

## 6 Zugang 3: Good Practices und Potenziale digitaler Lehre

Nach einer Annäherung an die Art und Bandbreite des Kontingenzraums und an Gestaltungsoptionen dieses Möglichkeitsraums durch Lehrende und Studierende in den Corona-Semestern soll in diesem Kapitel der Fokus auf eine weitere spezielle Zielgruppe gesetzt werden: diejenigen Lehrenden, die teils schon seit Jahren versuchen, die Digitalisierung in ihren eigenen Veranstaltungen und teilweise auch hochschulweit voranzubringen. So hatten diese Lehrenden im Zusammenhang mit der Inangsetzung eines Innovationsprozesses an ihren Hochschulen eine treibende Kraft, indem sie – nicht erst pandemiebedingt – die Funktion eines „Early Adopters“ – im Sinne von (Rogers, 1995) einnahmen. Dieser aus der Diffusionstheorie stammende Begriff bezeichnet vor einem soziologischen, kommunikationswissenschaftlichen und betriebswirtschaftlichen Hintergrund Menschen, die in der Nutzung von jeweiligen technischen Neuerungen deutlich früher als die breite Masse dabei sind. In Rogers' Diffusionsansatz werden unter Innovationen Ideen, Prozesse oder Dinge verstanden, die für eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe subjektiv als neu wahrgenommen werden. Bestimmend für das Potenzial und die Verbreitung innovativer Prozesse sind dabei die Innovationseigenschaften, die Rahmenbedingungen im Prozess der Adoption sowie der individuelle Anspruch des Adopters, der diese Prozesse in verschiedenen Phasen durchläuft. An diesen Gedanken schließt sich der zentrale Aspekt der Einstellung gegenüber digitaler Lehre, der in Anlehnung an (Bolten & Rott, 2018) bereits in der eingangs dargestellten Ausgangslage (s. **Kapitel 1**) hervorgehoben wurde: Eine positive persönliche Einstellung der Lehrenden gegenüber digitalen Medien ist maßgeblich entscheidend für die Umsetzung digitaler Lehr-/Lernsettings und besonders förderlich für eine positive Haltung hinsichtlich digitaler Hochschullehre, die – so wie auch die Fallbeschreibungen hier in diesem Kapitel zeigen – nicht zuletzt mit Innovationskraft einhergeht und zur Entwicklung von Good Practices führt.

In den Corona-Semestern wurde von den hier befragten Lehrenden an Hochschulen in Baden-Württemberg teilweise auf sogenannte Leuchtturm- und Best-Practice-Projekte mit Fördergeldern aufgebaut, teilweise geschah die Verzahnung von digitaler Lehre und Präsenz in Eigeninitiative dieser Treiber. Diese Lehrenden hatten weniger Probleme, im Frühjahr 2020 ad hoc in die digitale Welt zu springen, da Vorerfahrungen und eine Offenheit gegenüber den neuen Anforderungen gegeben waren. Dies zeigte sich auch daran, dass sie nicht nur im Sommersemester 2020 Good Practices für die Lehre einbringen konnten, sondern auch ihre Veranstaltungen aufgrund der Erfahrungen weiterhin in den nächsten Semestern anpassten und optimierten.

Nach der Beschreibung des Untersuchungsgegenstands und der Methode in **Kapitel 6.1** wird in **Kapitel 6.2** die Frage nach bewährten Praxisansätzen in der digitalen Hochschullehre anhand dreier Fallbeschreibungen aufgegriffen: Mit Fokus auf bereits erprobten digitalen Lehr-/Lernformaten an acht HAWs in Baden-Württemberg wurden dazu hochschulübergreifend und anonym die Erfahrungen, Meinungen, Überzeugungen und Einschätzungen der befragten Lehrenden möglichst reichhaltig und tiefgründig rekonstruiert. Die Fallbeispiele mit den daraus abgeleiteten Good Practices bilden vier Schwerpunkte ab: Inverted Classroom mit Videos, Projektarbeit, Interaktion in der Onlineveranstaltung und digitale Prüfungsformate. In **Kapitel 6.3** wird abschließend aus dem Blickwinkel der treibenden Lehrenden mit den Chancen und Wünschen für die zukünftige digitale Hochschullehre die Sichtweise auf die konkrete Lehrsituation und Didaktik abgerundet.

## 6.1 Untersuchungsgegenstand und methodische Vorgehensweise

Im Forschungszugang 3 lag das Hauptaugenmerk auf den Good Practices, sprich den in der digitalen Hochschullehre erprobten Praxisansätzen, die sich aus der Sicht der treibenden Lehrenden bewährt haben. Von forschungsleitendem Interesse waren dabei die folgenden Fragen (s. **Abbildung 21**).

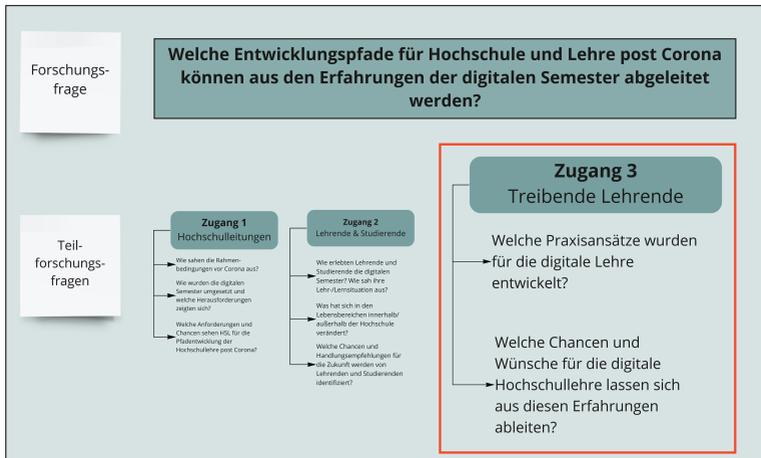


Abbildung 21: Teilforschungsfragen Zugang 3 im Gesamtzusammenhang

Für die qualitativ angelegte Datenerhebung wurden im Zeitraum von Dezember 2020 bis Januar 2021 acht Experteninterviews (Mayer, 2013) durchgeführt, im konkreten Fall leitfadengestützte Einzelinterviews mit ausgewählten Lehrenden, die aufgrund ihrer Vorerfahrungen mit digitaler Hochschullehre für den Untersuchungsgegenstand in diesem Zugang als besonders kompetent betrachtet wurden. Die Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet, transkribiert und für die computergestützte inhaltsanalytische Auswertung anhand eines Kategoriensystems in Anlehnung an Kuckartz (s. **Kapitel 3**) aufbereitet.

Die Interviews (Durchschnittsdauer: 80 Minuten) waren themenfokussiert und bauten auf einem vorab entwickelten Leitfaden auf (s. Anhang 4), der sich aus den **thematischen Schwerpunkten Mediendidaktik, Technisches & Medienkompetenz und Kommunikation & Interaktion** zusammensetzte. Innerhalb dieser Themenbereiche bezogen sich die Leitfragen jeweils auf vier verschiedene Zeitphasen (s. **Abbildung 22**):

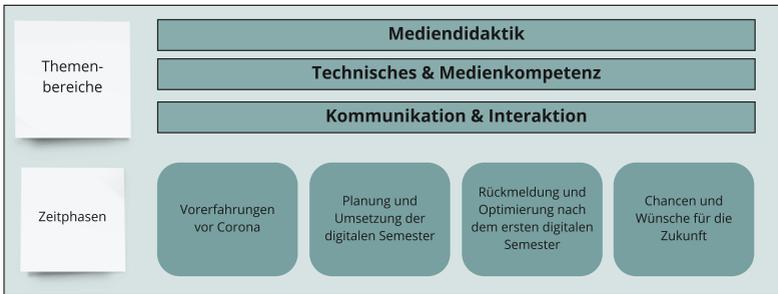


Abbildung 22: Leitfragenstruktur Zugang 3

Auf der Ebene der **Mediendidaktik** wurden die digitale Lehr-/Lernformate betreffenden Erfahrungen vor Corona erfasst und Aspekte der Planung und Umsetzung der Lehre mit digitalen Anteilen während der beiden Corona-Semester fokussiert. Im Bereich **Technisches & Medienkompetenz** richtete sich die Aufmerksamkeit auf den Einsatz digitaler Werkzeuge in der Lehre sowie deren Funktionalität. Auf dieser Ebene wurde auch rückblickend auf unterstützende Supportangebote der Hochschulen zur Förderung medialer Kompetenz während der pandemiebedingten Umstellung auf die digitalen Semester eingegangen. Mit den Fragen zur **Kommunikation & Interaktion** rückten die Möglichkeiten und Erfahrungen mit formellen und informellen Kommunikationswegen und Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden oder Studierenden untereinander in den Mittelpunkt. Parallel zu den hier skizzierten Bereichen wurden themenfokussierte Fragen zu Chancen und Potenzialen digitaler Hochschullehre rückblickend auf die Corona-Semester sowie die Zeit post Corona in den Blick genommen.

## 6.2 Good Practices: Die Lehrenden als Treiber guter Hochschullehre

In den Interviews dieser Zielgruppe kristallisierten sich verschiedene Themenbereiche als hier besonders erwähnenswert heraus (s. **Abbildung 23**). Dies sind größtenteils keine neuen Lehrformate, sondern an die digitale Lehre angepasste Veranstaltungen und Prüfungsformate.

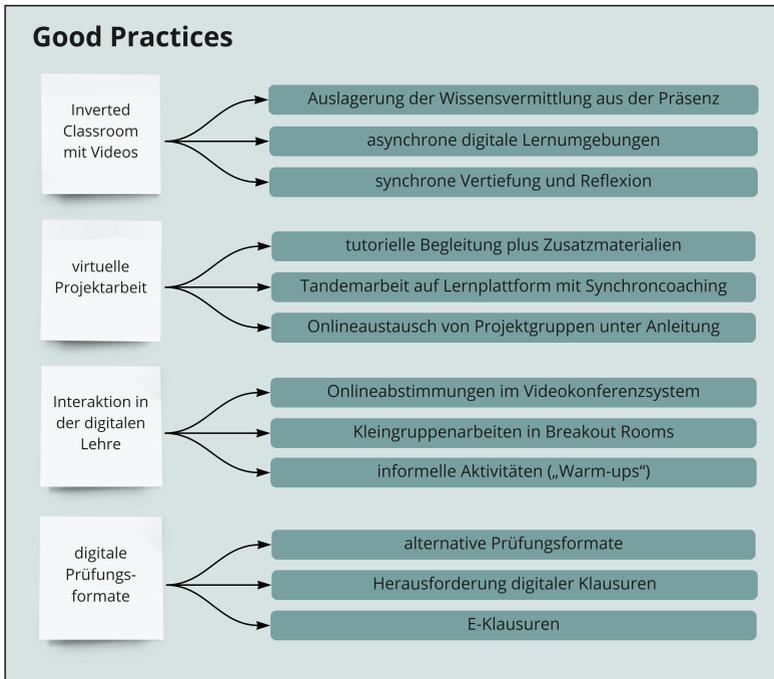


Abbildung 23: Übersicht der Good Practices

Der **Inverted Classroom mit Videos**, die Verschiebung der reinen Wissensvermittlung in den asynchronen Bereich vor den Veranstaltungen, um dann wertvolle Präsenzzeit für vertiefte Übungen und Diskussionen nutzen zu können (Handke & Sperl, 2012), wurde gerade von dieser Zielgruppe der treibenden Lehrenden teils auch schon in der Präsenzhlehre vor der Pandemie genutzt. Anders verhält es sich bei der Methode der **Projektarbeit**: Diese ist ein stark praxisorientiertes Format, sodass hier die spannende Komponente vor allem in den Fragen besteht, ob und wie diese Veranstaltungsform in die digitale Lehre übertragen werden kann und wo die Grenzen liegen. Hier stellt sich die Frage, ob es für Projektarbeiten ein funktionales Äquivalent im Digitalen überhaupt gibt. Das Thema **virtuelle Interaktion** ist ein speziell digitales in den Corona-Semestern. Bereits in großen Präsenzgruppen gab es die Problematik des Monologs mit wenig Feedback,

in der digitalen Lehre mit fehlender sozialer Präsenz (Bremer, 2007) tritt dieses Problem noch deutlicher zutage. Auch hier soll auf einige Good-Practice-Ansätze der befragten Lehrenden geschaut werden. Abschließend geht es um **Prüfungsformate**, die zu jeder Veranstaltung gehören und **digital** umgesetzt werden mussten.

Im Vergleich zu den bisherigen Ausführungen sollen in den folgenden Fallbeispielen Geschichten nah an der Lebensrealität erzählt werden. Darum wird im Folgenden auch ein anderer Erzählstil verwendet. Um den Lesefluss dabei nicht zu unterbrechen, sind die Geschlechter der Personen in den Fallbeschreibungen zufällig gewählt und entsprechen nicht zwangsläufig dem tatsächlichen Geschlecht.

### 6.2.1 Good Practice: Inverted Classroom mit Videos

Viele Stunden investierte er, um die wichtigsten Inhalte seiner Lehrveranstaltungen in 10- bis 15-minütigen Videos zu Hause aufzuzeichnen, damit diese den Studierenden vor den Veranstaltungen und auch zur Nachbereitung zur Verfügung stehen. Dies machten viele Kolleg\*innen im Frühjahr 2020 auch, als die Onlinelehre plötzlich für alle Hochschulen die einzige Möglichkeit war. Aber dieser Professor setzte schon seit vielen Semestern auf dieses hybride Konzept mit Lehrvideos und ergänzender Präsenzveranstaltung. Bisher hatte er jedoch, wie er eingestand, auch aus Zeitgründen, nur „einzelne Elemente, keine kompletten Module“ (IL1: 6) digital umgesetzt. Diese wurden von den Studierenden gerade auch zur Prüfungsvorbereitung dankend angenommen und immer wieder angeschaut.

Als im Frühjahr 2020 dann der Wechsel von der Präsenz- in die rein digitale Lehre so abrupt erfolgte, musste er nicht bei null anfangen, sondern er konnte auf seinen bestehenden Ansätzen aufbauen. Trotzdem sagte er, er habe noch „hunderte (weitere) kleine Lernvideos aufgenommen“ (IL1: 6). In diesen Videos sprach er teils Erklärungen zu seinen Folien, simulierte zum anderen aber auch Tafelaufschriebe in Word. Diese wurden dann als kleine Lernhappen in die Lernumgebung der Hochschule hochgeladen, denn „wenn irgendwas länger als zehn Minuten dauert, dann ist es eh vorbei bei den jungen Leuten“ (IL1: 6). Jede seiner Veranstaltungen bereitete er asynchron vor und

stellte die Lerninhalte zur Verfügung; dies auch aus Angst, dass die zeitgleiche Onlinelehre technisch nicht funktionieren könnte. In jedem seiner Module gab es für jede Woche eine Arbeitsanweisung, welche Texte und Videos die Grundlage und welche die begleitenden Übungen waren. Außerdem gab es immer den Verweis auf die entsprechenden Aufgaben in alten Klausuren. Dies alles war gebündelt in der Lernumgebung zu finden, die in allen Modulen der Ausgangspunkt für die Studierenden war, um von dort zum Beispiel auch die jeweiligen Links zu den synchronen Besprechungen abzurufen.

Ein anderer Professor hatte den Vorteil, vor dem „Muss an digitaler Lehre“ im Rahmen eines Projekts schon klassische Vorlesungsaufzeichnungen mit Tafel und Beamer und einer in den Raum gestellten Kamera erstellen zu können. Dadurch wurde schon vor Jahren versucht, die Grundlagenveranstaltungen in ein zeitlich flexibles Inverted-Classroom-Prinzip umzustellen. Er sagte dazu ganz selbstkritisch und lachte: „Wenn man das anderthalb Stunden am Stück versucht anzuschauen, ist es das beste Schlafmittel, das man sich nur vorstellen kann“ (IL2: 10). Trotzdem waren auch diese Videos schon hilfreich für die Studierenden, die sie vor allem zur Prüfungsvorbereitung nutzten. Durch dieses Projekt konnte er sein Wissen zur digitalen Lehre aufbauen. Die Erarbeitung des Lernstoffs zu den Veranstaltungen erzwang er durch verpflichtende Abgaben vor der jeweiligen Veranstaltung: Studierende, die die Aufgabe nicht bearbeitet hatten, durften nicht an der jeweiligen digitalen Vorlesung teilnehmen. Er wartete wirklich jedes Mal so lange, bis diese sich aus der Videokonferenz wieder ausgeloggt hatten: „Also ich habe sie einfach, mit allerdings sehr viel Begleitung, muss man dazu sagen, an die Wand laufen lassen“ (IL2: 18). Dieses Konzept funktionierte in den Grundlagenveranstaltungen für ihn gut, denn „wichtig ist, dass sie einfach sich mit den Aufgaben beschäftigen und dann halt echte Fragen haben zu dem Stoff“ (IL2: 10).

Dass man aber auch ohne zusätzliche Förderung, nur aus eigenem Antrieb und Motivation und sogar mit widrigen Rahmenbedingungen gute Onlinelehre für die Studierenden gestalten kann, zeigte das dritte Fallbeispiel: Die Professorin war von Beginn ihrer Lehrtätigkeit an davon überzeugt, dass es wichtig ist, Lerninhalte auf mehreren Kanälen, also auch asynchron, zum Beispiel in Form von Videos, zur Verfügung zu stellen, damit sich die Studierenden in ihrem eigenen

Tempo und ihrer eigenen benötigten Intensität mit den Lerninhalten beschäftigen können. Nur die Zeit, um für alle wichtigen Inhalte selbst Lernvideos zu drehen, war nicht da. Also stellte sie offen verfügbare kurze YouTube-Videos von Kolleg\*innen auf der Lernplattform der Hochschule zur Verfügung und band sie als Links in ihr Skript ein. In diesem fanden sich auch Beispiele, die dann normalerweise in der Vorlesung gemeinsam handschriftlich erarbeitet wurden. In den Corona-Semestern intensivierte sie dann ihr Engagement, um den fehlenden persönlichen Kontakt durch mehr Angebote auszugleichen: Mittlerweile stellte sie für alle wesentlichen Lerninhalte ihrer Veranstaltungen kurze Lernvideos zur Verfügung, indem sie jede Vorlesung live aufnahm und dann einzelne Teile geschnitten im Nachgang zur Verfügung stellte, was ein doppelter Arbeitsaufwand war. Durch das Gesamtskript, aus dem alle Inhalte verlinkt waren, gewann sie die Freiheit, Inhalte in der Vorlesung so schnell oder langsam zu erarbeiten, wie die jeweilige Kohorte dies benötigte, und verwandelte die Veranstaltung in einen „mini-invertierten Classroom-Teil sozusagen, also dass ich Sachen rausschiebe aus der Vorlesung, die einfach sind, und dafür mich mehr auf Fragen und auf schwierige Dinge konzentriere“ (IL3: 31). Die Aufgaben zu den Lerninhalten waren auch aus dem Skript verlinkt, sodass die Strukturierung sich von allein ergab und nur noch die Information, welche Seiten des Skripts in der nächsten Veranstaltung behandelt werden, kommuniziert werden musste.

Dadurch fällt auch in gewisser Weise die Taktung der Lerninhalte weg. Sie stellt am Anfang des Semesters alle Inhalte, die sie hat, zur Verfügung und jede\*r kann im eigenen Tempo das Skript, die Videos und die Aufgaben bearbeiten. In den Onlinevorlesungen wird zwar jede Woche weiterhin ein bestimmtes Thema behandelt, niemand ist jedoch gezwungen, sich an diese Taktung zu halten, und kann schneller oder auch langsamer vorangehen. Mit diesem Konzept machte sie sehr gute Erfahrungen, auch weil die begleitenden Tutorien als Sprechstunden dienten. Die Studierenden lernten im letzten Winter online besser als in den Präsenzjahren davor und sie sagte ironisch: „Eigentlich bin ich der Meinung, wir sollten unsere Studenten immer von Oktober bis Januar wegsperrern“ (IL3: 51).

Insgesamt wird von einem Großteil dieser Zielgruppe der vorangehenden Lehrenden an ihren Hochschulen dieses Konzept vertreten:

Grundlagenwissen solle nicht Semester für Semester in Präsenz als Vorlesung immer wieder gleich doziert werden, sondern zur Vorbereitung zur Verfügung gestellt werden. Auf dieses Wissen kann dann in den Veranstaltungen mehr oder weniger aufgebaut werden. Dies bedeutet natürlich auch einen Wandel der Lehrenden-Rolle, wie ein Interviewter ganz deutlich machte: „In der Transformationsphase im ersten Lockdown habe ich vor allem meine Rolle darin gesehen, so eine Art Train-the-Trainer-Funktion zu machen“ (IL5: 4).

Trotzdem hatte unser Professor aus dem erstgenannten Beispiel sein Konzept aus dem Frühjahr 2020 doch ein wenig umgestellt. Die Videos in den Modulen sind jetzt größtenteils nur als Ergänzung und zur Wiederholung gedacht und er präsentiert die Modul Inhalte in den „Live-Vorlesungen“. Sein Ziel ist es, für die Zukunft dieses System wirklich für alle seine Module anzubieten. Denn seiner Überzeugung nach macht es die Mischung. Die Studierenden der Präsenzhochschulen sei nicht selbstverständlich dazu geeignet bzw. geneigt, komplett im Inverted Classroom zu arbeiten, also alle Inhalte vorzubereiten und dann in den synchronen Anteilen tiefgehende Informationen zu präsentieren und in die Interaktion zu kommen.

Wie konsequent dieser Rollenwechsel also auch online vollzogen wird, hängt zum einen vom intendierten Grad des Inverted-Classroom-Modells, zum anderen aber auch stark von den Vorerfahrungen der Studierenden und letztendlich von der Konsequenz und dem didaktischen Geschick des/der Lehrenden ab.

### 6.2.2 Good Practice: Virtuelle Projektarbeit

Die Projektarbeit ist gerade an den sehr praxisorientierten HAWs ein gängiges Veranstaltungsformat, zu dem es schon vielerlei Erfahrung gibt. Im Zuge der Corona-Semester wurden die Lehrenden jedoch jetzt vor die Herausforderung gestellt, dieses sehr auf Gruppenarbeit und Interaktion abzielende Format in den Onlinebereich zu übertragen. Dies fiel einigen Lehrenden leichter als anderen.

Bei einem Interview entspannt sich gleich am Anfang ein reges Gespräch zum Thema innovative Lehrkonzepte, da der ältere Professor

schon auf viel Lebens- und Lehrerfahrung zurückblicken konnte. Für ihn waren Onlinekonzepte schon ein alter Hut, da er schon seit Jahren in internationalen Netzwerken Lehrveranstaltungen durchführte, die meistens ein hybrides Format hatten. Die deutschen Studierenden waren vor Ort und internationale Teilnehmer wurden online dazu geschaltet. Daneben wurde „ein Onlinekurs aufgesetzt, der parallel lief und der eine Projektwoche vorbereitet hat“ (IL4: 3). Im letzten Frühjahr mussten diese Formate dann „einfach“ auf rein digitale Veranstaltungen umgestellt werden. Da es sich hierbei um eine praxisorientierte Projektwoche handelte, war dies trotz der digitalen Vorerfahrungen doch nicht so trivial. Statt der Reisen an die Orte wurden Tutoren aus früheren Veranstaltungen akquiriert, die dann von ihren Erfahrungen berichteten und die neuen Studierenden auch inhaltlich begleiteten, „dass also das Erlebnis vor Ort zumindest teilweise ersetzt werden kann“ (IL4: 3). Die internationalen Studierenden „die da vor Ort sind und beteiligt waren, die sind hingegangen, haben mit Handykamera Filme aufgenommen, haben die dann hier eingestellt oder bzw. auch gezeigt während der Workshops“ (IL4: 3). Außerdem wurden viel mehr Begleitmaterial und Hintergrundinformationen als zuvor in eine zentrale Plattform eingestellt. Von den Ergebnissen der Gruppenarbeiten war er sehr begeistert. Diese waren in den Corona-Semestern besser ausgefallen als vorher und er kannte auch den Grund: „Also ich glaube schon, dass das einen wesentlichen Input gegeben hat, sodass fast die Wahrnehmung konzentrierter war, als wenn man vor Ort ist und erschlagen wird von der Vielfalt der Eindrücke, ja?“ (IL4: 3). Sind diese Projektwochen im Ausland also gar nicht mehr notwendig, auch wenn sie wieder möglich werden? Lachend schüttelte der Professor den Kopf und betonte, dass die Vor-Ort-Erfahrungen natürlich einfach nicht ersetzbar sind und als wesentliches Element zum Lernerfolg beitragen.

Dies sah auch der Lehrende im zweiten Beispiel so. Er war außerdem beim Lehrformat der Projektarbeit überzeugt, „dass eben Studierende, wenn sie im Tandem arbeiten, auch mehr und intensiver an einem Thema arbeiten, wie wenn sie das Gefühl haben: Ich bin hier totaler Einzelkämpfer“ (IL5: 16). Die Lernerfahrung war durch die Praxisorientierung und die notwendige Teamarbeit intensiver als bei anderen Lehrformaten. Als Vorleistung gab es allerdings einen Test in der

Lernumgebung der Hochschule, der bestanden werden musste. Hier gab es drei Versuche und dazwischen eine Sperrzeit von 24 Stunden, damit die Studierenden sich nach der automatisierten individuellen Rückmeldung, welche Inhalte noch mal wiederholt werden sollten, auch wirklich noch einmal mit dem Lernstoff beschäftigen. Denn das Lernen wurde durch die digitalen Anteile und die Einforderung von Feedback in Form von kleinen Übungen transparenter und die Annahme, Studierende würden sich mit den digitalen Tools leichter tun als andere, wollte er nicht unterschreiben: „Ich glaube, wir müssen uns hoffentlich jetzt endgültig von diesem blöden Mythos der Digital Natives verabschieden“ (IL5: 24). Eine weitere unbenotete, zweiseitige reflexive Ausarbeitung war danach auch noch der Tandemarbeit vorgeordnet, um alle Studierenden auf das gleiche Niveau zu bekommen. Die Projektarbeit mit Datenerhebung, -interpretation und -veröffentlichung fand dann nach diesen theoretischen Grundlagen statt und wurde vom Professor synchron und in Coaching-Situationen begleitet.

Ähnlich arbeitete der Lehrende in unserem dritten Beispiel, indem er versuchte, soziale Elemente, wie den Austausch der Projektgruppen untereinander, angeleitet in den Onlineraum zu verschieben. Die Gruppen waren aufgefordert, sich einmal die Woche zur gegenseitigen Präsentation des Projektstandes in den jeweiligen Gruppen online zu treffen und sich auszutauschen: „die zufälligen Begegnungen und der zufällige Austausch, der ist sehr, sehr reduziert und das versuche ich, durch diese etwas informelleren Treffen zumindest abzufedern“ (IL8: 48). Dies zeigt auch die Grenzen dieses Lehrformats: Projektarbeit lässt sich nur zu Teilen in rein digitaler Form übersetzen. Alle Lehrenden wollen jedoch die Vorteile der medialen Aufbereitung und Bereitstellung von Inhalten zur Vorbereitung und Begleitung auch fortführen, wenn die gemeinsame Arbeit an Projekten in Präsenz wieder möglich ist.

### 6.2.3 Good Practice: Interaktion in der Onlineveranstaltung

Eigentlich hatte die Professorin es schon fast aufgegeben, in großen Gruppen durch digitale Werkzeuge auch in den Präsenzveranstaltungen die Interaktion zu intensivieren. Denn der Versuch, mit dem Ein-

satz einer App zum Fragenstellen zu animieren oder auch mit einem Abstimmungssystem zu arbeiten, hatte leider nur mäßigen Erfolg. Die gleichen schlechten Erfahrungen mit fehlender Interaktion bei großen Studierendengruppen setzten sich dann auch online fort. „Da traut sich keiner, eine Frage zu stellen“ (IL3: 37), auch wenn digitale Abstimmungswerkzeuge eingesetzt wurden, war die Teilnahme gering. Im Videokonferenzsystem, das an ihrer Hochschule genutzt wurde, war es jedoch möglich, anonym Fragen zu stellen, weil sich keiner mit dem Echtnamen anmelden musste. Zu ihrer eigenen Überraschung senkte dies die Hemmschwelle und die Studierenden trauten sich.

Einen anderen Weg ging eine andere interviewte Lehrende. In ihren Veranstaltungen versuchte sie von Anfang an, durch Kleingruppenarbeit in Breakout Rooms auch online sehr viel Interaktion herzustellen. Diese technische Hürde von Untergruppen in Videokonferenzen übte sie vorher sogar mit ihrer eigenen Familie, um Sicherheit zu gewinnen. Und so funktionierte es dann auch mit den Studierenden: „Kamera an, interaktiv, ein gutes, gutes Miteinanderarbeiten“ (IL7: 22). Ihre Persönlichkeit, die auch in der Präsenzlehre im Vordergrund stand und mit der sie die Studierenden bei der Stange hielt, versuchte sie, ins Digitale zu übertragen. Und dies war durch Interaktion und einen Methodenmix – „es gibt Inputphasen von mir und dann gibt es mal Gruppenarbeiten und auch Reflexionsmomente“ (IL7: 26) – auch gut gelungen. Die Studierenden wussten, dass sie involviert wurden, und die Gefahr des Abdriftens wurde dadurch geringer. Dies geschah nicht nur durch gezwungene Abfragen oder Gruppenarbeiten, sondern vor allem durch Kleinigkeiten wie Running Gags, die sich durch die Veranstaltungen zogen, indem sie bestimmte Studierende immer wieder zu demselben Thema als „Experten“ befragte oder einfach Texte auch mal vorlesen ließ. Dies war niedrigschwellig, bezog die Studierenden jedoch aktiv mit ein. Die Rückmeldungen der meisten Studierenden waren sehr positiv, doch gerade bei den Erstsemestern war bei einigen die Hemmschwelle zur Onlinekommunikation doch recht hoch: „Und dann gab es echt welche, bei denen man das Gefühl hatte: Sobald man den Namen nur anfängt auszusprechen, drücken sie auf „ich verlasse den Raum“ (IL7: 22). Aber so aktiv die Studierenden auch mitarbeiteten, blieb für sie ein Rätsel, warum viele Studierende so eine Scheu davor hatten, die Kamera anzumachen, und forderte die

visuelle Präsenz vehement ein: „Sie wissen, ich rede nicht mit den schwarzen Löchern. Bitte machen Sie die Kamera an“ (IL7: 40). Für sie war dieser Blickkontakt wichtig und half bei ihrem Unterrichtsszenario, trotzdem erreichte sie gerade bei größeren Gruppen nicht alle damit. Einen großen Vorteil der virtuellen Kleingruppenarbeit, bei der sie online automatisch immer wieder andere Studierende zusammenwürfeln konnte, sah sie: „mischt sich das besser, also zwangsweise, finde ich gut“ (IL7: 60). Dafür suchte sie noch eine gute Lösung in der Präsenz, da sich dort fast immer die gleichen Gruppen zusammenfanden.

Anders herum gestaltete es sich im folgenden Beispiel: Für Dinge, die der Professor in der Präsenz schon als Methodenmix einsetzte, musste er online nach neuen Lösungen suchen. Auch er nutzte dafür sehr gern die Breakout Rooms: „Ich mache zum Start gerne so ein kleines Warm-up, irgendwas Informelles, was so lose mit dem Thema des Unterrichts gekoppelt ist“ (IL8: 32), oder auch eine Bewegungsübung als Pause zwischendurch. Dies war für ihn gar nicht „typisch online“ (IL8: 34), ließ sich im digitalen Raum aber seiner Meinung nach auch leicht umsetzen. Diese Angebote waren jedoch freiwillig für die Studierenden und es war ihm generell wichtig, immer wieder die Rückmeldung auch zu seinen Lerninhalten bei den Studierenden abzuholen: „Und dann mache ich periodisch, vielleicht jede dritte, vierte Veranstaltung, am Ende so ein kurzes I like, I wish, eine kurze Abfrage, was gut war und was noch an Wünschen offen ist“ (IL8: 36).

Und auch wenn die Rahmenbedingungen an vielen Hochschulen und für die meisten Veranstaltungen so nicht gegeben sind, soll als Ausblick das Beispiel eines Professors, der die Angebote seiner freiberuflichen Tätigkeit nutzte, um seine Veranstaltungen in der Hochschule ansprechender und interaktiver zu gestalten, hier den Abschluss bilden. Er nutzte eine VR-Software, die echte Räume und eine Zusammenkunft mit Avataren simulierte. Die soziale Komponente war dadurch sehr viel höher, da sich durch die auf die Lerninhalte speziell ausgerichtete Gestaltung des Kursraums, das anpassbare Layout und die Auswahl der Avatare Individualität simulieren ließ. Es entstand dabei ein haptisches Gefühl, wenn mit einem Avatar die Treppe hinaufgegangen werden musste, um in den Raum für die Gruppenarbeit zu gelangen. Nach den positiven Erfahrungen im ersten Onlinesemester entstand daraus eine Mini-Studie, indem er für eine seiner Veranstal-

tungen das Standard-Videokonferenztool seiner Hochschule und für eine andere die VR-Software nutzte. Beiden wurde der Zugang zu den Gruppenarbeitsräumen in der VR-Software ermöglicht. Das Resultat war, dass die VR-Gruppe insgesamt mehr Interaktion auch in den Vorlesungen zeigte und die Gruppenräume auch außerhalb der Veranstaltungszeiten sehr viel intensiver nutzte. Dies erklärte er sich zum einen mit dem besseren Austausch in der Vorlesung und einem dadurch von Anfang an engeren Vertrauensverhältnis untereinander, zum anderen ergab sich bei der VR-Gruppe kein Medienbruch zur Gruppenarbeit, da das gleiche Tool genutzt wurde.

#### **6.2.4 Good Practice: Digitale Prüfungsformate**

Alle Lehrformate und didaktischen Elemente, die für Veranstaltungen gewählt werden, zielen immer auf die Erreichung der Lehr- und Lernziele und damit das Bestehen des jeweiligen Moduls ab. Deshalb ist es unabdingbar, den Studierenden eine Prüfungsleistung abzuverlangen, um diese bewerten zu können. Unabhängig vom digitalen Setting stellen sich die Lehrenden dabei die Frage, ob vor allem Wissen, zum Beispiel in Grundlagenfächern, abgefragt wird oder es um Kompetenzen und Wissenstransfer geht. Je nachdem ist es geboten, verschiedene Prüfungsformate zu wählen (Biggs & Tang, 2011).

Eine Professorin, die in eher projektbezogenen Modulen, besonders auch im Masterstudiengang, mit ganz anderen Lehrkonzepten, viel Gruppenarbeit und fallbezogenen Prüfungsformen arbeitete, fand es schwierig, in einem Grundlagenfach eine andere Prüfungsform als Wissensabfragen mit Klausuren zu nutzen. In einem Grundlagenfach zum Studienbeginn müssen einfach gewisse Fakten abgeprüft werden: „Wenn ich von diesen Aufgaben weggehen würde, dann wäre ich schon fast da, wo man in einem Mathematikstudium ist, nämlich auf Verständnis und auf Theorie zu prüfen. Und ich glaube, damit tue ich weder mir noch meinen Studenten einen Gefallen“ (IL3: 61). Das Gleiche galt natürlich jetzt bei den digitalen Prüfungen. Hier gab es auch Lehrende, die sowohl durch die geltenden Prüfungsordnungen als auch durch die bürokratischen Strukturen einen großen „Beharrungsdruck“ (IL5: 8) spürten. Ein Interviewter stellte jedoch auch

ganz klar fest, dass es viele Kolleg\*innen gab, bei denen die Transformation „from teaching to learning“ (IL5: 8) auch ganz unabhängig von den Onlineformaten nicht ankam und „auch das Ausprobieren von neuen Prüfungsformaten schlicht und einfach nicht vorstellbar ist“ (IL5: 8). Das sollte ihn eigentlich erst mal nicht stören, da er selbst keine Klausuren in seinen Veranstaltungen stellte. Er nutzte in den Veranstaltungen vor allem Projektarbeiten als Prüfungsformat, die aber auch im Tandem geschrieben werden konnten. Dies war auch in der Prüfungsordnung so abgebildet. An der Hochschule war es jedoch Usus, dass die Prüfungsaufsichten unter allen Lehrenden gerecht aufgeteilt wurden. Und so musste er auch Prüfungsaufsichten in Präsenz ableisten, obwohl er selbst, gerade in diesen Pandemiezeiten, andere Prüfungsformen wählte: „Ich fand es schade, dass es nicht als Chance gesehen wurde, sondern eher als Bedrohung“ (IL5: 8).

Ein anderer Lehrender schmunzelte bei der Frage, wie denn die Prüfungen in den digitalen Semestern gelaufen seien. Die Problematik, Klausuren im digitalen Raum abbilden zu wollen oder zu müssen, hatte er nicht: „Ich hatte schon vorher keine Klausuren, bevor es mit Corona losging, in meinem Prüfungsportfolio. Insofern war ich an der Stelle persönlich ein bisschen raus. Das war ganz gut“ (IL4: 5). Schriftliche Ausarbeitungen, die er unter anderem nutzte, waren unabhängig davon, ob die Lehre in Präsenz oder virtuell stattfand:

Also ich lasse nur über Studienarbeiten, Präsentationen, schriftliche Arbeiten, was auch immer, da gibt es unterschiedliche Dinge, ich habe verschiedene Formate da entwickelt, Case Studies, also wo die dann so Best Practices recherchieren und dokumentieren und Learnings ableiten, also gibt es ganz verschiedene Dinge, die die machen müssen oder können. (IL4: 5)

Mit diesen alternativen Prüfungsformaten umgingen diese Lehrenden die Problematik der Rechtssicherheit von Take-home-Exams oder Open-book-Klausuren, die zu Hause durchgeführt wurden. Denn hier konnte nicht sicher überprüft werden, ob diese Prüfungen wirklich von dem/der Studierenden abgelegt wurden:

Also das ist in meinen Augen tatsächlich die Hauptschwierigkeit im Moment in dieser Corona-Situation und dem digitalen Unterricht, die Prüfungen hinzubekommen, dass sie rechtssicher und guten Gewissens

durchgeführt werden können, auch bei Lehrveranstaltungen, wo eben tatsächlich eine schriftliche Prüfung angemessen ist. (IL2: 64)

Und die treibenden Lehrenden dachten auch noch weiter: Prüfungen und insbesondere Klausuren ließen sich digital ja nicht nur zu Hause umsetzen. Sogenannte E-Klausuren, die auch in Zeiten vor Corona gerade an großen Universitäten schon Einzug gehalten hatten, indem in großen Computerräumen die Klausur unter Aufsicht digital erstellt wurde, wünschten sich auch einige Lehrende für die kleineren HAWs. Hier wurde jedoch das Problem fehlender Räumlichkeiten gesehen, in denen digitalisierte Prüfungen einigermaßen rechtssicher abgenommen werden konnten, sodass „man jetzt nicht den Leuten die Wirbelsäule festschrauben muss, weil sie rechts und links eben den Monitor des Nachbarn sehen“ (IL2: 64). Die Kohorten sind gerade zu Studienbeginn in den Grundlagenfächern teilweise so groß, dass es längst nicht genügend Computerarbeitsplätze geben würde: „Wir könnten ja E-Klausuren stellen und die dann überwacht irgendwo in einem Computerraum nehmen. Aber haben Sie gehört, was ich für Massen habe. So viele Computerarbeitsplätze haben wir gar nicht“ (IL3: 63).

Stellten auf der einen Seite die Konzeptionalisierung und Durchführung digitaler Prüfungen eine Herausforderung für die Lehrenden dar, berichteten diese auf der anderen Seite von positiven Erfahrungen in Hinblick auf den Lernerfolg der Studierenden in den beiden Corona-Semestern. Die Prüfungsleistungen seien „vom Schnitt her deutlich besser als vor Corona“ (IL1: 4). In seinem Modul, so ein weiterer Professor, sei bei der Klausur ein deutlich besserer Schnitt herausgekommen als in der Vergangenheit, obwohl er „die Klausur nicht einfacher gemacht habe“ (IL1: 6), und das habe sich auch im zweiten digitalen Semester erneut bestätigt.

### **6.3 Die Zukunft digitaler Lehre aus der Sicht der treibenden Lehrenden**

Die Digitalisierung wurde pandemiebedingt zwangsläufig zur Normalität in weiten Teilen des Hochschulalltags. Auf didaktischer Ebene wurden Lehrsettings und Klausuren umgestellt, auf technischer Ebene mussten für die Gestaltung der digitalisierten Lehre Lösungen gefunden werden und nicht zuletzt veränderten sich mittels digitaler

Werkzeuge maßgeblich die Kommunikationsformen. Aus verschiedenen Perspektiven wurde in den Fallbeispielen aufgezeigt, wie Lehrende, die aufgrund von Vorerfahrungen mit digitaler Lehre eine treibende Funktion im digitalen Wandel an ihren Hochschulen hatten, mit der Umstellung auf ein digitales Semester im Frühling 2020 umgingen. Dabei wurden Ansätze fokussiert, die sich in der konkreten Lehrsituation als Good Practices bewährten. Im letzten Teil von **Kapitel 6** wird nun das Hauptaugenmerk auf die zweite forschungsleitende Teilfrage gelegt: Welche Chancen und Wünsche für die digitale Hochschullehre lassen sich aus diesen Erfahrungen ableiten?

### 6.3.1 Chancen digitaler Lehre

Es ist anzunehmen, dass die treibenden Lehrenden mit ihren Praxisansätzen nicht nur aus struktureller Sicht eine solide Grundlage schufen, um die Digitalisierung der Lehre institutionell in die Breite zu tragen, sondern auch durch ihr Engagement und die Gestaltung von Good Practices in ihrer Lehre einen wesentlichen Beitrag für die Verankerung einer positiven digitalen Lernkultur bei ihren Studierenden leisteten. Aus diesem Grund wurde in der Analyse der Interviews besonders aufmerksamkeitsstark darauf geblickt, welche Erfahrungen in der Arbeit mit digitalen Lehrsettings Potenzial hinsichtlich einer weniger gezwungenen, eher erstrebenswerten digitalen Normalität zeigten. Folgende didaktische Aspekte waren dabei wesentlich (s. **Abbildung 24**):

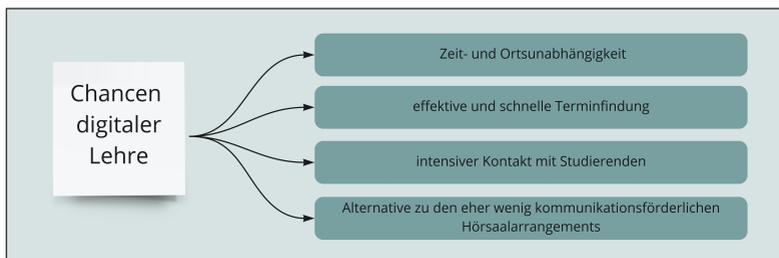


Abbildung 24: Übersicht der Chancen digitaler Lehre

Die Chancen digitaler Lehre im Zusammenhang mit den damit einhergehenden, teils bisher noch unbekanntenen Freiheiten im Studium und den neu gewonnenen Flexibilisierungen in der Lehre wurden in der vorliegenden Studie bereits mehrfach erwähnt. Einleitend sollen dennoch diese Aspekte auch in diesem Kapitel zusammenfassend aufgegriffen werden, eine etwaige Redundanz zu den anderen Zugängen stellt sich in dem Fall nicht nur anhand der durchweg erkannten Relevanz dieser Faktoren für neue Gestaltungsmöglichkeiten von Lehre, sondern auch durch den hier gelegten Fokus auf die erprobten Good-Practice-Erfahrungen als berechtigt dar. Die Auslagerung der Inhalte aus der Präsenzvorlesung in asynchrone Module (s. Beispiele zu Inverted Classroom mit Videos in **Kapitel 6.2.1**) führte dazu, dass die Studierenden durch die Entschärfung des strengen Semesterplanablaufs neue Möglichkeiten hatten, sich mit dem Lernangebot in selbstgewählter Progression und Intensität zu beschäftigen. Der Mehrwert der **Zeit- und Ortsunabhängigkeit**, die mit den Onlineveranstaltungen verbunden war, wurde ebenfalls in der Beschreibung von Good Practices hervorgehoben. So wurde die Möglichkeit, Livevorlesungen so anzubieten, dass Studierende diese von zu Hause aus im Livestream mitverfolgen konnten, aus verschiedenen Gründen – „wenn jemand krank ist, auch aus Verkehrsgründen oder Umweltgründen“ (IL3: 91) – als Vorteil betrachtet. Insbesondere im Kontext einer „Pendler-Hochschule“ (IL4: 37) war durch die flexiblere Gestaltung der Onlineveranstaltungen von „deutlich höheren Beteiligungszahlen“ (IL4: 37) an Vorlesungen die Rede. Ferner wurden auch vor dem Hintergrund einer besseren Ressourcennutzung Vorteile in der digitalen Lehrsituation erkannt, unter anderem in puncto Workload und Zeitbudget, „weil eben Anfahrts- und Abfahrtszeiten wegfallen“ (IL5: 2). Die Überbrückung der räumlichen Distanz über Videokonferenztools zog zudem den Vorteil einer **effektiveren und schnelleren Terminfindung** nach sich: „Es ist sehr viel einfacher, kurzfristig zu reagieren und mal ein Gespräch mit einer Gruppe zu organisieren. Das war völlig unmöglich vorher, hätte ich zumindest gedacht, also es gab dafür gar keine Infrastruktur, um kurzfristig eine Rücksprache zu halten“ (IL8: 42). Über das Videokonferenztool war die Kommunikation mit den Studierenden in der Regel niederschwelliger, diese hatten „das Gefühl, dass sie einen [die Lehrenden] schneller erreichen“ (IL7: 16) konnten, des Weiteren

wurde der **Kontakt mit den Studierenden** dadurch **intensiviert**, dass das Sprechstundenangebot häufiger als zuvor in Anspruch genommen wurde. Die Mehrbeteiligung an virtuellen Sprechstunden ließ sich zusätzlich auf eine differenzierte Betreuungsqualität zurückführen, denn das Digitale schuf die Möglichkeit einer Eins-zu-eins-Betreuung, die davor in Präsenz weder in der Form noch in dieser Effizienz stattfand. Zudem ergab sich ein spannender Nebeneffekt: Die Onlineveranstaltungen wurden als eine perspektivische **Alternative zu den eher wenig kommunikationsförderlichen Hörsaalarrangements** bezüglich des Austauschs zwischen den Studierenden betrachtet: „Das finde ich im Digitalen faszinierend, dass ich, wenn die Kameras an sind, dann alle sehe. Aber sie sehen sich auch gegenseitig. Und das finde ich super, dass diese Hierarchisierung rausgenommen wird, die ja manifest [ist] in manchen Hörsaalstrukturen“ (IL5: 28).

### 6.3.2 Wünsche für die digitale Lehre in Zukunft

Die Wünsche und Vorstellungen, die für die Weiterentwicklung guter Ansätze in der Hochschullehre herausgearbeitet wurden, werden im Folgenden mit Fokus auf die didaktisch relevanten Aspekte näher beleuchtet (s. **Abbildung 25**).

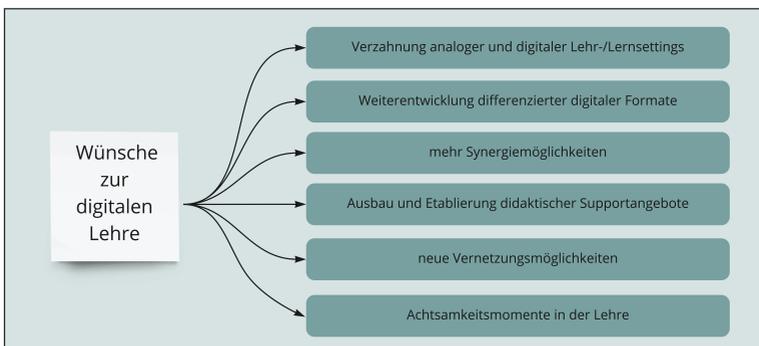


Abbildung 25: Wünsche zur digitalen Lehre

Aus dem Einblick in die Vorstellungen guter digitaler Lehrszenarien und Wünsche für die künftige Hochschullehre erschloss sich ein umfassendes und facettenreiches Bild. Das Anliegen, nach Corona die **Verzahnung analoger und digitaler Lehr-/Lernsettings** beizubehalten, wurde allgemein konstatiert. Konkret tauchte dieser Aspekt stark im Zusammenhang mit hybriden Konzepten auf, die sich in der praktischen Umsetzung als geeignet erwiesen und das Potenzial zu einer differenzierten Weiterentwicklung aufzeigten. Die befragten Lehrenden stützten sich in den Interviews auf die Perspektive, dass die Einbindung digitaler Werkzeuge in die Hochschullehre sowie die Gestaltung hybrider Veranstaltungen zukünftig zur Normalität werden:

„Bleiben werden die Werkzeuge, die wir jetzt so verwenden, sowie andere Werkzeuge auch und dass es nichts Besonderes mehr ist, wenn man sagt: Okay, wir machen jetzt eine hybride Veranstaltung, wir switchen, wir machen einen Flipped Classroom. Das wird ein ganz normales Toolset sein.“ (IL5: 28)

Die Verzahnung digitaler und analoger Lernumgebungen wurde in einem Interview mit einer „Güterabwägung“ (IL4: 37) verglichen, dabei richtete sich die Aufmerksamkeit auf eine neue Dimension von hybridem Lernen, die insofern Realität werden kann, dass die Lehrenden künftig Vor- und Nachteile abwägen und bereits erprobte digitale Settings ausbauen können, auch – oder vor allem – wenn sie nicht mehr dazu gezwungen sind. Betont wurde die entscheidende Rolle einer solchen Abwägung für die „Nutzung von Know-how, das sich jetzt ansammelte“ (IL3: 89) und die „Vielfalt der Ansätze, die Hochschule ausmachen“ (IL3: 90). Aus der Überzeugung heraus, „wir werden beides behalten, auch wenn es immer wieder die Rufe nach ‚Wir wollen zurück in die Normalität‘ gibt“ (IL5: 4), wurde hier im Interview die Haltung ersichtlich, dass das Digitale bleiben wird, insbesondere „weil es eben einfach viele Vorteile hat“ (IL5: 4). Aus dem Blickwinkel der treibenden Lehrenden kristallisierte sich also mehrheitlich heraus, dass sich die nächste Innovationswelle durch eine Wertschätzung definieren wird zwischen dem, was nur im Analogen möglich ist, und dem, was man davon im Digitalen abbilden kann, mit dem Ziel, „eine Balance aus beiden Welten zu finden“ (IL5: 4).

Eng gekoppelt an diese Vorstellung hybrider Modelle nahm unter den geäußerten Wünschen für die Zukunftslehre die **Weiterentwicklung**

**differenzierter digitaler Formate** einen bedeutenden Stellenwert ein. Aus den Interviews ging hervor, dass die bereits entwickelten digitalen Formate und Materialien möglichst eine Weiterverwendung finden sollen, zumal sie sich aus den Erfahrungen in den Corona-Semestern heraus als probate Unterstützung – „zu Hause oder in der Straßenbahn“ (IL3: 89) – entpuppten und diesbezüglich auch post Corona einen didaktischen Mehrwert bieten können: „Alles, was man jetzt erstellt, [wird] weiterbenutzt und wieder zurück im Präsenzunterricht, wird das nicht nur den Präsenzunterricht verändern, sondern es wird auch die Qualität der Lehre noch mal intensiver machen oder die Betreuungsintensität, die wir bieten können“ (IL3: 89).

Eine nachhaltige und effiziente Nutzung digitaler Ressourcen betreffend ließen die Interviewergebnisse Rückschlüsse auf einen starken Wunsch nach **mehr Synergiemöglichkeiten** zu. Diese wurden in mehreren Zusammenhängen formuliert, unter anderem in der Vorstellung einer landesweiten, leistungsfähigen gemeinsamen Plattform zur lehrbezogenen Kommunikation und zum Datenaustausch:

Und ich würde mir an den Stellen wünschen, dass es da eine gemeinsame große, zumindest mal eine Baden-Württemberg-Plattform gibt, die leistungsfähig ist, die professionell ist und die auf einem ganz anderen Level arbeiten kann, wenn man diese Synergien mal schafft. Also das wird wahrscheinlich aufgrund der ganzen Machtzentren und Ressourcen, auf denen man dann gerne sitzt usw., schwierig sein, aber das ist ein Punkt, den verstehe ich null. Ja, das würde ich mir an der Stelle mal gerne strukturell wünschen, da wären wir sehr viel leistungsfähiger und auch als Stimme viel, viel kräftiger in anderen Kontexten. (IL4: 45)

Genannt wurden in dem Zusammenhang weitere Vorteile einer Ko-Entwicklung von Infrastrukturen und Bildungskonzepten, darunter allgemein, dass man innerhalb einer Hochschulstruktur „die Unterrichtsvorbereitung für eine viel größere Zielgruppe machen ... und dafür den Aufwand teilen [könnte]“ (IL8: 78), aber auch im Rahmen eines konkreten didaktischen Praxisansatzes wurde dieses Wunschbild geschildert:

Also wenn ich jetzt ein Thema habe, sagen wir Interviews mit Nutzern, könnte man nicht die vielleicht spannendste Person im deutschsprachigen Raum dafür gewinnen, mit der Person ein langes Gespräch führen, das zu einem guten Beitrag zusammenschneiden, aber dann eben deutschlandweit in allen Gestaltungshochschulen nutzen? Also ich glaube, in so

eine Richtung gibt es da auch ein Potenzial in der Digitalisierung, einen Aufwand betreiben zu können, gerechtfertigt dadurch, dass man es dann auch mehr als einmal nutzt, also sowohl über mehrere Hochschulen hinweg als auch mehrere Semester hinweg. (IL8: 78)

Hieran schließt sich auch das Anliegen, durch die digitale (ortsunabhängige) Einbindung von Gastlehrenden oder aufgezeichneten Vorträgen in die Vorlesung **neue Vernetzungsmöglichkeiten** zu schaffen oder vertiefend aufzubauen. Darauf bezugnehmend wurde in einem Interview betont, dass es „teilweise sehr viel leichter [ist], mal irgendwie einen Gastdozenten zu Veranstaltungen dazu zu bekommen“ (IL2: 60), und dieses auch später, nach der Pandemie, weiterhin beibehalten wird: „Ja, dass wir die Leute eher online dazu holen“ (IL2: 60).

**Didaktische Supportangebote**, beispielsweise regelmäßige Tutorials oder kontinuierliche Ansprachen, wurden in den beiden Corona-Semestern als impulsgebende und unterstützende Formate empfunden, die dazu führten, „dass man da immer wieder am Ball bleibt“ (IL7: 56). Erwähnt wurde auch der Mehrwert digitaler Arbeitsgruppen, die sich über unterschiedliche Lehrformate und erprobte Methoden fakultätsintern sowie hochschulübergreifend austauschten. Diese Schulungen und Beratungen auszubauen und zu etablieren, wurde von einigen Lehrenden als Wunsch formuliert, damit die teils neu erworbenen Kompetenzen weder stagnieren noch versickern. Im Anschluss daran wurde auch der Wunsch adressiert, „dass auch die Politik erkennt, dass wir hier sehr viel mehr Medienkompetenz und IT-Kompetenz brauchen“ (IL5: 26), was auch bedeutet, dass Hochschulen die Förderung dieser Kompetenzen aktiv anbieten.

Für die Möglichkeiten von Hochschullehre in der Zukunft soll hier abschließend ein letzter Gedanke angeführt werden, der nicht nur in einem Interview zur Sprache kam. Konkret wurde dabei das Anliegen formuliert, durch mehr **Achtsamkeitsmomente** den Menschen in den Mittelpunkt der Lehre zu stellen. Hingewiesen wurde in dem Zusammenhang auf Angebote, die für Gruppen angeboten werden können, in der Annahme: „Wenn man die Menschen auch immer mal in den Fokus bringt, können die auch leichter gerade digital arbeiten“ (IL7: 72). Damit man aber als Lehrende\*r dann nicht „an der eigenen Hochschule irgendwie als seltsamer Typ dasteht, wenn [man sich] da Gedanken über das Thema der Achtsamkeit mach[t]“

(IL5: 8), wurde der Wunsch nach mehr Unterstützung geäußert, denn das Achtsamkeitsthema sei letzten Endes auch „eine Kulturfrage, die von der Hochschule adressiert werden muss und sollte“.

