukturgruppe für die neuen Bildungs- und Lehrpläne des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW.
- DILGER, B. / KORDTS-FREUDINGER, R. / SCHNEIDER, C. / TINSNER-FUCHS, K. (2020): Befragung Lehre auf Distanz an der HSG im Frühjahrssemester 2020 aus Sicht von Studierenden und Dozierenden Ergebnisbericht. Interner Arbeitsbericht.
- DILGER, B. / GOMMERS, L. / RAPP, C. (2019). The learning problems behind the seams in seamless learning. In *Seamless Learning* (pp. 29–51). Springer, Singapore.

- FORTIER, S. (2021): This is how university students can emerge from the pandemic stronger. https://www.weforum.org/agenda/2021/01/online-learning-universities-covid-suzanne-fortier?utm_source=facebook&utm_medium=social_scheduler&utm_term=COVID-19&utm_content=26/01/2021+22:30&fbclid=IwAR3sWwC1qtS5dCx5K3HHgIF7VuwgqW4ovzgyV2G-ajlzl5v9FHwApu1YP2o.
- GARRISON, D. R. / KANUKA, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95–105.
- GENSLER RESEARCH INSTITUTE (2017): Experience index. www.gensler.com/research-insight/gensler-research-institute/experience-index.
- HODGES, C. / MOORE, S. / LOCKEE, B. / TRUST, T. / BOND, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*.
- ILLERIS, K. (2009): A comprehensive understanding of human learning. In: K. Illeris (Ed.): *Contemporary theories of learning: learning theorist in their own words*. New York: Routledge pp. 7–20.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. (2003). Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Huber.
- WONG, L. H. / LOOI, C. K. (2011). What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2364–2381.

BERNADETTE DILGER

Professorin für Wirtschaftspädagogik, Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP), Universität St. Gallen, Bernadette.dilger@unisg.ch

