Autor:innengruppe AEDiL

Corona-Semester reflektiert

Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie

Innovative Hochschule: digital – international – transformativ 2

wbv

Corona-Semester reflektiert

Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie

Autor:innengruppe AEDiL

Innovative Hochschule: digital – international – transformativ

Reihenherausgeberinnen

Dr.in **Elisa Bruhn-Zaß** ist Beraterin für Hochschulbildung und Wissenschaft bei der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Sie hat langjährige Erfahrung in Hochschulforschung und -administration sowie in der internationalen Hochschul- und Wissenschaftskooperation.

Dr.in **Svenja Bedenlier** ist Juniorprofessorin für E-Learning in Hochschulen und Erwachsenenbildung am Department Pädagogik und dem Institut für Lern-Innovation an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Forschungsinteressen umfassen u.a. Digitalisierung im Kontext hochschulischer Internationalisierung und Open (and Distance) Education.

Dr.in **Tanja Reiffenrath** ist in der Abteilung Studium und Lehre der Georg-August-Universität Göttingen mit der Internationalisierung der Curricula betraut. In dieser Position unterstützt sie Lehrende dabei, internationale und transkulturelle Perspektiven in der Lehre vor Ort zu integrieren. Derzeit ist sie chair der „Expert Community Internationalisation at Home“ der European Association for International Education (EAIE).

Publikationsreihe

Die Reihe **Innovative Hochschule: digital – international – transformativ** bietet eine Plattform für den wissenschaftlichen Austausch zum Themenfeld innovativer Hochschulentwicklung. Sie richtet sich an Akteurinnen und Akteure aus Hochschulforschung, Hochschulmanagement und -administration, sowie an Lehrende. Drei Schlagworte charakterisieren die Reihe:

- *Digital:* Hier werden Digitalisierungsprozesse in Hochschulcurricula, wissenschaftlicher Kollaboration und administrativen Praktiken, sowie ihre Implikationen für die betreffenden Stakeholder aufgegriffen.
- *International:* Diverse Perspektiven auf die verschiedenen Ebenen umfassender Internationalisierung von Hochschulen werden diskutiert, unter besonderer Berücksichtigung innovativer Ansätze.
- *Transformativ:* Weitere Dimensionen des Wandels, den Hochschulen auf Basis eines veränderten Selbstverständnisses und aufgrund politischer und gesellschaftlicher Erfordernisse vollziehen, werden vorgestellt.

Berücksichtigt werden Wissenschaftstexte, Theorie-Praxistransfer-Texte und Qualifikationsschriften, die sowohl empirischer als auch theoretisch-konzeptioneller Art sein können. Sie können in deutscher oder englischer Sprache verfasst sein.

Autor:innengruppe AEDiL

Corona-Semester reflektiert

Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie

wbv

Mitglieder der Autor:innengruppe AEDiL sind:
Bergert, Aline
Bernhard, Nadine
Eichhorn, Michael (Kernteam)
Gewinner, Irina
Goller, Antje
König, Karsten
Kondratjuk, Maria
Lohner, David (Kernteam)
Noftz, Maria
Röwert, Ronny (Kernteam)
Schmid, Christian
Sekyra, Anita
Steinhardt, Isabel (Projektleitung, Kernteam)
Ternes, Doris
Thielsch, Angelika (Kernteam)

2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG , Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: iStock/Nikada
Photo Elisa Bruhn-Zaß: © Michael Tölke, Herford
Photo Svenja Bedenlier: © Stefanie Peters, Oldenburg

Bestellnummer: 6004820
ISBN: 978-3-7639-6242-6 (Print)
DOI: 10.3278/6004820w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgebenden 7
Einblick in die kollaborative Autoethnographie des Projektes AEDiL 9
Autoethnographie. Methode der (kollaborativen) Erkenntnisgewinnung 27

Chancen in der Krise 43
Adobe Connect und das Vogelzwitschern 45
Durch die Krise – und zurück ...? 59
Unsicher ist sicher. Sicher ist unsicher. 69
Gesundheit! ... in Zeiten der Online-Lehre 83

Neue (digitale) Lehrpraktiken 99
Die Logik der Theorie ist nicht die Logik der Praxis 101
Veränderte Lehrpraxis durch einen neuen Blick auf Studierende? 113
Coachen, nicht dozieren 127
Über steigende Reflexion, fehlende Resonanz und hergestellte Routine 139

Erwartungsdiskrepanzen 151
Coronatagebuch einer Bildungstechnologin 153
Die Rückeroberung meiner Gelassenheit 169
Digitale Prof(i)s? Von wegen 179
Die Reise zum Kern des Dazwischens 193

Strukturelle Spannungen 207
Es ging um (viel) mehr als „nur“ Lehre! 209
Auch Homeoffice ist keine Lösung: Mein Telework-Experiment 233
Die „neue“ Normalität – was wird es sein und kann es sie geben? 245

AEDiL: Ein erstes Fazit 259
Reflective insights into teaching and learning from the AEDiL project 271

Vorwort der Reihenherausgebenden

Während hochschulische Lehre in den vergangenen Jahren bereits vielfach durch digitale Medien und digitale Lehr-Lern-Formate verändert wurde, stellte das Aufkommen der Corona-Pandemie hierfür ein beschleunigendes Moment dar. Die Umstellung auf rein digitale Lernangebote bedeutete große Herausforderungen für Studierende, Lehrende und Hochschulen als Institutionen – doch sie barg auch Chancen, um die künftige Rolle von Hochschulen als Orte des Lernens, Forschens und Arbeitens zu überdenken. Denn im Zuge dieser Umstellung stellte sich auch die Frage danach, wie sich der Einschnitt der Pandemie in die herrschende Lehrpraxis zukünftig auswirken könnte.

Aktuelle Forschung reagiert auf sich zeitgleich entwickelnde Lehr- und Lernpraxen an Hochschulen, welche sich sukzessive von pragmatischen Zugängen und Ad-hoc-Lösungen zu stärker theoretisch fundierten und erfahrungsbasierten Handlungsweisen entwickeln. Diese Forschung besteht häufig aus institutioneller Begleitforschung zu konkret ergriffenen Maßnahmen und ist somit von einem engen Fokus auf Evaluation und der Bestätigung oder Widerlegung von Thesen zu ihrer Wirksamkeit geprägt. Das Erleben und die Wahrnehmung der Studierenden stehen hier oftmals im Fokus der Erhebungen. Sie generieren wichtige Erkenntnisse zur Situation, den Bedürfnissen und Erfahrungen mit flächendeckender digitaler Lehre aus der relevanten Perspektive der Lernenden.

Der vorliegende Band „Corona-Semester reflektiert. Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie“ verfolgt einen anderen Ansatz und rückt die methodisch geleitete Selbstreflexion von Akteur:innen aus Lehre und Hochschuldidaktik in den Blick. Hiermit wird ein Bereich forschend erschlossen, der sich durch seinen inhaltlichen Fokus und den methodischen Zugang der Autoethnographie von bestehender Forschung abhebt. Die interdisziplinäre Autor:innengruppe der Lehrenden und Hochschuldidaktiker:innen berichtet aus ihren unterschiedlichen persönlichen und professionellen Perspektiven über ihre Auseinandersetzung mit digitaler Lehre im pandemischen Kontext sowie über die damit einhergehenden neuen Möglichkeitsräume, strukturellen Bedingungen und krisenhaften Momente. Der hier verfolgte forschende Zugang zum „Corona-Semester 2020“ ist damit sehr individuell, tiefgehend und potentiell anschlussfähig an Reflexionsmomente der Lesenden. Das Spektrum der Auseinandersetzung reicht von der Durchführung und Reflexion der eigenen digitalen Lehrveranstaltung über die Infragestellung der eigenen professionellen Verortung in der Hochschuldidaktik bis hin zur Vereinbarkeit von Privat- und Berufsbiografie. Die Herausforderung, digitale Lehre in Zeiten der Pandemie zu gestalten und zu begleiten, wird zum Brennglas, durch das Lehrende und Hochschuldidaktiker:innen sowohl ihr eigenes Handeln reflektieren als auch einen Blick auf die Gruppe der Studierenden und auf die Hochschule als Institution richten.

Alle Stories verbindet trotz ihrer unterschiedlichen inhaltlichen Fokussierungen und stilistischen Gestaltungen das Potential der persönlichen Ansprache der Leser:innen und das des „sich Wunderns“ und des „sich Wiedererkennens“. Anders als Forschungsansätze, die stärker auf Generalisierbarkeit abzielen, liegt das Charakterisierende des Bandes darin, dass das individuell Erlebte aufgearbeitet wird und Leser:innen aus dem Hochschulkontext sich in ihren eigenen Erfahrungen des Sommersemesters 2020 erkennen können. Damit ist der vorliegende Band für die persönliche und professionelle Auseinandersetzung mit Hochschullehre unter Covid-19 und über die Krise hinaus reizvoll, ergänzt die Bandbreite begleitender Studien und Evaluationen und bildet gleichzeitig einen Ausgangspunkt für weiterführende und vertiefende Forschung.

Die in diesem Band enthaltenen Stories spiegeln anhand der persönlichen Erfahrungen und Darstellungen von Lehrenden und Hochschuldidaktiker:innen den aktuellen Kontext hochschulischer Lehre. So zieht sich Unsicherheit, teilweise auch Desillusionierung, als verbindendes Element durch viele der Stories, während in anderen die (Selbst-)Wahrnehmung von Resilienz und Selbstwirksamkeit überwiegt. Einige Stories finden einen gedanklichen und strukturellen Abschluss für ihre Analyse und Reflexion des Sommersemesters 2020, während andere bewusst darauf verzichten und Leser:innen an einem Punkt zurücklassen, an dem noch keine Lösung gefunden oder ein Prozess des Wandels vollständig vollzogen wurde. In der Nachzeichnung der Erfahrung und Beobachtung des eigenen Umgangs mit der Krisenerfahrung deuten die Stories systemische Fragestellungen und Probleme an, umreißen Implikationen von Digitalisierungsprozessen an der Hochschule, zeigen die Bedeutung professioneller Identitäten und deren Abgrenzung auf oder weisen auf Transformationsprozesse hin. In der Gesamtschau fragen sie nicht zuletzt auch nach der Rolle und dem Stellenwert der hochschulischen Lehre – oder, wie eine Story es problematisierend nennt, „der schönsten Nebensache der Welt“.

Den Leser:innen dieses Bandes wünschen wir viel Freude dabei, in die Stories einzutauchen, die Herausforderungen für die Lehre im Corona-Semester nachzuvollziehen und zu beobachten, welche anderen, mitunter neuen Wege sich für die Lehre durch die kurzfristige Digitalisierung eröffnet haben ... und an welchen Problemstellungen weitere Forschung und Reflexion ansetzen können.

Svenja Bedenlier

Elisa Bruhn-Zaß

Tanja Reiffenrath

Einblick in die kollaborative Autoethnographie des Projektes AEDiL

Eine Einleitung zu Hintergrund und Entstehung dieses Buches

„Die Corona-Pandemie hat uns alle vor große Herausforderungen gestellt" – so oder so ähnlich werden viele Artikel, Sammelwerke und auch Monographien anfangen, die sich mit Aspekten der Corona-Pandemie beschäftigen. Wie auch sonst, denn genau das trifft den Kern. Das vorliegende Buch nimmt die Herausforderung der Umstellung auf Online-Lehre an Hochschulen ebenfalls in den Blick, indem 15 autoethnographische Stories präsentiert werden, die in dem Projekt „AEDiL – AutoEthnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung" entstanden sind.

Im Projekt AEDiL geht es um die in der Corona-Pandemie entstandenen Neu- und Umorientierungen in der Hochschule hin zu mehr digitaler Lehre. Diese haben wir von Beginn an selbstreflexiv-forschend begleitet. Ziel war es, zu dokumentieren, ob und welche Veränderungen im Studium und bei unseren eigenen Lehr-/Lern- und Arbeitspraktiken zu beobachten sind, welche individuellen und institutionellen Zusammenhänge sich dabei abzeichnen und welche gesellschaftlichen und bildungspolitischen Strukturen sich rekonstruieren lassen. Dazu haben wir die Methode der Autoethnographie genutzt. Die Autoethnographie „ist ein Forschungsansatz, der sich darum bemüht, persönliche Erfahrung (auto) zu beschreiben und systematisch zu analysieren (graphie), um kulturelle Erfahrung (ethno) zu verstehen".[1]

Für die Dokumentation unserer Erfahrungen haben wir die Vorlesungszeit des Sommersemesters 2020 inklusive der Vorbereitungs- und Prüfungszeiträume genutzt. Basis der vorliegenden autoethnographischen Stories sind die zielgerichteten Dokumentationen und Interpretationen eigener Erlebnisse, die einen Einblick in den durch die Corona-Pandemie veränderten Hochschulalltag ermöglichen. Dabei spielen gerade die jeweiligen institutionellen sowie individuellen Kontexte und Strukturen für die autoethnographischen Stories eine große Rolle. So macht es einen Unterschied, ob ich zwei Semesterwochenstunden lehre oder achtzehn. Es macht einen Unterschied, ob die Vorbereitung der Lehre nebenher erledigt werden muss oder ich mir dafür Zeit nehmen kann, tatsächlich digitale Konzepte zu erstellen. Es macht einen Unterschied, ob ich mich als *Digital Native* (oder zumindest als digital affin) bezeichne, oder ob es meine ganze Aufmerksamkeit braucht, „das Digitale" zu verstehen. Auch die institutionelle Einbettung macht einen Unterschied: Bin ich an einem Lehrstuhl, einem Forschungsinstitut oder an einer hochschul- oder mediendidaktischen Einrichtung angestellt? Habe ich Ansprechpersonen und gibt es einen Austausch zu digitaler Lehre in meiner Institution und Organisation oder bin ich auf mich allein gestellt und selbst zentrale Ansprechperson für andere? Erhalte ich Hilfe und Anerkennung bei der Umstellung auf digitale Lehre (wenn ich diese brauche)?

1 Ellis, Adams und Bochner, „Autoethnografie", 345.

Ebenso macht es einen Unterschied, wie sich die jeweils individuelle Situation darstellt: Bin ich allein, in Homeschooling involviert, psychisch und emotional belastbar, ist meine Wohnsituation für Homeoffice geeignet etc.?

Trotz der Vielfalt an unterschiedlichen Kontexten, in denen die AEDiL-Beteiligten involviert waren und trotz der Vielfalt der im Zuge der gemeinsamen Forschung entstandenen Stories zeichnen sich vier Themenfelder ab, denen sie zugeordnet werden können. Diese geben dem vorliegenden Buch die Struktur zur Einordnung der Stories: (1) Chancen in der Krise, (2) Neue (digitale) Lehrpraktiken, (3) Erwartungsdiskrepanzen und (4) Strukturelle Spannungen. Diese Themenfelder werden jeweils kurz vorgestellt, nachdem einleitend die Entstehung von AEDiL skizziert wurde. Denn für das Verständnis der autoethnographischen Stories sollte auch der Kontext bekannt sein, in dem dieses Forschungsprojekt seinen Ursprung nahm.

Wie alles begann ...

Selten entstehen wissenschaftliche Projekte einfach so. Aus einer Unterhaltung abends auf einer Konferenz, bei einem gemeinsamen Workshop oder – wie im vorliegenden Fall – aufgrund eines Tweets. Isabel Steinhardt twitterte am 26.03.2020:

> „Bei der Entwicklung meiner online-Lehre zu Autoethnographie habe ich mir überlegt, dass es gerade jetzt spannend und wichtig wäre auch die eigene Lehrerfahrung mit #VirtuelleLehre autoethnographisch zu beforschen. Wer hat Lust mitzumachen? #TwitterCampus #gfhf2020 #dghd2020“[2]

Zum Zeitpunkt des Tweets befanden sich alle Hochschulen und ihre Beschäftigten in der Umstellung von analoger auf digitale Lehre. Es herrschte große Unsicherheit, wie das digitale Semester laufen kann. Was kommt auf uns alle zu? Wie können wir alle damit umgehen? Was wird die Umstellung mit uns Lehrenden und den Studierenden machen? All das waren Fragen, die viele Lehrende umtrieben. Entsprechend kamen auf den Tweet prompte Antworten, und innerhalb weniger Stunden hatten fünf Personen ihr konkretes Interesse bekundet, auf diese Fragen gemeinsame Antworten finden zu wollen – noch ohne Ziel, aber mit einer verbindenden Idee.

Die erste Diskussion, die sich daran anschloss, drehte sich um Tools, welche man für so eine Form der autoethnographischen Forschung nutzen könnte. Diese Diskussion, die ausschließlich auf *Twitter* stattfand und nachgelesen werden kann, waberte hin und her, bis am 30.03.2020 eine weitere Person zur Gruppe stieß und unser Tool-Problem löste. *Mahara*, eine Open-Source-E-Portfolio-Plattform, stellte sich als geeignet heraus. In *Mahara* können Texte (Blogs) geschrieben und kommentiert werden, sich Gruppen bilden und sich die Mitglieder Mitteilungen schicken. Kurz: Alles, was es für kollaborative Forschung braucht. Die erste Hürde war genommen; die Tool-Frage war gelöst. Als nächsten Schritt vereinbarten wir ein virtuelles Treffen, um

2 https://twitter.com/sozmethode/status/1243082339422539776. Der Hashtag #gfhf2020 verweist auf die Gesellschaft für Hochschulforschung, der Hashtag #dhgh2020 auf die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Beide Gesellschaften führten zu diesem Zeitpunkt ihre Jahrestagungen erstmalig online durch.

grundlegender und ausführlicher zu diskutieren, was genau wir eigentlich machen wollten. Dieses Treffen fand am 02.04.2020 statt – also genau eine Woche nach dem ersten Tweet. Die Gruppe, die sich zu diesem Termin traf, nannte sich sodann Kerngruppe des Projektes. Bei diesem ersten virtuellen Treffen fand das gegenseitige Kennenlernen statt. Einige in dieser Gruppe kannten sich aus anderen Kontexten bereits ganz gut, andere kannten sich gar nicht oder nur sporadisch via *Twitter*. Die insgesamt sechs Personen der Kerngruppe sind an verschiedenen Hochschulen tätig und in unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen verortet.

Bei dem ersten virtuellen Treffen der Kerngruppe[3] galt es vor allem, drei Dinge zu klären. Erstens: Was genau wollen wir eigentlich machen? Zweitens: Wie wollen wir das Projekt nennen? Und drittens: Wen wollen wir noch ansprechen? Inhaltlich wollten wir zunächst alles beobachten und dokumentieren, was uns in Bezug auf digitale Lehre umtreibt. Das Phänomen der Ad-hoc-Umstellung auf digitale Lehre stand im Vordergrund. Wie wir dabei methodisch vorgehen, das sollte zu einem späteren Zeitpunkt mit einer bestenfalls erweiterten Gruppe genauer besprochen werden. Die zweite Frage nach dem Projektnamen konnte schnell gelöst werden: AutoEthnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung (kurz: AEDiL). Entsprechend sicherten wir uns dann auch sogleich die Domain aedil.de, auf der alle unsere Aktivitäten nachzulesen sind. Auch der dritte Punkt, wer noch angesprochen bzw. als Mitforschende:r eingeladen werden sollte, war ebenfalls schnell geklärt: Hochschulforscher:innen und Hochschuldidaktiker:innen. Bei dieser Zielgruppe war anzunehmen, dass ein genuines Interesse an der Beschäftigung mit der Umstellung auf Online-Lehre besteht. Für die Anwerbung weiterer Projektteilnehmer:innen verfasste die Kerngruppe einen Aufruf, der über die Mailingliste der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHF) sowie über *Twitter* am 03.04.2020 verteilt wurde.[4] Es wurde darum gebeten, sich bis zum 08.04.2020 zu melden. Diese Deadline wurde bewusst so kurz gesetzt, da wir möglichst schnell in den Forschungsprozess einsteigen wollten. Auf den Aufruf meldeten sich zunächst 21 Personen, von denen 16 ihre Teilnahme sogleich verbindlich zusagten. Zusammen mit der Kerngruppe bestand AEDiL aus 22 Personen, von denen im weiteren Verlauf des Projektes sechs ihre Mitarbeit wieder absagen mussten. Alle Personen bekamen einen *Mahara*-Zugang und eine erste Nutzungsanleitung. Zudem wurden alle gebeten, sich in die Methodologie der Autoethnographie einzulesen, wozu schon einmal Literatur zur Verfügung gestellt wurde, sodass möglichst schnell mit der Selbstbeobachtung und Dokumentation losgelegt werden konnte. Gefühlt überschlugen sich nicht nur in der Welt um uns herum die Ereignisse, sondern auch im Zusammenhang mit diesem Projekt. So twitterte Ronny Röwert am 16.04.2020:

> „Besondere Zeiten, besondere Projekte. So schnell bin ich noch nie zu einem konkreten, handlungsfähigen Projekt gekommen wie zu #AEDiL ‚AutoEthnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung'. Und das Highlight: alles komplett bottom-up via #TwitterCampus gestartet."

3 Die Kerngruppe traf sich bis auf eine Sommer- und Winterpause jede Woche.
4 Die Chronologie dieser Ereignisse ist hier so einfach möglich nachgezeichnet, da von Beginn an ein dauerhaft ergänztes Etherpad (kollaboratives Online-Textdokument) geführt wurde.

Unsicherheiten werden zu Stärken

Die Schnelligkeit, mit der wir das Projekt aufbauten, war auch der Befürchtung geschuldet, wir könnten sonst wichtige Aspekte in der Umstellung auf digitale Lehre verpassen. Bei den meisten stand der Semesterstart kurz bevor oder das Semester hatte bereits begonnen. Dies führte aber auch zu Unsicherheiten. So schrieb Isabel Steinhardt in einem ersten Blogbeitrag:

> „Beim Reflektieren über diesen Umstand ist mir deutlich geworden, wie die Ereignisse gerade über mich hereinbrechen. Letzte Woche war ich noch in Chile (Forschungsaufenthalt in Santiago de Chile, der eigentlich bis Mitte April sein sollte) und diese Woche beginnt ein völlig neues Projekt, das gefühlt noch überhaupt nicht durchdacht ist. Es existiert kein Forschungsantrag, es existiert kein Arbeitsplan, keine Arbeitspakete, nichts woran man sich sonst orientiert, wenn man ein Projekt startet. Nicht einmal einen Literaturüberblick habe ich zur Verfügung, der Halt geben könnte. All die Praktiken, die ich sonst an der Hand habe, um ein Forschungsprojekt in Angriff zu nehmen, fehlen gerade." (Blogeintrag Steinhardt, 03.04.2020)

Diese Unsicherheit zeigte sich auch bei den virtuellen Gesamtgruppentreffen, wovon das erste am Dienstag, den 04.05.2020 stattfand. Seitdem gab es einmal im Monat ein Treffen der Gesamtgruppe. Die Unsicherheit zu Beginn bestand vor allem in Bezug auf die Fragen, was denn nun genau zu machen sei, also was genau wir dokumentieren wollten, wie wir uns gegenseitig Feedback geben sollten und was exakt eine Autoethnographie oder gar eine kollaborative Autoethnographie sein sollte (siehe Methodenkapitel). Schnell wurde deutlich, dass es für diese Fragen zur autoethnographischen Forschung keine klaren Antworten geben kann, außer dass eine Autoethnographie das erlebende Subjekt in den Mittelpunkt stellt und somit die Erfahrungen, Kontexte und Biographie des Individuums. Das bedingt auch eine individuelle Form der Dokumentation, Schreibweise, Reflexion und damit das Forschungsvorgehen. Entsprechend divers waren die Vorgehensweisen der Beteiligten. Wichtig war lediglich die Offenheit der Projektbeteiligten, sich auf das Experiment einzulassen. So haben wir es in einem der ersten AEDiL-Treffen genannt: ein Experiment der Selbstreflexion in der Gruppe. Denn für uns alle fühlte es sich zu Beginn wie ein Experiment an, mit offenem Ausgang. Wir hatten kein klares Projektziel, keine klar vorgegebenen Meilensteine und damit keine klaren Strukturvorgaben, wie das Projekt zu laufen hatte.

Diese Offenheit stellte sich erfreulicherweise schnell als die große Stärke des Projektes heraus. Denn dadurch hatten alle Beteiligten die Möglichkeit, ihre eigenen Interessen einzubringen und jene Forschungspraktiken anzuwenden, mit denen sie bereits vertraut waren oder die ihnen am meisten zusagten. Dadurch gab es auch keine zusätzlichen Barrieren bzw. Herausforderungen in den sowieso schon schwierigen Zeiten der Corona-Pandemie. Die anfängliche Unsicherheit wandelte sich in eine weitere Stärke des Projektes, in dem jetzt auch Reflexionsgruppen stattfanden. In diesen wurden sämtliche Unsicherheiten thematisiert und ein intensiver Austausch über

die eigene Vorgehensweise und die ersten Erkenntnisse zu digitaler Lehre im Corona-Semester diskutiert. So entstand eine *Community of Practice*.[5]

Unsere Community of Practice wurde dadurch gestärkt, dass die Projektleitung jeden Montag ein AEDiL-Update an alle verschickte. Dieses umfasste die aktuellen Informationen rund um das Projekt (z. B. Calls for Papers, alternative Ablage- und Dokumentationsmöglichkeiten) oder auch Informationen zur Organisation unserer Gruppe (z. B. Termine der Gesamtgruppentreffen, Tagesordnungen). Durch diese kontinuierlichen Updates konnte unsere Kommunikation angeregt und verstetigt werden.

Das gemeinsame Ziel

Wir einigten uns im Juni darauf, uns zunächst auf die jeweils eigenen autoethnographischen Stories zu fokussieren. Autoethnographische Stories sind dichte Beschreibungen zu einem beobachteten und erlebten Phänomen, in das die jeweilige Person involviert wird. Die in diesem Buch versammelten autoethnographischen Stories sind zwar in der Ich-Form verfasst, reflektieren aber auch unsere kollaborativen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen. In unserem Fall heißt das: Erstens dokumentierten wir auf *Mahara* unsere Beobachtungen, die wiederum von den anderen AEDiL-Mitgliedern kommentiert wurden. Zweitens führten wir neben der Verschriftlichung unserer Beobachtungen, wie bereits oben erwähnt, regelmäßige Reflexionstreffen durch, in denen wir diese gemeinsam diskutierten, und drittens gründeten wir thematische Schreibgruppen, die auf der Grundlage der Einträge bei *Mahara* entstanden. Ziel der Schreibgruppen war es, den Kern der jeweiligen Story zu entdecken und in einem Peer-Feedback-Prozess dabei zu helfen, die individuellen Stories weiterzuentwickeln. Die Rohfassung der Stories galt es bis Ende September zu erstellen, sodass ausreichend Zeit für die Überarbeitung und weitere Rückmeldungen bestand.

Durch diesen intensiven Peer-Feedback-Prozess wurde das Gemeinschaftsgefühl der Community of Practice weiter gestärkt. So gab es beispielsweise keine Scheu, die noch unfertigen Stories über eine gemeinsame Cloud zu teilen. Die Frage, wer die Story sehen darf und wer nicht, wurde nicht gestellt. Vielmehr bestand zu diesem Zeitpunkt der fortgeschrittenen Kooperation bereits das dazu notwendige Vertrauen, dass keine Informationen oder Dokumente aus dem Projekt an Dritte weitergegeben werden. Das hat sicherlich auch damit zu tun, dass die Kerngruppe bereits im Mai einen Code of Conduct[6] und Feedbackregeln aufgestellt hatte. Gerade die frühzeitige Verständigung auf den gemeinsamen Umgang mit sensiblen Daten schien uns zentral und erwies sich für den Vertrauensaufbau als besonders wichtig.

5 „A community of practice exists because it produces a shared practice as members engage in a collective process of learning" (Wenger, „Communities of Practice: Learning as a Social System", 4).

6 Der Code of Conduct findet sich hier: https://www.researchgate.net/project/AEDiL-AutoEthnographische-Forschung-zu-digitaler-Lehre-und-deren-Begleitung/update/5ef0628c4c18f900012af340.

Im Verlauf des Austausches über die autoethnographischen Stories kam die Frage auf: Was ist im Hochschul- und Wissenschaftssystem eigentlich sagbar? Wie weit können wir uns mit Kritik an Kolleg:innen, Vorgesetzten oder Hochschulleitungen aus dem Fenster lehnen, ohne unsere Karrieren zu gefährden? Was wollen und können wir in einem allgemeinen Klima des Wettbewerbs und der Auslese an eigenen Schwächen und Unzulänglichkeiten offenbaren? Diese Fragen stellten sich immanent, fordert die Autoethnographie doch gerade eine schonungslose Offenlegung der eigenen Verletzlichkeit (Vulnerability).[7]

Autor:innengruppe und Anonymität

Wie also mit der methodischen Notwendigkeit einerseits und dem Schutz der eigenen Person andererseits umgehen? Unsere Lösung bestand darin, die jeweiligen Autoethnographien nicht einer einzelnen Person zuzuordnen, sondern eine Monographie als Autor:innengruppe zu veröffentlichen. Mit dieser teilweisen Anonymisierung sollte es uns besser ermöglicht werden, in unseren Stories offener und ehrlicher zu erzählen, was uns im Corona-Semester beschäftigt hat, was unsere Erfahrungen mit Kolleg:innen, Studierenden, Institutionen und Organisationen waren. Wir einigten uns darauf, die Institutionen, in denen wir beschäftigt sind, nicht zu nennen und die Stories möglichst anonymisiert zu schreiben, indem wir unter anderem auf leicht identifizierbare Verweise auf Orte oder Namen verzichteten.

Trotzdem: Eine Internetrecherche, und jede:r kann mit etwas Aufwand rekonstruieren, wer welche Story geschrieben hat. Und dennoch muss dieser Aufwand erst einmal betrieben werden. Uns geht es darum, durch die subjektiven, offenen, ehrlichen, uns verletzlich machenden Stories eine Reflexionsfläche und Identifizierung anzubieten, um in einen erweiterten Austausch darüber zu kommen, wie wir gemeinsam die Erfahrungen des Corona-Semesters 2020 nutzen können, um ein besseres, offeneres und ehrlicheres Wissenschafts- und Hochschulsystem zu befördern. Denn, dass es das (noch immer) nicht ist, zeigt nicht zuletzt unser Umweg, ein Buch als Autor:innengruppe zu veröffentlichen. Es herrscht kein Common Sense dazu, wie im Wissenschaftsbetrieb über Unsicherheiten und Fehler gesprochen werden sollte. Es ist völlig unüblich, über eigene Schwächen, Verletzungen und Ungleichbehandlungen zu reden. Sie werden oftmals nicht einmal erkannt und weniger noch auch anerkannt.[8] Dass das Wissenschafts- und Hochschulsystem (in Deutschland) nicht zwangsläufig diejenigen belohnt, die bereit sind, ihre Ideen oder Daten (Lehrmaterialien) offen zu teilen, wissen wir bereits. Es belohnt oftmals diejenigen, die es sich entweder leisten können oder diejenigen, die alles andere dafür aufgeben.[9] Wir sind

7 Custer, „Autoethnography as a Transformative Research Method"; Darmon, „Researching the Mechanisms of Gossip in Organizations"; Ward, „A Dating App Autoethnography".

8 Zum Thema Anerkennung im Wissenschaftsbetrieb hat Maria Kondratjuk aus unserem Autor:innenkreis folgenden Blogbeitrag veröffentlicht: https://blog.kulturwissenschaften.de/traumjob-wissenschaft/.

9 Kassebaum und Granell, „Die Unvereinbarkeit von Mutterschaft und Wissenschaft als notwendiges biografisches Projekt"; Döhling-Wölm, *Karriere, Macht und Netzwerke*.

uns der Kluft zwischen den sogenannten *hard sciences* und *soft sciences* bewusst. In manchen Disziplinen, so lässt sich mutmaßen, wird der Methodologie der Autoethnographie ihre Wissenschaftlichkeit aberkannt. Aber die hiermit so oft verknüpfte Objektivität ist hier auch gar nicht das Ziel. Im Laufe des Schreibprozesses haben wir vielmehr gesehen, wie wichtig die Reflexion der eigenen Handlungen in den jeweiligen Institutionen und Organisationen ist, um uns selbst und unser Umfeld besser zu verstehen und vielleicht sogar auch ein Stück weit zu einem Wandel beizutragen. Und genau darum geht es: Die vielfältigen Erfahrungen während der Pandemie zu nutzen, um Veränderungen zu verstehen und/oder anzustoßen. Das Momentum zu nutzen. Auch, um Fehler und Entwicklungsprozesse aufzuzeigen – denn nur durch Fehler und ihre Reflexion wird gelernt. Leider fehlt im Wissenschafts- und Hochschulsystem der Raum für derartige Reflexionen; umso mehr konnten wir die gemeinsame Arbeit im AEDiL-Projekt wertschätzen.

Eine interessante Entwicklung im Laufe des Schreib- und Peer-Feedback-Prozesses war es, dass die meisten von uns mittlerweile kein Problem mehr damit hätten, den eigenen Namen über die jeweilige Story zu setzen. Die Frage von Anonymität ist in den Hintergrund getreten. Warum dieses Buch trotzdem nicht als Sammelwerk, sondern als Monographie der Autor:innengruppe AEDiL entsteht, liegt im Gemeinschaftsgefühl unserer *Community of Practice* begründet. Die Beiträge sind eben nicht mehr nur das Werk der/des Einzelnen. Durch die Kommentierung der Blogbeiträge bei *Mahara*, durch die Reflexionsworkshops, die Schreibgruppen und das Peer-Feedback ist dieses Buch ein Gesamtwerk aller Beteiligten von AEDiL. Es ist eine kollaborative Autoethnographie!

Die Themenfelder der autoethnographischen Stories

Themenfeld 1: Chancen in der Krise

Krisen wie die Corona-Krise stellen Menschen vor vielfältige Herausforderungen. Gleichzeitig bergen sie aber auch Möglichkeiten zu Reflektionen[10], die vorher nicht gegeben waren.[11] Die folgenden autoethnographischen Stories zeigen, dass zunächst Unsicherheiten überwunden werden müssen, um eine echte Krisenreflexion und damit Lernen aus der Krise zu ermöglichen. Unsicherheit sollte allgemein und nicht nur in Krisenzeiten für das Lehren konstitutiv sein: ein „kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit“[12]. Die neuen Ad-hoc-Herausforderungen der Umstellung der hochschulischen Lehre auf den Online-Betrieb sorgten jedoch für neuartige und umfassendere Unsicherheiten.

Die von technischer Seite aus schnell bereitgestellten Lösungen schienen viele Beteiligte zu verunsichern und gewohnte Kommunikationsformen ins Leere laufen

10 Dewey, „Experience and Education“.
11 Bergman-Rosamond u. a., „The Case for Interdisciplinary Crisis Studies“.
12 Terhart, „Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen“, 206.

zu lassen. Die gewohnte Einheit von standardisiertem methodischem Fachwissen und „nicht-standardisierbarer fallspezifischer Intervention im Arbeitsbündnis“[13] von Lernenden und Lehrenden stieß an ihre Grenzen, was zu Unsicherheit führte. Gleichzeitig eröffnete sie aber auch die Chance, „that progressive education is a matter of planless improvisation“.[14] Wie also umgehen mit den eigenen Unsicherheiten und den sich gerade aus diesen und der „Planlosigkeit“ erzwungenen Improvisationsmöglichkeiten? Wie gelingt es, in diesem verunsichernden „Sofort“ und zunächst „planloser Improvisation“[15] mit einem autoethnographischen Blick Handlungssicherheit zurückzugewinnen? Dabei geht es um die eigenen Unsicherheiten einerseits und die Unsicherheiten mit und im eigenen Umfeld andererseits. Deutlich wird in den unter dem Aspekt „Chancen in der Krise“ zusammengestellten Stories, dass beim individuellen Umgang mit der Verunsicherung verschiedene Phasen durchlaufen werden (müssen), die an unterschiedlichen Ebenen ansetzen.

1. *Die Phase der persönlichen Unsicherheit*: Am Anfang steht, wie bereits beschrieben, die Situation, durch die Corona-Pandemie von jetzt auf gleich in die digitale Lehre katapultiert worden zu sein. Wie mit der neuen Situation umgehen, welche Maßnahmen ergreifen? Wie von Oevermann[16] beschrieben, griffen die „nicht-standardisierten“ bisherigen Interventionen im Lehrhandeln nicht mehr so einfach. Es mussten zunächst neue Erfahrungen in der Online-Lehre gemacht werden, die durch Reflexion in eine zweite Phase mündeten.
2. *Die Phase der persönlichen Lernerfahrung:* Nur durch eigene Lernerfahrungen mit der Online-Lehre und dem eigenen digitalen Handeln entsteht Lernen und damit die Möglichkeit, Neues zu adaptieren.[17] Durch den Lernprozess und die damit verbundene Ermächtigung im Umgang mit den neuen Unsicherheiten der Online-Lehre entsteht neuer Raum, um auch institutionelle Veränderungen anzustoßen und damit in die dritte Phase einzutreten.
3. *Die Phase der institutionellen Veränderung*: Hier werden institutionelle Rahmenbedingungen und Strukturen hinterfragt. Durch die eigenen Lernerfahrungen im Umgang mit Unsicherheiten hat sich der Blick auf die Institutionen und Organisationen verändert. Betrachtet werden nicht nur Hochschulen als Ganzes, sondern auch kleinere Einheiten innerhalb der Hochschulen sowie institutionelle Bezüge zu bzw. in den Fachgesellschaften.

Die drei beschriebenen Phasen finden sich in den vier Stories dieses Clusters in unterschiedlicher Art und Weise wieder. In der ersten Story „**Adobe Connect und das Vogelzwitschern**“ bestimmen zunächst Unsicherheit und Zweifel die Auseinandersetzung mit einer ins Digitale katapultierten Lehre. Es sind die kleinen Beispiele, ein erstes „Wir können schon was“, welche die Tür in den virtuellen Raum ein wenig öff-

13 Oevermann, „Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung“, 26.
14 Dewey, „Experience and Education“, 249.
15 Dewey, 249.
16 Oevermann, „Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung“.
17 Dewey, „Experience and Education“.

nen. Aber es dauert Monate, bis die Studierenden dort wirklich ankommen und jene Dichte feststellbar ist, die zuvor kleine Seminare von Angesicht zu Angesicht auszeichnete.

In der Story „**Durch die Krise – und zurück ...?**“ reflektiert der Autor seinen Weg durch das Corona-Semester, die mit dieser Ausnahmesituation verbundenen Erwartungen und Befürchtungen sowie die zur Bewältigung der Krise notwendigen Such- und Anpassungsprozesse. Diese werden anhand von drei Beispielen aus dem akademischen Arbeitsalltag illustriert: von der Neuorganisation im eigenen Team über die Beratungsarbeit mit Lehrenden bis hin zu Erfahrungen mit der eigenen Online-Lehre. Entlang dieser Beispiele wird dabei der Stellenwert der Reflexion herausgestellt, die nötig ist, um auch die fortdauernde Corona-Krise zu einer bildenden Erfahrung werden zu lassen.

Die dritte Story „**Unsicher ist sicher. Sicher ist unsicher**“ handelt von persönlicher und professioneller Unsicherheit und wie diese die Zuständigkeit als Hochschuldidaktikerin beeinflusst. Neben verschiedenen Episoden des Unsicherheitserlebens beschreibt die Autorin, wie sie einen neuen, produktiven Umgang mit Unsicherheit gefunden und diese für sich re-konzeptionalisiert hat.

In der vierten Story „**Gesundheit (!) in Zeiten der Online-Lehre**“ erzählt die Autorin davon, wie sie ihre Erfahrungen mit der Online-Lehre als Dozentin zur intensiven Reflexion der Themen „Gesundheit“ und „Gesundheitsförderung“ im Kontext der Hochschullehre führten.

Themenfeld 2: Neue (digitale) Lehrpraktiken

In deutschen Hochschulen war Online-Lehre vor Corona keine allgemeine Praxis.[18] Es gab jedoch Ausnahmen: Personen, die schon vorher mit digitalen Tools experimentiert und digitale Konzepte ausprobiert haben. Blended-Learning-Designs oder das Prüfen mit E-Portfolios waren bereits bekannte Formate, aber die wenigsten hatten sie tatsächlich in ihrer Lehre angewandt. Das heißt, die wenigsten Lehrenden an deutschen Hochschulen konnten auf Erfahrungen mit Praktiken der Online-Lehre zurückgreifen und somit in der Gestaltung eines ganzen Online-Semesters. Es bestand entsprechend kein eingeübtes Handlungswissen, auf das zurückgegriffen werden konnte. Bisher waren Online-Lehrformate die Ausnahme gewesen, die mal ausprobiert wurden, aber eben nicht flächendeckend in der Lehrsozialisation vorkamen und auch kaum vorgelebt wurden. Genau das Vorleben sowie die Möglichkeiten, eigene Erfahrungen damit zu machen, braucht es aber, damit Praktiken sich manifestieren können.[19]

Auch Lehrpraktiken im Kontext der akademischen Lehre fußen auf inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des Habitus, die unter bestimmten räumlichen und zeitlichen Umständen entwickelt wurden und dadurch Handlungsmöglichkeiten des praktischen Wissens und Könnens entsprechen.[20] Lehr-

18 Kerres, „Against All Odds“.
19 Szczyrba und Wiemer, „Lehrinnovationen durch doppelten Perspektivwechsel – Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt“.
20 Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis*; Reckwitz, „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken“.

praktiken beruhen auf Erfahrungssedimentationen und beinhalten die „Orientierung an und [die] Übernahme von Rollenbildern und sozialen Praktiken der Anderen".[21] Die eigenen Erfahrungen mit der Lehre umfassen auch „eine ‚Materialität' sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten; schließlich ein Spannungsfeld von Routinisiertheit und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit von Praktiken".[22] Lehrpraktiken sind damit einerseits routinierte Handlungen, die gerade in Krisensituationen ein Funktionieren ermöglichen. Bereits eingeübte Lehrpraktiken sind auch unter stark veränderten Rahmenbedingungen wie denen der Corona-Pandemie sehr wirkmächtig.[23] Andererseits können sich Praktiken gerade durch Krisen und deren Reflexion verändern.[24]

Genau hier setzen die folgenden autoethnographischen Stories an und fragen, warum und wie sich Lehrpraktiken verändern. In der Auseinandersetzung mit den eigenen Lehrpraktiken werden die zugrunde liegenden theoretischen und praktischen Annahmen sowie die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des eigenen Lehr-Habitus rekonstruiert sowie dafür sensibilisierende Konzepte dargestellt. Deutlich wird in den Stories dabei, dass es drei Parameter braucht, um neue Praktiken zu entwickeln:

1. Es braucht einen Auslöser bzw. einen Anlass, um Routinen zu durchbrechen bzw. durchbrechen zu wollen.[25] Im vorliegenden Fall war dies die Corona-Pandemie und die damit einhergehende Notwendigkeit, die eigene Lehre auf Online-Formate umzustellen. Allein die Notwendigkeit, sich überlegen zu müssen, welche Tools für die Online-Lehre verwendet werden können, stellte eine Durchbrechung der Routine dar. Dies führt aber nicht zwangsläufig zu neuen Lehrpraktiken. Denn: Eine 90-minütige Vorlesung lässt sich ebenso digital via *Zoom* abhalten, ohne große Veränderung der Lehrdidaktik.
2. Zur Entwicklung neuer Lehrpraktiken braucht es Reflexion. Erst, wenn auch über die alten Lehrpraktiken reflektiert wird, kann es zu Veränderungen kommen.
3. Neben der Durchbrechung von Routine und dem Willen zur Reflexion braucht es auch die Zeit und die Möglichkeit, Reflexionen durchführen zu können. Dabei ist es hilfreich, wenn bei der Reflexion Austausch mit anderen möglich ist – wie das im AEDiL-Projekt der Fall war. AEDiL war in den vorliegenden Stories der Anlass und der Möglichkeitsraum, um Lehrpraktiken zu hinterfragen, zu überdenken und zu verändern; trotz schwieriger Zeiten und struktureller Spannungen.

21 Szczyrba und Wiemer, „Lehrinnovationen durch doppelten Perspektivwechsel – Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt", 102.
22 Reckwitz, „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken", 282.
23 Eichhorn u. a., „Unterrichten in Zeiten von Corona: Praxistheoretische Untersuchung des Lehr-Handelns während der Schulschließung".
24 Schäfer, „Praxistheorie als Kultursoziologie"; Schäfer, *Praxistheorie*; Schäfer, *Die Instabilität der Praxis*; Schmidt, *Soziologie der Praktiken*; Reckwitz, „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken".
25 Zur Frage des Anlasses, den es braucht, um Lehrpraktiken zu ändern, siehe auch Schmid, „Die soziale Organisiertheit und Organisierbarkeit von Interessen(freiheit) – Der Fall der managerialen Governance akademischer Lehrtätigkeit".

In der ersten Story „**Die Logik der Theorie ist nicht die Logik der Praxis**“ des Themenclusters „Neue (digitale) Lehrpraktiken“ beschäftigt sich der Autor mit der Herausforderung, sein theoretisches Wissen und Handeln zu digitaler Bildung in entsprechende konkrete Praktiken der digitalen Lehre zu übersetzen. Dabei stellt er über das erste Digitalsemester hinweg einerseits immer deutlicher fest, wie unterschiedlich die Logiken der Theorie und der Praxis sind. Andererseits beginnt er selbst, sich im Zuge seiner Praxiserfahrungen überhaupt erst richtig zu diesem Themenkomplex zu verorten.

Die zweite autoethnographische Story „**Veränderte Lehrpraxis durch einen neuen Blick auf Studierende?**“ beschreibt, wie die Umstellung auf digitale Lehre den Blick auf die Studierenden und die Wahrnehmung ihrer Differenzen in der eigenen Lehrpraxis verändert hat. Die Unsicherheiten in Pandemiezeiten und in der Erprobung neuer Lehrformate führten zu einer größeren Sensibilisierung gegenüber Studierenden und deckten in der Reflektion auf, was im vorherigen Modus des business as usual nicht wahrgenommen oder berücksichtigt wurde.

Auch die dritte Story „**Coachen, nicht dozieren**“ nimmt die Veränderungen der eigenen Lehrpraktiken im Hinblick auf Studierende in den Blick. Ausgangspunkt ist die Beschäftigung mit dem bereits vorher schon oft geforderten „Shift from teaching to learning“ in der Lehrpraxis. Die Story beschreibt, wie dieser *Shift* im Corona-Semester vollzogen wurde.

In der vierten Story „**Über steigende Reflexion, fehlende Resonanz und hergestellte Routine**“ geht es um die Prozesse der Herausbildung und Transformation der (selbst-)reflexiven Haltung als Phänomene, die Veränderungen der Bedeutungen und Handlungsweisen in Bezug auf die eigenen Lehrpraktiken anschieben. Zentral beschäftigt sie sich mit der steigenden Reflexion, der wahrgenommenen fehlenden Resonanz und dem permanenten Versuch der Herstellung von Routine. Bildungstheoretisch gerahmt, geht sie der Stabilität wie auch der Veränderung von Praktiken digitaler Lehre nach.

Themenfeld 3: Erwartungsdiskrepanzen

In formalen Lehr-Lernkontexten, in denen das Miteinander, aber auch der Modus des Wissenserwerbs durch implizite Regeln geleitet werden, haben die individuellen Erwartungen der Beteiligten einen besonderen Stellenwert.[26] Implizite Regeln gelten aber nicht nur für Lehr-Lern-Kontexte, sondern auch für das tägliche Miteinander zwischen Kolleg:innen oder Mitarbeiter:innen und Vorgesetzten. Implizite Regeln beruhen auf implizitem Wissen[27], das nicht expliziert werden kann und daher auch nicht (bewusst) geteilt wird.[28] In der Corona-Pandemie bricht für die Lern-Lehr-Kontexte und den informellen kollegialen Austausch das Setting weg, auf dem die impliziten Regeln aufbauen – und damit auch das implizite Wissen, auf dem Erwartungen beruhen. Durch den neuen Modus der Online-Lehre sowie das digitalisierte Homeoffice-

26 Thielsch, „Approaching the Invisible“.
27 Polanyi, *Implizites Wissen*.
28 Rüther, *Fachbezogenes und fachübergreifendes Wissen in Studium und Beruf. Eine qualitative Untersuchung von Berufsbiographien in einem Unternehmen der Finanzwirtschaft*.

Setting wurden neue Erwartungen im Hinblick auf das eigene Handeln wie auch an das anderer formuliert. Gleichzeitig wurden auch Chancen erkannt, Erwartungen neu definieren oder austarieren zu können.

Die eigenen Erwartungen zu kommunizieren, ist hierfür grundlegend; zuvor gilt es allerdings, sich ihrer gewahr zu werden.[29] Rahmenbedingungen wie sie das Lehren und Lernen an Hochschulen im Corona-Semester geprägt haben, können hierfür wertvolle Impulse geben. Wir beginnen damit, die eigenen Erwartungen zu hinterfragen, wenn unser Umfeld diesen nicht weiterhin entspricht. Das kann Reflexionsprozesse initiieren, die uns vor neue Fragen stellen und mitunter Unsicherheiten und Selbstzweifel erzeugen, die wiederum uns aber auch erkennen lassen können, was uns als wirklich wichtig und angemessen erscheint.

Die autoethnographischen Stories in diesem Themencluster berichten von der Vielfalt nicht erfüllter, neu entdeckter oder über Bord geworfener Erwartungen. Sie versammeln Einblicke in die Interaktion von Lernenden mit Lehrenden, unter Kolleg:innen und unter Studierenden; sie thematisieren, was über den Einfluss individueller Überzeugungen und Handlungsmuster gelernt wurde. Darüber hinaus bieten sie anschlussfähige Erkenntnisse für das professionelle Umfeld der Autor:innen.

Den Beginn dieser Stories macht das „**Coronatagebuch einer Bildungstechnologin**“. Hier werden innere Konflikte und äußere Wandlungsprozesse dokumentiert und diskutiert. Dies geschieht stellvertretend aus der Perspektive derjenigen Personen, die seit Jahren versuchen, die Digitalisierung der Hochschullehre voranzubringen. Es geht um gelebte Widerstände, digitale Praxisschocks und berufliche Selbstzweifel.

Auch die zweite Story in diesem Themencluster befasst sich mit einem Praxisschock. In „**Die Rückeroberung meiner Gelassenheit**“ erzählt eine Lehrperson, wie sie mit viel Vorfreude in das digitale Semester gestartet ist und dann verschiedenen Widerständen begegnete. Die Widerstände, die hier erfahren wurden, ebenso wie die Wege, die halfen, sie zu lösen, werden in dieser Story autobiographisch und theoretisch eingebettet erzählt.

Von einer anderen Art der Erwartungsdiskrepanzen zeugt die dritte Story. „**Digitale Prof(i)s? Von wegen ...**“ berichtet von den Potenzialen, die aus mediendidaktischer Sicht in der „Zwangs-Digitalisierung“ der Hochschulen schlummern. Anhand vielfältiger Einblicke berichtet die erzählende Person davon, dass sie offenbar eine sehr andere Vorstellung von diesen Potenzialen hat als zahlreiche Kolleg:innen. Die Corona-Pandemie, so die zentrale Erkenntnis, deckt auf, wo die Digitalisierung der Hochschulen tatsächlich steckt: in den Kinderschuhen.

Den Abschluss bildet eine Story, in der „**Die Reise zum Kern des Dazwischens**“ der verschiedenen Erwartungen, die in diesem Semester aufeinandertrafen, skizziert wird. Aus Sicht einer Hochschuldidaktikerin wird berichtet, welche Erwartungen an das Lernen und Lehren, an Dozent:innen und Studierende, an Lehrveranstaltungen und alles, was damit zu tun hat, im Corona-Semester gerichtet wurden. Erwartungen, die bei genauerer Betrachtung unterstreichen, welche Bedeutung das soziale Mit-

29 Was bei implizitem Wissen nur zum Teil möglich ist.

einander in formalen Lehr-Lernkontexten hat und wie wir dieses in unserem Handeln als Lehrende und Hochschuldidaktiker:innen in der (Online)Lehre beachten können.

Themenfeld 4: Strukturelle Spannungen

An deutschen Hochschulen stehen wir diversen strukturellen Spannungen gegenüber. Darunter sind jene zu verstehen, denen sich Individuen – im vorliegenden Fall Wissenschaftler:innen – in Bezug auf Strukturen des Hochschulsystems und der Institution Hochschule gegenübersehen. Konkret sind das Folgende:

- *Krisenbehafteter sozialer Aufstieg*: Zwar wird im deutschen Hochschulsystem gerne von Meritokratie gesprochen, also der Möglichkeit, allein durch Leistung Erfolg zu haben. Dieses Versprechen gilt für das Studium und weiterhin auf dem Weg vom wissenschaftlichen Nachwuchs bis hin zur Professur. Gleichzeitig wissen wir, dass es sich dabei um eine Art Selbstbetrug handelt.[30] Wie schwierig der soziale Aufstieg im Hochschulsystem ist und wie eng verbunden er mit der sozialen Herkunft ist, ist vielfach empirisch belegt.[31] Trotzdem ist die Spannung zwischen struktureller und sozialer Ungleichheit und Meritokratieversprechen allgegenwärtig; diese „illusio" konstituiert das Wissenschaftssystem.
- *Gender und Akademia*: In den letzten Jahrzehnten hat der Anteil von Frauen im Wissenschafts- und Hochschulsystem zugenommen. Allerdings sagen „Zahlen und das Zählen von Köpfen nichts über die alltägliche Praxis in der Wissenschaft und die Herstellung und Stabilisierung von Geschlechterdifferenzen"[32] aus. Die tatsächlichen Schwierigkeiten, vor die Frauen – aufgrund gesellschaftlicher Zuschreibungen und männlich geprägter Wissenschaftspraktiken – gestellt sind[33], werden gerade in der Corona-Pandemie deutlich. In dieser waren besonders (alleinerziehende) Frauen verstärkt von struktureller Benachteiligung betroffen.[34]
- *Lehre fällt hinten runter*: In Hochschulen gilt das Credo „Forschung first", danach kommt lange nichts, und nach administrativen Tätigkeiten kommt erst die Lehre.[35] Lehre trägt kaum zur akademischen Reputation im Wissenschaftssystem bei und zählt deshalb wenig. Dies gilt in immer stärkerem Maße auch für Hochschulen für angewandte Wissenschaften, in denen trotz ungleich umfangreicherer Lehrbelastung Forschung immer wichtiger wird. Das bedeutet, dass auch, wenn Wissenschaftler:innen ihre Lehre wichtig ist, oftmals anderen Aufgaben Vorrang gegeben wird und ein Abwägen stattfinden muss, ob die begrenzt zur Verfügung stehende Zeit nicht doch vermehrt in Forschung investiert werden sollte.

30 Schimank, „Leistung und Meritokratie in der Moderne".
31 El-Mafaalani, „Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung"; Lörz, „Intersektionalität im Hochschulbereich"; Möller, *Herkunft zählt (fast) immer*.
32 Böhringer, „‚Gut gemacht, Mädchen!' Geschlechterdifferenz und Geschlechterungleichheit an Hochschulen", 235.
33 Geenen, *Blockierte Karrieren*.
34 bukof, „Geschlechterpolitik in Zeiten von Corona – Ergebnisse einer Umfrage unter den Frauen- und Gleichstellungsakteur*innen der außeruniversitären Forschungsorganisationen und Hochschulen".
35 Schneijderberg und Götze, „Organisierte, metrifizierte und exzellente Wissenschaftler*innen. Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Fachhochschulen und Universitäten von 1992 über 2007 bis 2018"; Steinhardt, *Lehre stärkt Forschung*.

Von diesen Spannungen berichten auch die drei in diesem Themencluster versammelten Stories. Die erste Story „**Es ging um (viel) mehr als „nur" Lehre!**" dokumentiert, dass die erzwungene Ad-hoc-Digitalisierung der Lehre nicht das größte Problem des Autors war. Vielmehr triggerte die Corona-(Lehr-)Krise bei ihm Reflexionen zu existenzielleren Verunsicherungen als Nachwuchswissenschaftler im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystems. Mit einer Tour de Force durch seine bisherige Bildungs- und Wissenschaftskarriere will der Autor abschließend selbst besser verstehen, warum akademische Krisen so unterschiedlich erlebt werden (dürfen). Da diese Unterschiedlichkeiten in der Krisenwahrnehmung die akademischen Praxen des Lehrens, Forschens und Mitbestimmens von Wissenschaftler:innen in den Hochschulen beeinflussen (können), plädiert er dafür, die Subjektivität des Krisenerlebens auch forscherisch entsprechend zu berücksichtigen.

In der zweiten Story „**Auch Homeoffice ist keine Lösung**" wird über die Erfahrungen berichtet, die im Corona-Semester 2020 bei Telework gemacht wurden. Dabei zeigt sich, dass Homeoffice, anders als in der bisherigen Forschung oft dargestellt, kein Allheilmittel für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (in der Wissenschaft) ist. Es stellt sich heraus, dass die Verschmelzung der verschiedenen Tätigkeiten im Rahmen der bezahlten und unbezahlten Arbeit für Frauen kaum förderlich ist und nach neuen Möglichkeiten zur besseren Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben gesucht werden muss.

Die dritte Story „**Die „neue" Normalität – was wird es sein und kann es sie geben?**" gibt Einblicke in die Rollen und Aufgabenbereiche, mit denen die Autorin als Hochschullehrende während der Pandemie konfrontiert wurde. Viele davon wurden/werden weder gesehen noch helfen sie, die eigene Reputation zu stärken. In der Summe der Aufgaben bilden sie aber das Spannungsfeld von Lehre, Forschung und Verwaltung, in dem sich die Autorin bewegt und dem sie zugleich – nicht nur in Zeiten von Corona – gerecht werden muss. Dabei stellt sich die Frage, welche Gewichtung den drei Bereichen zukommen sollte und wie sich diese Abwägungen in der Realität darstellen.

Was beim Lesen der einzelnen Stories zu beachten ist

Nachdem die Themenfelder und die darin versammelten Stories vorgestellt wurden, möchten wir noch einige Lesehinweise geben. Wie wir im Methodenkapitel, das an die Einleitung anschließt, ausführlich darstellen werden, wurden die autoethnographischen Stories kollaborativ entwickelt. Durch die Methodologie der Autoethnographie geben sie einen unverstellten Einblick in die individuellen Erfahrungen und Problemstellungen der Autor:innen. Deshalb ist es wichtig, sich vor Augen zu führen, dass jede Story so individuell wie die dahinterstehende Person ist. Das bedeutet auch, dass im Folgenden 15 sehr unterschiedliche Stories vorzufinden sind, die sich auch im Schreibstil, im Aufbau, im gewählten Ton und hinsichtlich der Anschlussfähigkeit an verschiedene Personengruppen unterscheiden. Die Unterschiedlichkeit der

Stories sehen wir als eine weitere große Stärke dieses Buches an, da dadurch ganz unterschiedliche Anregungen zur Identifikation mit dem Eigenerleben und zur Selbstreflexion der eigenen Praxis gegeben sind.

Als Leseempfehlung scheint uns ein weiterer Punkt wichtig: Die hier vorgestellten autoethnographischen Stories stellen keinen abgeschlossenen Forschungsprozess dar. Vielmehr befinden wir uns in einem fortlaufenden Prozess der Selbstbeforschung. Zunächst waren unsere autoethnographischen Stories als ein Zwischenschritt gedacht. Sie sollten uns als Grundlage für weitere Forschungen dienen. Im Laufe des Forschungsprozesses befanden wir jedoch, dass die unterschiedlichen Blickwinkel und reflektierten Erlebnisse im Corona-Semester es wert sind, bereits veröffentlicht zu werden. Aufgrund der Resonanz, die AEDiL zu diesem Zeitpunkt bereits erzeugt hatte, sei es auf *Twitter*, *ResearchGate* oder durch persönliche Kommunikation, war uns deutlich geworden, dass wir die Stories teilen sollten, statt sie nur als kollektiv gesammeltes Datenmaterial zu betrachten. Unsere autoethnographischen Stories sollen zudem ein Gegengewicht (oder besser: eine Ergänzung) zu den parallel durchgeführten quantitativen Befragungen bilden, die bereits in den öffentlichen Diskurs zum Corona-Semester eingespeist wurden. Diese Survey-Studien konnten zwar einen guten Überblick über die Erfahrungen der Hochschulmitglieder wiedergeben, aber wenig konkrete Einblicke liefern, was die Corona-Pandemie und das Corona-Semester mit den Studierenden, Lehrenden und Beratenden gemacht haben. Und genau das ist es, was wir mit unserem Buch tun: Wir gewähren Einblick in unsere Erfahrungen und in die Erkenntnisse, die wir durch gemeinsame Reflexion gesammelt haben. Diese beantworten nicht alle bereits aufgeworfenen Fragen; mitunter werfen sie sogar neue auf. Uns scheint aber gerade der Blick in die Praxis ein lohnender, da er aufzeigt, zu welchen Reflexionsprozessen das erste Corona-Semester bei uns geführt hat. Es ist dies lediglich der Anfang unserer Reise – fühlen Sie sich herzlich willkommen an Bord!

Referenzen

Bergman-Rosamond, Annika, Thomas Gammeltoft-Hansen, Mo Hamza, Jeff Hearn, Vasna Ramasar und Helle Rydstrom. „The Case for Interdisciplinary Crisis Studies“. *Global Discourse*, 2020. https://doi.org/10.1332/204378920X15802967811683.

Böhringer, Daniela. „‚Gut gemacht, Mädchen!‘ Geschlechterdifferenz und Geschlechterungleichheit an Hochschulen“. In *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, herausgegeben von Meike Sophia Baader und Tatjana Freytag, 495–512. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2017. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_24.

Bourdieu, Pierre. *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Wiss. Sonderausg.,1. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1976.

bukof. „Geschlechterpolitik in Zeiten von Corona – Ergebnisse einer Umfrage unter den Frauen- und Gleichstellungsakteur*innen der außeruniversitären Forschungsorganisationen und Hochschulen“, 2020.

Custer, Dwayne. „Autoethnography as a Transformative Research Method“. *The Qualitative Report* 19, Nr. 37 (2014): 1–13. https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss37/3.

Darmon, Dominique. „Researching the Mechanisms of Gossip in Organizations: From Fly on the Wall to Fly in the Soup“. *The Qualitative Report* 23, Nr. 7 (2018): 1736–51. https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss7/18.

Dewey, John. „Experience and Education“. *The Educational Forum* 50, Nr. 3 (30. September 1986): 241–52. https://doi.org/10.1080/00131728609335764.

Döhling-Wölm, Jasmin. *Karriere, Macht und Netzwerke: Spielregeln und Felddynamiken akademischer Karriereentwicklung*. Barbara Budrich, 2016.

Eichhorn, Michael, Alexander Tillmann, Ralph Müller und Angela Rizzo. „Unterrichten in Zeiten von Corona: Praxistheoretische Untersuchung des Lehr-Handelns während der Schulschließung“. In *Seamless Learning – lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen*, herausgegeben von Claude Müller Werder und Jennifer Erlemann, 81–90. Medien in der Wissenschaft. Waxmann, 2020.

Ellis, Carolyn, Tony E. Adams und Arthur P. Bochner. „Autoethnografie“. Herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck. *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, 1. Januar 2010. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_24.

El-Mafaalani, Aladin. „Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung“, 2014. https://www.hb.fh-muenster.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/5161.

Geenen, Elke. *Blockierte Karrieren: Frauen in der Hochschule*. Springer-Verlag, 2013.

Kassebaum, Silke und Magdalena Granell. „Die Unvereinbarkeit von Mutterschaft und Wissenschaft als notwendiges biografisches Projekt“. In *Mutterschaft und Wissenschaft: Die (Un-)Vereinbarkeit von Mutterbild und wissenschaftlicher Tätigkeit*, herausgegeben von Sarah Czerney, Lena Eckert und Silke Martin, 203–21. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30932-9_14.

Kerres, Michael. „Against All Odds: Education in Germany Coping with Covid-19“. *Postdigital Science and Education* 2, Nr. 3 (Oktober 2020): 690–94. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7.

Lörz, Markus. „Intersektionalität im Hochschulbereich: In welchen Bildungsphasen bestehen soziale Ungleichheiten nach Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialer Herkunft – und inwieweit zeigen sich Interaktionseffekte?“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, Nr. 1 (2019): 101–24. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00885-1.

Möller, Christina. *Herkunft zählt (fast) immer: soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. Bildungssoziologische Beiträge. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 2015.

Oevermann, Ulrich. „Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung.“ *die hochschule* 14, Nr. 1 (2005): 15–51. http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1246.pdf.

Polanyi, Michael. *Implizites Wissen*. 2. Auflage. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 543. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2016.

Reckwitz, Andreas. „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive“. *Zeitschrift für Soziologie* 32, Nr. 4 (2003): 282–301. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401.

Rüther, Julia. *Fachbezogenes und fachübergreifendes Wissen in Studium und Beruf. Eine qualitative Untersuchung von Berufsbiographien in einem Unternehmen der Finanzwirtschaft*, 2017.

Schäfer, Hilmar. *Die Instabilität der Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2013. https://www.velbrueck.de/out/media/978-3-942393-66-9.pdf.

———, Hrsg. „Praxistheorie als Kultursoziologie“. In *Handbuch Kultursoziologie*, 1–22. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2017. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08001-3_2-1.

———, Hrsg. *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: Transcript, 2016. https://doi.org/10.14361/9783839424049.

Schimank, Uwe. „Leistung und Meritokratie in der Moderne“. In *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, herausgegeben von Sabine Reh und Norbert Ricken, 19–42. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2018. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9_2.

Schmid, Christian Johann. *Die soziale Organisiertheit und Organisierbarkeit von Interessen(freiheit) – Der Fall der managerialen Governance akademischer Lehrtätigkeit*, 2016. https://doi.org/10.17877/DE290R-17000.

Schmidt, Robert. *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp Verlag, 2012.

Schneijderberg, Christian und Nicolai Götze. „Organisierte, metrifizierte und exzellente Wissenschaftler*innen. Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Fachhochschulen und Universitäten von 1992 über 2007 bis 2018“. Zenodo, 2020. https://doi.org/10.5281/zenodo.3949756.

Steinhardt, Isabel. *Lehre stärkt Forschung: Studiengangentwicklung durch ProfessorInnen im Handlungssystem Universität*. Organization & Public Management. Wiesbaden: Springer VS, 2015.

Szczyrba, Brigit und Matthias Wiemer. „Lehrinnovationen durch doppelten Perspektivwechsel – Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt“. In *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik*, herausgegeben von Isa Jahnke und Johannes Wildt, 101–10. Bielefeld: wbv, 2011.

Terhart, Ewald. „Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen“, o. J., 28.

Thielsch, Angelika. „Approaching the Invisible: Hidden Curriculum and Implicit Expectations in Higher Education“. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 11. Dezember 2017, 167–87. https://doi.org/10.3217/zfhe-12-04/11.

Ward, Janelle. „A Dating App Autoethnography: Presenting Myself as a Researcher and User“. *The Qualitative Report* 24, Nr. 1 (2019): 130–44. https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss1/10.

Wenger, Etienne. „Communities of Practice: Learning as a Social System“. *Systems Thinker* 9, Nr. 5 (2008): 1–10.

Autoethnographie. Methode der (kollaborativen) Erkenntnisgewinnung

Einordnung, Definition und Anwendung im AEDiL-Projekt

In diesem Kapitel steht das methodische Handeln im AEDiL-Projekt im Fokus. Die Methode der Autoethnographie wird vorgestellt und ein Einblick gegeben, wie sie kollaborativ im Zuge des Corona-Semesters von den Projektmitgliedern angewendet wurde. Neben Hintergründen zur Entstehung der Methode sowie dem Modus des Forschens an sich wird skizziert, wie eine auf Selbstbeobachtung und Reflexion ausgerichtete Methode wie die der Autoethnographie im AEDiL-Projekt einen Rahmen bekam, der im Verlauf des gesamten Forschungsprozesses die Kollaboration ermöglichte und die Teilforschungen der einzelnen Projektmitglieder zu einem Gemeinschaftsprodukt werden ließ.

Einleitung

Ohne die Methode der Autoethnographie wäre ein Unterfangen wie das in diesem Buch vorgestellte AEDiL[1]-Projekt nicht realisierbar gewesen. Und dies aus vielerlei Gründen: Welche andere Methode bringt uns als Forschende in derart unmittelbare Nähe zu unserem Forschungsgegenstand? Welche Methode können wir ohne Einschränkung anwenden, auch wenn wir Abstand zu unserer sozialen Umwelt wahren müssen? Welche erzeugt so rasch kommunizierbare Daten, die es ermöglichen, bereits im Prozess mit anderen geteilt und besprochen zu werden? Welche Methode sonst gibt es, die durch eine solche Offenheit einen Mehrwert bekommt? Und welche vermag es, all diese Vorteile zu vereinen?

In diesem Kapitel geben wir einen Einblick in die Hintergründe und Herangehensweisen der Autoethnographie als Methode im Spektrum qualitativer Datengewinnung und -verarbeitung. Nach einer ersten Einordnung als ethnographisch geprägter Zugang zur Annäherung an ein soziales Phänomen werden im zweiten Teil des Kapitels verschiedene Varianten autoethnographischen Forschens vorgestellt und es wird eine Übersicht über die gängigen Schritte gegeben, die in der Anwendung dieser Methode durchlaufen werden (können) und wie sie im hier vorgestellten Projekt des kollaborativen autoethnographischen Forschens Anwendung fanden. Der dritte Teil widmet sich dann konkret unserer forschenden Herangehensweise im AEDiL-Projekt und beschreibt, wie und wodurch die Kollaboration Bestandteil des autoethnographischen Forschens sein konnte.

---

1 Die Abkürzung AEDiL ergibt sich aus dem Namen des Projektes: AutoEthnographische Forschung zu Digitaler Lehre und deren Begleitung (siehe Einleitung).

Zur Autoethnographie als Methode

Definition, Einordnung und Besonderheiten der Autoethnographie

Mit dem Begriff der Autoethnographie wird eine Forschungsmethode bezeichnet, die autobiographische Daten nutzt, um Annahmen über eine (kulturelle) Gruppe zu begründen, zu analysieren und zu interpretieren.[2] Hier werden persönliche Erlebnisse sowie Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle der forschenden Person herangezogen, um neue Erkenntnisse über die Handlungsräume sowie die dahinter liegenden Werte innerhalb eines sozialen Kontextes zu gewinnen. Die Selbstbeobachtung als Forscher:in ist hier ein wesentlicher Bestandteil. Durch sie ist es beim autoethnographischen Forschen möglich, einen einzigartigen Blick auf kulturelle Zusammenhänge zu werfen und dadurch all das zum Gegenstand der Forschung werden zu lassen, was andere Forschungszugänge nicht zu erfassen vermögen.[3]

Im Feld qualitativer Methoden ist die Autoethnographie ein vergleichsweise junger Forschungsansatz. Ihren Ursprung hat sie in der kritischen Reflexion ethnographischer Forschungsprozesse und der hier im Laufe der 1970er und 80er Jahre zunehmend thematisierten Verwobenheit wissenschaftlicher Handlungen mit biographischen Komponenten der Forschenden.[4] Eine Tendenz, die im Laufe der Zeit dazu führte, dass biographische Einflüsse nicht nur als Teil ethnographischen Forschens zu beachten sind, sondern sich unter dem Begriff der Autoethnographie ein neues Forschungsparadigma herausbildete, das genau diese Verwobenheit des forschenden Selbst mit dem beforschten Phänomen als methodischen Zugang nutzt.

Autoethnographisches Handeln, ebenso wie ethnographische (Feld)Forschung allgemein, hat stets zweierlei Ergebnisse:[5] Dass man nicht nur darüber etwas lernt, was man beobachtet, sondern stets auch etwas über sich selbst. Im ethnographischen Forschen sind wir auf besondere Weise Teil des Forschungsprozesses, denn unser Handeln basiert darauf, dass wir mit anderen in Beziehung treten und aus gemeinsamen Erfahrungen intersubjektive Einblicke in ein Phänomen erhalten.[6] Grundlage hierfür ist die Annahme, dass Kultur ein gruppenorientiertes Konzept ist, über das sich ein Individuum in Verbindung zu anderen verortet.[7]

Zusammengefasst zeichnet sich die Methode der Autoethnographie durch folgende Merkmale aus:

- Autoethnographie nutzt die Selbstbeobachtung einer forschenden Person, um kulturelle Überzeugungen, Praktiken und Erlebnisse zu dokumentieren, zu beschreiben und einzuordnen.

---

2 Vgl. Adams, Jones und Ellis, *Autoethnography. Understanding Qualitative Research*; Chang, *Autoethnography as method;* Ellis, Adams und Bochner, „Autoethnography: an overview"; Méndez, „Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms".

3 Autoethnographisches Forschen bedient sich hierbei eines postmodernen Verständnisses von Identität (vgl. Chang, *Autoethnography as method*; Wall, „An autoethnography on learning about autoethnography").

4 Vgl. Adams et al., *Autoethnography. Understanding Qualitative Research;* Coffey, The *ethnographic self: Fieldwork and the representation of identity;* Ploder und Stadlbauer, „Strong reflexivity and its critics: Responses to autoethnography in the German-speaking cultural and social sciences"; Reinmann und Schmohl, „Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung".

5 Coffey, 115 f.

6 Campbell und Lassiter, *Doing ethnography today: Theoretical issues and pragmatic concerns*, 5; Denzin, *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century;* Lincoln und Denzin, „The fifth moment".

7 Chang, 13.

- Autoethnographie erachtet die Beziehungen zwischen den forschenden sowie den anderen im Prozess involvierten Personen als bedeutsam und beachtet dies in den Prozessen der Datengewinnung und der Datenanalyse.
- Autoethnographie zielt durch Selbstreflexion darauf ab, Verbindungen von Selbst und Gesellschaft sowie dem Allgemeinen und dem Besonderen zu hinterfragen und zu benennen.
- Autoethnographie verschafft einen Einblick in persönliche Wahrnehmungen und erlaubt es, damit verbundene Deutungs- und Entscheidungsprozesse nachzuzeichnen.
- Autoethnographie ermöglicht ein ausgewogenes Zusammenspiel intellektuell-methodischer sowie emotional-kreativer Zugänge im Prozess des Forschens.

Die hier genannten Merkmale nach Adams, Jones und Ellis[8] deuten bereits an, worin die Vorteile dieses Forschungsparadigmas liegen: Autoethnographisches Forschen ermöglicht auch, das zu erfassen, was zumeist nicht (adäquat) greifbar ist. Hierzu zählen in erster Linie die diffusen Bereiche emotionaler und körperlicher Reaktionen, die – auch wenn sie durch Beobachtung *von* und Interaktion *mit* einem Gegenüber zugänglich gemacht werden – stets durch das Nadelöhr der Kommunikation zwischen Forscher:in und beforschter Person gelangen müssen. Gegenüber anderen qualitativen Forschungsparadigmen hat die Autoethnographie so den klaren Vorteil, dass es in den Prozessen der Datengewinnung und -verarbeitung kaum zu Interpretationslücken kommt. Man selbst ist Ursprung des Datenmaterials ebenso wie Instanz seiner Dokumentation und Bearbeitung – ein Übersetzen ist weder für die Analyse noch für die Interpretation notwendig. Im Gegenteil: Widersprüche zwischen Datenmaterial und Interpretation können unmittelbar (immer wieder) ausgehandelt werden und so zu erneuter Reflexion führen.[9]

Verfahrensschritte autoethnographischen Forschens

Autoethnographische Forschung kann durch eine schrittweise Planung erleichtert werden. In diesem Teil des Kapitels stellen wir diese Schritte vor und geben so bereits einen Einblick, wie im AEDiL-Projekt gearbeitet wurde.[10]

Schritt 1: Fokussierung und Zielsetzung

Zu Beginn gilt es, einen möglichst richtungsweisenden Rahmen der eigenen autoethnographischen Arbeit zu konzipieren, um im Forschungsprozess, insbesondere der Datenerhebung, auf eine solide Grundlage zurückgreifen zu können. Dies ist insbesondere dann relevant, wenn man im Forschen mit anderen kollaborieren möchte. Eine solche Fokussierung kann ermöglicht werden, wenn sowohl Kontext als auch

8 Adams et al., 1 f.
9 Chang, 127 f.
10 Einzelne Verfahrensschritte finden sich angeregt sowie mitunter erläutert in den hier zitierten Werken zu autoethnographischem Arbeiten wieder, insb. in Adams et al. und Chang. Die hier präsentierte Schrittfolge ist in dieser Form jedoch noch nicht veröffentlicht; sie ist eine komprimierte Darstellung dessen, wie methodisch empfohlene Verfahrensschritte autoethnographischer Forschung im AEDiL-Projekt konkret Anwendung fanden.

Erkenntnisinteresse sowie der Fokus der Selbstbeobachtung zu Beginn benannt werden. Als Beispiel sei an dieser Stelle darauf verwiesen, wie diese Fokussierung im AEDiL-Projekt im April 2020 bei allen Projektmitgliedern angeregt wurde:[11]

- *Das Forschungs(um)feld spezifizieren*: Ausgehend vom eigenen (professionellen) Kontext beschreiben, was Rahmen und Hintergrund meiner Reflexion sein wird. In welchen institutionellen Strukturen bin ich eingebunden, was sind meine Lehrveranstaltungen oder Beratungskontexte?
- *Das Erkenntnisinteresse umreißen*: Was soll im Fokus der Selbstreflexion stehen? Beispielsweise: Wie wird mit Unsicherheit umgegangen? Wie verändert sich Kommunikation? Welche Methoden eignen sich (plötzlich) in der Lehre nicht mehr?
- *Den regelmäßig zu beschreibenden Erlebniskontext bestimmen*: Was soll meine Dokumentation konkret beschreibend erfassen? Beispielsweise: Erlebnisse einer konkreten Lehrveranstaltung, Feedback zur Lehrveranstaltung von Studierenden, die hochschul-/mediendidaktische Beratung von Lehrenden etc.
- *Den Fokus im Beschreiben der (Selbst)Erfahrung festlegen*: Ergänzend zum deskriptiven Dokumentieren in Punkt drei gilt es hier festzulegen, zu welchen Aspekten meine individuelle Wahrnehmung und Interpretation (in jedem Fall) verschriftlicht werden sollten. Dies soll sich in Verbindung zum Erkenntnisinteresse ergeben, wie es in Punkt 2 beschrieben wurde.

Sind Fokus und Zielsetzung benannt, kann in der autoethnographischen Arbeit die Phase der Datenerhebung beginnen.

Schritt 2: Datenerhebung und Dokumentation

Autoethnographische Daten können auf verschiedenen Wegen erhoben werden:[12] zum einen *retrospektiv*, also durch systematische Introspektion von Erinnerungen oder die fragegeleitete Betrachtung materieller Zeugnisse (Fotografien, Briefe, Zeichnungen etc.), zum anderen *prozessual*, also durch zielgerichtetes Innehalten und Dokumentieren erlebter Situationen. Bei beiden stehen die Beschreibung individuellen Erlebens sowie die hierbei wahrgenommenen (emotionalen) Reaktionen aller Beteiligten, inklusive man selbst, im Kern des zu sammelnden Materials. Die Involviertheit als Forscher:in wird hier nicht nur als Teil des Forschens beachtet, sie rückt gänzlich ins Zentrum des Erkenntnisinteresses. Diese Verwobenheit, die der Autoethnographie innewohnt, beeinflusst die Form der Ergebnisse, die sie als wissenschaftliche Methode ermöglicht.

Auch die Art der Dokumentation ist zu wählen. Diese kann sich sowohl an der Zielsetzung des Forschungsprojektes orientieren als auch am Modus der Datenerhebung oder der geplanten Form der Datenverarbeitung. Grundsätzlich gilt, dass auto-

11 Auszug aus dem auf sozmethode.hypotheses.org veröffentlichten Blogbeitrag (Steinhardt, Deimann, Eichhorn, Lohner, Röwert, Thielsch, und Vanvinkenroye, „Projektskizze: AEDiL – AutoEthnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung"), über den das Projekt im Sinne des #OpenScience-Gedanken in seiner Startphase kommuniziert wurde, bevor es einen eigenen Auftritt auf ResearchGate bekam.

12 Vgl. Adams et al.; Chang; Ploder und Stadlbauer.

ethnographisches Dokumentieren, ebenso wie das Anfertigen von Feldnotizen allgemein, vielfältig sein kann und soll.[13] Im Vordergrund steht, die Bedarfe des jeweiligen Vorhabens zu beachten und die hierfür angemessene Form des regelmäßigen Dokumentierens zu wählen. Und nicht zuletzt sind es die individuellen Arbeitsweisen und Vorlieben der forschenden Person, die hier Beachtung finden sollten. Ob papierbasiert oder computergestützt, anhand von Zeichnungen, Text oder Videos etc. – der Modus der Dokumentation sollte sich durch drei Qualitätskriterien auszeichnen: (1) Regelmäßigkeit, (2) Zielgerichtetheit, (3) Verwendbarkeit. Insbesondere Letzteres ist und war aus Perspektive des gemeinsamen Forschens im AEDiL-Projekt von Bedeutung. Schließlich sollte die individuelle Dokumentation nicht nur die Grundlage der eigenen weiteren Analyse sein, sondern bereits im Prozess für die anderen Mitgliedern der Gruppe einsehbar sein und ihnen als zusätzlicher Reflexionsanlass dienen können.

Schritt 3: Datenverarbeitung

In diesem Schritt stehen die Systematisierung des Materials sowie seine Interpretation im Vordergrund. Ziel ist es, das Essenzielle und seine Bedeutung zu ermitteln. Ein Prozess, der sich weniger als linear, sondern vielmehr als zyklisch charakterisieren lässt. Als Forscher:in gilt es hierbei, immer wieder in Aushandlung mit dem Datenmaterial zu gehen und dabei die eigene Involviertheit zu hinterfragen. Im Fokus steht hierbei der Wunsch, ein tiefergehendes Verständnis der eigenen kulturellen Gruppe zu erlangen. „Since self is considered a carrier of culture, intimately connected to others in society, the self's behaviours – verbal and nonverbal – should be interpreted in their cultural contexts."[14] Autoethnographisches Arbeiten im Prozess der Datenanalyse bedeutet folglich, immer wieder zwischen persönlichem Erleben und sozialer Einbettung zu springen und so ein Ergründen auf Basis der eigenen Involviertheit zu ermöglichen.

Es entstehen Ergebnisdarstellungen, in der Regel autoethnographische Stories, die als Trägerinnen des Essenziellen dienen und es für andere nachvollziehbar machen.[15] Diese folgen in der Regel einem von vier gängigen Darstellungstypen:[16]

- beschreibend-realistisch,
- bezeugend-affektiv,
- analytisch-interpretativ,
- imaginierend-kreativ.

13 Campbell und Lassiter, 67.
14 Chang, 125.
15 Während sich derzeit immer häufiger Stories finden, die Einblick in die Lebensrealität von Wissenschaftler:innen geben, sind in den letzten Jahren zudem eine Vielzahl an autoethnographischen Stories aus den Bereichen der Therapie oder Milieustudien erschienen, die den wissenschaftlichen Diskurs in den jeweiligen Disziplinen bereichern, beispielsweise die Stories von De Vries, „Cricketing Dad: An Autoethnography into the Unknown"; Kennedy, „Confessions of a novice researcher: An autoethnography of inherent vulnerabilities" oder Stirling, „Journeying to visibility: An autoethnography of self-harm scars in the therapy room".
16 Chang, 143 ff.

Autoethnographische Geschichten zielen nicht darauf ab, Ergebnisse zu präsentieren. Sie laden ein zum Miterleben, Nachempfinden und Übersetzen auf eigene Bezugssysteme. Die in ihnen verborgenen Bedeutungen erlangen sie durch aktive Auseinandersetzung der Lesenden mit dem, was in einer autoethnographischen Story beschrieben ist. „The goal of autoethnographies is not to represent learned lessons, but to trigger cognitive processes within the recipients."[17]

Schritt 4: Weiterführung

In diesem Schritt offenbart sich eine der Besonderheiten der Autoethnographie als Methode. Das, was in den vorherigen Schritten zusammengetragen, geordnet und als kommunizierbare Essenz aufbereitet wurde, gilt es nun, in weiterführendes Denken und Handeln zu überführen. Diese Weiterführung, und das ist das Besondere, kann sowohl durch andere Forscher:innen als auch durch sich selbst aufgegriffen werden und in Anschlussprojekte münden. Ist im dritten Schritt eine autoethnographische Story entstanden, die veröffentlicht wird oder eine Aufführung, die vor Publikum stattfindet? Dann können (und sollen) die Erkenntnisse und Fragen, die im Zuge der eigenen Forschung entstanden sind, andere dazu anregen, daran anzuschließen und die generierten Einblicken als Ausgangspunkt für neue Forschungen oder Prozesse der Selbstreflexion zu nutzen.

Unabhängig davon, ob in Schritt 3 bereits erste Erkenntnisse veröffentlicht wurden oder nicht, können diese Anlass zur weiterführenden Beforschung des Phänomens geben. Fragen, die im Prozess der Selbstbeobachtung und Reflexion entstanden sind, können in neue, gezielt auf sie ausgerichtete Forschungsprojekte führen. Ob diese erneut autoethnographisch bearbeitet werden oder sich einer anderen Forschungsmethode bedienen, hängt, wie immer, vom jeweiligen Erkenntnisinteresse ab.

Wenn autoethnographisches Arbeiten darauf abzielt, andere an den Erkenntnissen der eigenen Selbstreflexion teilhaben zu lassen, wird sie in der Regel als evokative Autoethnographie bezeichnet. Zielt sie darauf ab, auf Basis der Selbstbeobachtung neue Forschungsfragen zu generieren und Leerstellen in bisherigen Ansätzen zur Erfassung eines Phänomens zu bearbeiten, wird sie als analytische Autoethnographie bezeichnet. Beide werden im nächsten Teil des Kapitels näher vorgestellt.

Varianten der Autoethnographie

Autoethnographisches Arbeiten ist nicht nur aufgrund der Individualität der einzelnen Forscher:innen vielfältig. Zusätzlich zu dieser Vielfalt gibt es verschiedene Varianten, die es näher zu betrachten lohnt.[18] Hierbei ist es hilfreich, sich zunächst bewusst zu machen, wodurch die verschiedenen Varianten voneinander unterschieden werden können. Zwei Parameter erscheinen dafür besonders relevant: zum einen die Zielsetzung hinter dem autoethnographischen Forschen, zum anderen der Grad der Kollaboration im Forschungsprozess.

17 Ploder und Stadlbauer, 754.
18 Vgl. Pace, „Writing the self into research using grounded theory analytic strategies in autoethnography".

Varianten unterschiedlicher Zielsetzung: Evokative oder analytisch Autoethnographie?

Autoethnographische Arbeiten können neben dem Darstellen eigener Beobachtungen mindestens zwei weiterführende Ziele haben: eine Reaktion hervorzurufen oder Grundlage weiterführender wissenschaftlicher Analysen zu sein.[19] Beide Varianten sollen hier eingeführt und voneinander abgegrenzt werden.

Epistemologisch gesehen, liegt im Kern autoethnographischen Handelns zweierlei Reflexivität:[20] Jene, die man als Forscher:in im Prozess der Dokumentation des autoethnographischen Datenmaterials durchläuft sowie jene, die bei den Leser:innen autoethnographischer Erzählungen evoziert wird. Hier verbirgt sich der Kern der evokativen Autoethnographie. Im Unterschied zur analytischen Autoethnographie zielt sie nicht grundsätzlich darauf ab, dass die gewonnenen Erkenntnisse in weiterführende Forschungsschritte übergehen. Vielmehr geht es ihr darum, Außenstehende an den eigenen Wahrnehmungsprozessen und den hier gewonnenen Einblicken teilhaben zu lassen. Die evokative Autoethnographie möchte zum Denken anregen, über Verborgenes aufklären, Unausgesprochenes zur Diskussion stellen. Sie möchte eine Reaktion bei denen hervorrufen, die ihr begegnen.

Im vorherigen Teil wurde darauf hingewiesen, dass diese Art des Forschens in der Regel im Zuge der Datenverarbeitung in autoethnographische Stories mündet. In der Regel, aber nicht immer. Entsprechend des Wunsches, eine Reaktion zu evozieren, finden die Ergebnisse der evokativen Autoethnographie ebenfalls Ausdruck in den verschiedenen Formen der darstellenden Künste. Ob die Ergebnisse der Forschung in eine künstlerische Performance oder in einen durch wissenschaftliche Kriterien geprägten Text übergehen, verweist darauf, wie es mit einem autoethnographischen Material weitergehen kann und ob – im nächsten Schritt – die Variante der analytischen Autoethnographie in den Fokus der Handlungen rückt.

Als analytische Autoethnographie wird, wie bereits erwähnt, jene Variante autoethnographischen Handelns bezeichnet, die aufgrund der Selbstbeobachtung und Reflexion einen vertieften Zugang zu einem sozialen Phänomen erhalten möchte. Ihr Ziel ist es, über das Sammeln und Reflektieren der individuellen Erfahrungen neue Forschungsfragen zu generieren und ihnen (in Teilen) nachzugehen. Welche Erfahrungen ergeben sich bei der Selbstbeobachtung eines verwandten Phänomens? Eine weiterführende autoethnographische Forschung bietet sich hier an. Haben andere Personen ähnliche Erfahrungen gemacht? Eine Interviewstudie ermöglicht vertiefte Einblicke. Inwiefern wird ein beobachteter Aspekt bereits in der Literatur verhandelt? Eine bibliometrische Analyse kann hier Aufschluss geben. Wenn alle Forschenden offenbar einen bestimmten Aspekt wahrnehmen, welche Unterschiede könnte es hier zwischen Gruppe A und Gruppe B geben? Eine Fragebogenstudie kann helfen, den Grad der Wahrnehmung in verschiedenen Gruppen zu ermitteln. Je nach Erkenntnis-

19 Vgl. ins. Anderson, „Analytic autoethnography"; Bochner und Ellis, *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories;* Ellis, „Evocative autoethnography: Writing emotionally about our lives"; Méndez, Mariza, „Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms" Pace, Ploder und Stadlbauer, „Autoethnographie und Volkskunde? Zur Relevanz wissenschaftlicher Selbsterzählungen für die volkskundlich-kulturanthropologische Forschungspraxis"; Vryan, „Expanding analytic autoethnography and enhancing its potential".

20 Vgl. Ploder und Stadlbauer.

interesse können demnach Fragen, die im Zuge der autoethnographischen Beforschung eines Phänomens aufgekommen sind, in unterschiedlichste Formen weiterer Projekte münden.

Zusammenfassend lassen beide Varianten sich dadurch unterschieden, dass die evokative Autoethnographie darauf abzielt, dass die gesammelten Erkenntnisse dabei helfen, etwas Neues (über sich) zu erfahren, während die analytische Autoethnographie avisiert, sukzessive neue Erkenntnisse über das untersuchte Phänomen zu generieren. Beide greifen fließend ineinander, ebenso wie die individuelle und kollaborative Autoethnographie, die nun vorgestellt werden.

Varianten nach Grad der Kollaboration: Individuelle oder kollaborative Autoethnographie?

Ob autoethnographische Forschung individuell organisiert und durchgeführt wird oder kollaborativ, nimmt zunächst keinen Einfluss darauf, dass stets die Beobachtung des Selbst sowie die Dokumentation des Erlebten und Empfundenen im Mittelpunkt des Forschens stehen und dass dies nie isoliert erfolgt, sondern auf der Begegnung mit Anderen basiert.[21] Streng genommen ist damit jede Form der Autoethnographie zu gewissem Maße kollaborativ.

Wenn in diesem Abschnitt von individueller Autoethnographie gesprochen wird, verweist das darauf, dass die Handlungen, Gedanken und Meinungen anderer Personen zwar relevanter Bestandteil dessen sind, was ein:e Forscher:in als dokumentierens- und reflektierenswert erachtet, dass die Interaktion mit anderen in der Phase der Analyse und Interpretation jedoch nicht zur Bereitstellung weiterer Impulse gesucht wird. Im Gegensatz dazu haben Austausch und Rückkopplung mit anderen in der kollaborativen Autoethnographie einen weitreichenderen Anteil im Prozess.[22] Kollaborative ethnographische Forschung unterscheidet sich von anderen Modi der Ethnographie dadurch, dass hier das Element der Kollaboration nicht (nur) im Zusammenspiel von Forschenden und Forschungsgegenstand Anwendung findet, sondern vielmehr die Art des gemeinsamen Wirkens verschiedener Forscher:innen im Verlauf des gesamten Forschungsprozesses beschreibt.[23]

Auch hier gibt es graduelle Abstufungen: Gleich, ob bereits in der Datengewinnung der Austausch mit anderen Forschenden gesucht wird oder erst in der Datenverarbeitung, also bei ihrer Analyse und Interpretation, beide Formen der Autoethnographie finden heute Anwendung. Beispiele finden sich hierfür aus jenen Disziplinen, die sich des ethnographischen Ansatzes in der Forschung bedienen. Ein für den vorliegenden Band nennenswertes Beispiel aus dem Bereich der Hochschulforschung stammt aus dem südlichen Afrika und berichtet von der Kollaboration von Akademiker:innen zu Beginn der Pandemie. Im hieraus entstandenen Paper wird deutlich, inwiefern das gemeinschaftliche schriftliche Reflektieren – auf Basis individueller

21 Vgl. Campbell und Lassiter, „Doing ethnography today: Theoretical issues and pragmatic concerns"; Culhane, „Imagining: An introduction".
22 Vgl. Chang, Ngunjiri und Hernandez, *Collaborative autoethnography*; Chang, „Individual and collaborative autoethnography as method".
23 Für eine kritische Beleuchtung und Zusammenfassung der Vorteile kollaborativer Ethnographie vgl. Rappaport, „Beyond participant observation: Collaborative ethnography as theoretical innovation".

Dokumentationen – den Prozess der Erkenntnisgewinnung in Zeiten der Krise dabei helfen kann, zentrale Themen eines Feldes näher zu beleuchten (hier *Ungleichheit*).[24]

Das autoethnographische Arbeiten der AEDiL-Projektgruppe bediente sich in der Entstehung desselben Impulses. Der Grad der Kollaboration, der hier gewählt wurde, war jedoch ein anderer. Der nun folgende dritte Teil dieses Kapitels berichtet von der Art des gemeinsamen Forschens und von den strukturellen Überlegungen, die als Anker der Zusammenarbeit herangezogen werden. Es wird skizziert, dass das, was als kurzfristig entstandene Idee begann, sich rasch zu einem komplexen Forschungsdesign entwickelte. Komplex, weil die Ebenen der Kollaboration in AEDiL sich auf besondere Art und Weise als (bislang) einzigartig herausstell(t)en.

Kollaborativ autoethnographisch forschen im AEDiL-Projekt

Im Grunde ist jedes Produkt ethnographischer Arbeit ein Ergebnis von Kollaboration. Dennoch ist es – insbesondere für uns im AEDiL-Projekt – relevant gewesen, den Aspekt der Kollaboration explizit und zielgerichtet in unsere Arbeit zu integrieren. In diesem Kapitel wird vorgestellt, wodurch die Kollaboration in AEDiL im Sommersemester 2020 einen gruppendynamischen Rahmen erhalten hat und welche kollaborativen Elemente es waren, die den gemeinsamen Forschungsprozess bereicherten.

Gemeinschaftsgefühl als ermöglichender Rahmen

In kürzester Zeit konnte in AEDiL das Gefühl einer inhalts- und handlungsbezogenen Gemeinschaft, einer *Community of Practice*[25], entstehen. In Verbindung mit einer auf Offenheit und Teilhabe ausgerichteten Arbeitsweise konnte so in AEDiL die Grundlage für einen kollaborativen Forschungsprozess gelegt werden. Entlang der in Teil 2.2 vorgestellten Verfahrensschritte autoethnographischer Forschung wurde die Kollaboration sukzessive intensiviert. Wodurch die Community of Practice in AEDiL gemeinsam forschend entstehen konnte, wird im Folgenden umrissen.

Kollaboration in Schritt 1: Fokussierung und Zielsetzung

Fragegeleitet war jedes Gruppenmitglied aufgefordert, das eigene Erkenntnisinteresse zu ermitteln und in einem ersten Blogbeitrag zu umreißen. Ergänzend zu diesem asynchronen Kennenlernen dienten die Gesamtgruppentreffen im April und Mai dazu, die verschiedenen Forschungsperspektiven kennenzulernen und in einer Übersicht zu visualisieren. Von Beginn an konnten so Gemeinsamkeiten, Überlappungen oder sich Ergänzendes gesehen und als Teil von AEDiL wahrgenommen werden. Verbunden im übergeordneten Fokus „Autoethnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung“ wurde hier aus gruppendynamischer Perspektive der Grundstein für die weitere Kollaboration gelegt: Jedes Mitglied konnte in der eigenen Individualität gesehen werden und sich dennoch als Teil des Ganzen verorten.

24 Czerniewicz, Agherdien, Badenhorst, Belluigi … und Wissing, „A Wake-Up Call: Equity, Inequality and Covid-19 Emergency Remote Teaching and Learning“.
25 Wenger, *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*.

Kollaboration in Schritt 2: Datenerhebung und Dokumentation

An das *Wir* der ersten Phase anzuknüpfen, stellte sich im zweiten Schritt als herausfordernder heraus. Denn hier ging es darum, einen eigenen Forschungsmodus zu entwickeln und gleichzeitig die gesammelten Daten der anderen wahrzunehmen, ohne sich von ihrer Art der Darstellung im eigenen Handeln verunsichern zu lassen. Das Hineinfinden und Durchlaufen von Schritt 2 sollte für die Gruppe der Forschenden Unsicherheiten bereithalten. Wann, wie und was genau sollte man dokumentieren? Wie lang und ausführlich? Wodurch konnte Relevantes von Nicht-Notierenswertem unterschieden werden? Methodische Fragen dieser Art galt es im Mai und Juni zu überwinden. Erneut waren die Gesamtgruppentreffen ein wichtiges Element, ebenso die inzwischen regelmäßigen Update-Emails zum Projekt. Ergänzend und konkret auf die entstandenen Unsicherheiten zugeschnitten, wurde aus der Gruppe für die Gruppe eine videobasierte Einführung zur Methode der Autoethnographie bereitgestellt.[26] Fokus dieser Kurzeinführung war es, neben der Klärung methodischer Fragen vor allem, den Mut zum individuellen Dokumentieren zu fördern, bereits in dieser Phase das gegenseitige Wahrnehmen der verschiedenen Beiträge anzuregen und die Kollaboration zu stärken. Das *Wir* der Gruppe galt es zu adressieren, indem die Pluralität der Forschungsmodi explizit bestärkt und Raum zur gemeinsamen Reflexion ermöglicht wurde – und dies nicht nur asynchron in Textform, sondern auch im Austausch in ad hoc organisierten Online-Reflexionstreffen.

Kollaboration in Schritt 3: Datenverarbeitung

Mit Ende der Vorlesungszeiten an den verschiedenen Hochschulen näherte sich die Gruppe dem nächsten Forschungsschritt, der Auswertung, Interpretation und sonstigen Verarbeitung der gesammelten Daten. Hierfür wurde die Zusammenarbeit innerhalb von AEDiL erneut intensiviert. Nachdem sich die Gesamtgruppe inzwischen darauf geeinigt hatte, die vertiefte, übergreifende Analyse aller Daten auf Basis zuvor komprimierter autoethnographischer Stories durchzuführen, galt es nun, diese Stories zu entwickeln. Von Mitte August bis Mitte Oktober wurde in Schreibgruppen gearbeitet, die aus vier bis fünf Personen bestanden. Schrittweise wurde hier das Material der Einzelnen erkundet und hinterfragt, weiterentwickelt und erneut zur Diskussion gestellt. Aus einer Vielzahl von (Selbst-)Beobachtungen wurde das Wesentliche ermittelt und in fokussierte Narrative überführt, die nun als Produkte erneut in die Gesamtgruppe getragen werden konnten. Bereits parallel zur Arbeit in den Schreibgruppen konnten alle Mitglieder in einem geteilten Dokument nachlesen, welchen Fokus die einzelnen Stories bekamen. Selbstorganisiert fanden sich so – zusätzlich zu Austausch und Rückmeldungen aus den Schreibgruppen – Peer-Feedback-Konstellationen. Erneut konnten individuelle Forschungen durch gemeinsames Denken und Erleben anderer Deutungen eine Bereicherung erfahren. Das Ergebnis dieser Phase ist der vorliegende Band mit seinen autoethnographischen Stories.

26 Das hierfür entstandene Video mit einer Kurzeinführung (Thielsch, "#AEDiL. Autoethnographie Einfuehrung") ist auf Youtube einsehbar.

Kollaboration in Schritt 4: Weiterführung

Auf Basis dieser Sammlung evokativer Produkte ist es möglich, als Gruppe kollaborativ-autoethnographisch Forschender die gewonnenen Einblicke und Erkenntnisse zu vertiefen, das Material in seiner Perspektivenvielfalt zu analysieren und gezielt – im Sinne der analytischen Autoethnographie – Anschlussforschungen zu betreiben. Beispielsweise können basierend auf den entstandenen Stories thematische Cluster für eine vertiefende Analysen gebildet werden. Ebenso möglich ist es, die gesammelten Erkenntnisse und Empfehlungen des gemeinsamen autoethnographischen Arbeitens in konkrete Anschlussforschungen münden zu lassen oder Anschlüsse zu parallel stattgefundenen Forschungsprojekten herzustellen (siehe auch Abschlusskapitel).

Elemente der Kollaboration in AEDiL

In diesem Kapitel werden jene Elemente genauer beschrieben, die sich im Prozess als besonders gewinnbringend für die Kollaboration im AEDiL-Projekt herausgestellt haben. Die folgende Darstellung kann komplementär zu den Einblicken in 3.1 verstanden werden. Im Einzelnen wird hierfür auf drei Elemente der Kollaboration näher eingegangen.

Austausch und Offenlegung von Ideen während der Datensammlung

In Ergänzung dazu, dass die Gesamtgruppe auf *Mahara* einen gemeinsamen Arbeitsraum hatte, wurden im Laufe des Prozesses noch weitere Gelegenheiten zum Austausch über das Erlebte und die damit verbundenen Gedanken geschaffen. Konkreter Hintergrund war hier, dass die regelmäßige Dokumentation der autoethnographisch gesammelten Eindrücke nicht für alle Mitglieder der Gruppe über das Anfertigen von Blogbeiträgen auf *Mahara* zu funktionieren schien. Dies zu erkennen und zu hinterfragen, stellte sich als wertvoller Einblick für das kollaborative Forschen heraus.

Eine Methode wie die Autoethnographie, die von der Individualität ihrer Forscher:innen lebt, sollte im gemeinsamen Forschen nicht durch zu fest vorgegebene Modi der Dokumentation gehemmt werden. In Rückkopplung mit der Gesamtgruppe konnte rasch ermittelt werden, wie vielfältig die individuellen Arbeitsweisen waren. Manche schrieben täglich direkt auf *Mahara*, andere bevorzugten es, dies handschriftlich in einem Feldtagebuch zu tun; manche notierten chronologisch ihre Beobachtungen, andere sammelten über mehrere Wochen hinweg Gedanken zu einem beobachteten Aspekt, bevor dieser umfangreich dokumentiert wurde.

Um dieser Vielfalt gerecht zu werden und dennoch allen die Teilhabe am individuellen Forschungsprozess der anderen zu ermöglichen, wurden ab Mitte des Sommersemesters 2020 regelmäßige Reflexionstreffen angeboten. Moderiert von Mitgliedern der Kerngruppe, konnte man hier in wechselnden und zufällig entstehenden Konstellationen miteinander ins Gespräch kommen.

Ob über das gegenseitige Lesen und Kommentieren von Blogbeiträgen oder den verbalen Austausch im Rahmen der Reflexionstreffen – im AEDiL-Projekt konnte die Gruppe sich durch Öffnung ihrer individuellen Forschungsprozesse gleichermaßen Impulse zur Reflexion als auch Sicherheit im eigenen Handeln und Wahrnehmen geben.

Schreibgruppen als Unterstützung für das Entstehen der Stories

Einen besonderen Wert im Zuge der kollaborativen Forschung hatte die Einführung von Schreibgruppen. Nachdem als Gesamtgruppe beschlossen wurde, dass im Sinne der analytischen Autoethnographie eine gemeinsame Grundlage der Analyse vorhanden sein musste und dass dies über das Entstehen individueller Stories erfolgen sollte, wurde der Fokus darauf gelegt, diese wichtige Etappe gemeinsam zu meistern. Nach den unterschiedlichen Erlebnissen im Corona-Semester, den vielfältigen Blogbeiträgen und Notizen, Reflexionen und neu aufgekommenen Fragen, sollten die Schreibgruppen dazu dienen, im Austausch miteinander das Essenzielle in gesammelten Daten einer Person (leichter) zu ermitteln.

Über eine Phase von sechs Wochen arbeiteten vier parallele Schreibgruppen, die zuvor basierend auf ersten erkennbaren thematischen Schwerpunkten durch die Kerngruppe vorgeschlagen wurden. Jede Schreibgruppe bestimmte zu Beginn für sich einen eigenen Modus des gemeinsamen Arbeitens, z. B. in Form wöchentlicher, längerer oder kürzerer Treffen oder über die Vereinbarung, dass asynchron erste Textentwürfe geteilt, gelesen und kommentiert würden. Erneut konnten verschiedene Arbeitsweisen ausgelebt werden und so wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass für manche eher ein Sprechen als ein Verschriftlichen hilft, um eine Idee weiterzuentwickeln. Der gewählte Modus einer Schreibgruppe wurde innerhalb von AEDiL kommuniziert, und es wurde zum Wechseln zwischen den Schreibgruppen eingeladen. Dies ermöglichte es jeder und jedem, in einer passenden Form ins Schreiben der eigenen Story zu kommen.

Das kollaborative Eintauchen und Abstrahieren sowie das Hinein- und wieder Herausspringen aus individuellen Erfahrungen und Perspektiven hatte im Prozess der autoethnographischen Forschung besonderen Wert. Das gesammelte Material konnte gemeinsam betrachtet und hinterfragt werden, vorhandene Deutungsansätzen wurden komprimiert oder geöffnet. Zudem erlaubten der Austausch und die stetige Annäherung an eine eigene autoethnographische Story, sich in den hier auftretenden Unsicherheiten gegenseitig zu unterstützen. Für nahezu alle Mitglieder des AEDiL-Projektes war es ungewohnt, nicht auf den eigenen wissenschaftlichen Schreibstil zurückgreifen zu können, sondern sich in einen neuen hineinzubegeben, der einerseits autobiographisch und andererseits wissenschaftsgeleitetet war. Sich selbst in den Text *hinein* zu argumentieren statt *hinaus,* so merkte ein AEDiL-Mitglied hierzu an, sei ein gänzlich neues Genre im Feld wissenschaftlichen Schreibens. Eine Erfahrung, die von vielen Mitgliedern geteilt wurde. Über den Austausch in Schreibgruppe konnte dies jedoch benannt, reflektiert und für das Schreiben weiter genutzt werden.

Perspektivenvielfalt und Methodenpluralität in der Analyse des gesamten Materials

Die in diesem Band veröffentlichten Stories sind nicht nur Ergebnis, sondern gleichermaßen Grundlage der Kollaboration in AEDiL. Auf Basis der hier gesetzten Schwerpunkte, gewählten Formulierungen und Einblicke wird aus dem in den Stories komprimierten Datenmaterial weitergearbeitet. Die Vielfalt der forschungsmethodi-

schen Kompetenzen und der fachwissenschaftlichen Expertise der einzelnen Mitglieder in AEDiL wird es ermöglichen, das, was individuell gesammelt und durch Kollaboration angereichert wurde, in weiterführende Forschungsprojekte münden zu lassen. Der verbindende Kern bleibt bestehen. Nach wie vor geht es darum, einerseits Erkenntnisse über die digitale Lehre und deren Begleitung zu generieren, die im Kontext der Corona-Pandemie erfahrbar wurden, und diese andererseits für das Feld akademischen Lehrens und Lernens zugänglich zu machen. Das Potential der Kollaboration liegt in dieser Phase sowohl auf der Vielfältigkeit der einzelnen Mitglieder in AEDiL als auch in der geteilten Erfahrung des bisherigen kollaborativen Forschens.

Fazit

Die Autoethnographie als Methode zu nutzen, um die Erlebnisse und Herausforderungen im Corona-Semester zu erfassen und zu durchdringen, so konnte in diesem Kapitel sichtbar werden, hat durch das Element der Kollaboration einen besonderen Wert erfahren. Die Kollaboration in AEDiL hat aus einem autoethnographischen Projekt ein komplexes Forschungsvorhaben entstehen lassen, das maßgeblich durch die Wahl der Forschungsmethode beeinflusst wurde. Sie hat es erlaubt, die Vielfalt der einzelnen Mitglieder zu erkennen und ihre unterschiedlichen Kontexte und Forschungsperspektiven zusammenzuführen.

Die Autoethnographie strebt danach, die Komplexität des Sozialen in seiner Gänze zu erfassen und sich dabei auch von schwer zu Greifendem, von Unsicherheiten oder Verwirrungen im Prozess nicht abhalten zulassen. Eine Chance, die das gemeinsame Handeln in AEDiL nutzt, gestaltet und kontinuierlich weiterdenkt. Ganz im Sinne der Anpassungsfähigkeit und Offenheit der Methode. Dies unterstreichend, soll dieses Kapitel mit der Einschätzung von Adams, Jones und Ellis enden, die zur Notwendigkeit einer Methode wie der Autoethnographie Folgendes schreiben: „Social life is messy, uncertain, and emotional. If our desire is to research social life, then we must embrace a research method that, to the best of its/our ability, acknowledges and accommodates mess and chaos, uncertainty and emotion."[27]

Referenzen

Adams, Tony E., Stacy H. Jones und Caroline Ellis. *Autoethnography. Understanding Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

Anderson, Leon. „Analytic autoethnography." *Journal of contemporary ethnography* 35.4 (2006): 373–395.

Bochner, Arthur und Carolyn Ellis. *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. London: Routledge, 2016.

27 Adams et al., 9.

Campbell, Elizabeth und Luke Eric Lassiter. *Doing ethnography today: Theoretical issues and pragmatic concerns*. Malden: Wiley-Blackwell, 2015.

Chang, Heewon. *Autoethnography as method*. London: Routledge, 2016.

Chang, Heewon. „Individual and collaborative autoethnography as method." In *Handbook of autoethnography,* edited by Stacy H. Jones, Tony E. Adams und Carolyn Ellis, 107–122. London: Routledge, 2013.

Chang, Heewon, Faith Ngunjiri und Kathy-Ann C. Hernandez. *Collaborative autoethnography*. London: Routledge, 2016.

Coffey, Amanda. The *ethnographic self: Fieldwork and the representation of identity*. London: Sage, 1999.

Culhane, Dara. „Imagining: An introduction." In *A different kind of ethnography: Imaginative practices and creative methodologies,* hrsg. v. Denielle Elliott und Dara Culhane, 1–21. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

Czerniewicz, Laura, Najma Agherdien, Johan Badenhorst, Dina Belluigi, Tracey Chambers, Muntuwenkosi Chili, Magriet de Villiers, Alan Felix, Daniela Gachago, Craig Gokhale, Eunice Ivala, Neil Kramm, Matete Madiba, Gitanjali Mistri, Emmanuel Mgqwashu, Nicola Pallitt, Paul Prinsloo, Kelly Solomon, Sonja Strydom, Mike Swanepoel, Faiq Waghid und Gerrit Wissing. „A Wake-Up Call: Equity, Inequality and Covid-19 Emergency Remote Teaching and Learning." *Postdigital Science and Education* 2.3 (2020): 946–967.

De Vries, Peter. „Cricketing Dad: An Autoethnography into the Unknown." *The Qualitative Report* 22.3 (2017): 915–922.

Denzin, Norman K. *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. London: Sage, 1997.

Ellis, Caroline. „Evocative autoethnography: Writing emotionally about our lives." In *Representation and the text: Re-framing the narrative voice*, hrsg. v. William G. Tierney und Yvonna S. Lincoln, 116–139. Albany: State University of New York Press.

Ellis, Caroline, Tony E. Adams und Arthur P. Bochner. "Autoethnography: an overview." *Historical Social Research 36,* 4 (2011): 273–290. doi: 10.12759/hsr.36.2011.4.273–290.

Kennedy, Laura M. „Confessions of a novice researcher: An autoethnography of inherent vulnerabilities." *The Qualitative Report* 25.6 (2020): 1526–1539.

Lincoln, Yvonna S. und Norman K. Denzin. „The fifth moment." *Handbook of qualitative research* 1 (1994): 575–586.

Méndez, Mariza. „Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms." *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15.9 (2013): 279–287.

Pace, Steven. „Writing the self into research using grounded theory analytic strategies in autoethnography." In *Creativity: cognitive, social and cultural perspectives,* hrsg. v. Nigel McLoughlin und Donna Lee Brien: 1–15. Australasian Association of Writing Programs, 2012.

Ploder, Andrea und Johanna Stadlbauer. „Strong reflexivity and its critics: Responses to autoethnography in the German-speaking cultural and social sciences." *Qualitative Inquiry* 22.9 (2016): 753–765.

Ploder, Andrea und Johanna Stadlbauer. „Autoethnographie und Volkskunde? Zur Relevanz wissenschaftlicher Selbsterzählungen für die volkskundlich-kulturanthropologische Forschungspraxis." *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde* 116.3–4 (2013): 373–404.

Rappaport, Joanne. „Beyond participant observation: Collaborative ethnography as theoretical innovation." *Collaborative anthropologies* 1.1 (2008): 1–31.

Reinmann, Gabi und Tobias Schmohl. „Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung." *Impact free* 3 (2016): 1–6. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf.

Steinhardt, Isabel, Markus Deimann, Michael Eichhorn, David Lohner, Ronny Röwert, Angelika Thielsch und Jan Vanvinkenroye. „Projektskizze: AEDiL – AutoEthnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung." *Blogbeitrag auf sozmethode.hypotheses.org*, 2020. https://sozmethode.hypotheses.org/996#more-996.

Stirling, Fiona J. „Journeying to visibility: An autoethnography of self-harm scars in the therapy room." *Psychotherapy and Politics International* (2020): 1–14. doi: 10.1002/ppi.1537.

Thielsch, Angelika. „#AEDiL. Autoethnographie Einfuehrung." *Video auf Youtube*, 2020. https://www.youtube.com/watch?v=oK7ZTHpdj4U.

Vryan, Kevin D. „Expanding analytic autoethnography and enhancing its potential." *Journal of Contemporary Ethnography* 35.4 (2006): 405–409.

Wall, Sarah. „An autoethnography on learning about autoethnography." *International journal of qualitative methods* 5.2 (2006): 146–160.

Wenger, Etienne. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Chancen in der Krise

Adobe Connect und das Vogelzwitschern

In fünf Schritten ins Digitale und wieder zurück. Ein Stück.

Ich mache Lehrforschungsprojekte in einem sozialwissenschaftlichen Studiengang. Die Studierenden führen kleine Forschungsprojekte durch, und eigentlich kommt es nur auf zwei Dinge an: für die Themen begeistern und dann beraten. Inhalte zur Forschungsmethode erarbeiten die Studierenden selbst, wenn ich ihnen mitgebe, worauf sie achten müssen. Mein autoethnographisches Tagebuch sollte die Frage beantworten, ob ich Begeisterung bei den Studierenden auch online wecken kann. Mit diesem Fokus habe ich im Sommersemester 2020 Erfahrungen in der digitalen Lehre dokumentiert. Aber begeisternde Lehre braucht einen Kontext, und dieser wurde in diesem Corona-Semester ganz vom Ringen um digitale Zugänge überhaupt bestimmt. Meine eigenen Zugänge und auch die Zugänge der Kolleginnen und Kollegen. So lautet die Frage am Ende eher: Wie begeistern wir uns und die Studierenden für digitale Lehre? Aus meinen ethnographischen Blogbeiträgen sind fünf Phasen entstanden, die den Kern des folgenden Textes bilden, ohne bereits den Anspruch auf ein wissenschaftliches Phasenmodell zu erheben. Einzelne Beiträge von Studierenden sind als Zitate besonders ausgewiesen.

Phase 1: Wir können schon was

Die Beziehung zwischen digitalen Lehr-Tools und mir begann bereits 2013 mit einem Bundesförderprogramm zur berufsbegleitenden Lehre. Da saßen zwei Kollegen und ich in einer Schulung und studierten Rechtevergabe und Dateiupload. Eigentlich weiß ich nicht, was mich motiviert hat, am Ball zu bleiben und fortan jede neue Kollegin und jeden neuen Kollegen davon zu überzeugen, dass hochgeladene Materialien besser sind als herumliegende Papierstapel. Jedenfalls gelte ich seither als der Experte für unsere Lernplattform, auch wenn es hier vor allem um das Hochladen von Dateien, die digitale Sprechstundenverwaltung und ein Umfragetool geht. Da die Hälfte unserer Studierenden berufsbegleitend studiert, ist die Arbeit mit der Plattform inzwischen zumindest in unseren Studiengängen Routine. Wir können standardmäßig mit allen Studierenden digital kommunizieren und Dateien bereitstellen, einige nutzen auch Foren oder einfache interaktive Elemente.

Während das Ausmaß der Pandemie und der erste bevorstehende Lockdown langsam ins Bewusstsein dringen, entscheidet unser Rektorat bereits am 12. März, dass das Semester umgehend auf vollständig digitalen Betrieb umgestellt wird. Wir sind eine kleine Hochschule und haben uns im größten Hörsaal versammelt. Ringsum schaue ich in ratlose Gesichter: Lehre ohne die Präsenz in den Seminaren? Natürlich kennen wir alle tolle Lehrvideos von gut ausgestatteten Institutionen und haben auch schon mal etwas von digitalen Lernumgebungen gelesen. Aber wir? Nächste Woche? Mehr Zeit gibt uns das Rektorat nicht. Ratlosigkeit. Dreimal melde

ich mich in der frustrierten Debatte und erinnere daran, dass wir schon was können. Mindestens Dateien hochladen, auch digitale Übungsaufgaben sind nicht so kompliziert und Foren ermöglichen Kommunikation in beide Richtungen. Immer wieder geht mein Einwurf in der allgemeinen Skepsis unter. Am Ende biete ich eine spontane Schulung zu interaktiven Möglichkeiten in unserer Plattform für den nächsten Morgen an. Nicht, dass das irgendwen jetzt überzeugt, aber es erscheint immerhin ein erster Schritt – und einer, der keine eigene Kreativität von den Kolleginnen und Kollegen verlangt. Eine Schonfrist von 90 Minuten.

Ich beginne mit dem, was in unserer Fakultät schon Standard ist: Folien hochladen, Übungen einsammeln, Umfragen. Ungläubiges Staunen auf allen Seiten: „Wie, das macht ihr?“ „Ach, ihr nicht?“ Ein klein wenig mehr passt noch in die Doppelstunde, und so befassen wir uns mit einfachen digitalen Tests. Es ist Freitag, der 13. März und wir können genug, um textbasierte Lehrinhalte vollständig digital zu vermitteln. Nur, ob wir damit Studierende erreichen? Es muss irgendwie mehr werden. Wir haben eine Woche, um unsere textbasierte Lehre mit Ton und Bild zu ergänzen.

Die nächsten Schulungen mache ich schon in *AdobeConnect*. Die Hälfte der Kolleginnen und Kollegen schaut zu Hause zu und lernt nebenbei den virtuellen Klassenraum kennen. Ein kleines Kernteam von vier Kolleginnen und Kollegen ist den anderen ein paar Stunden voraus. Wir testen, drei Rechner vor uns, probieren Ansichten, Möglichkeiten und Tonqualität. Insgesamt rund 50 Kolleginnen und Kollegen rücken virtuell enger zusammen als jemals zuvor. Wie lassen sich Technik und Didaktik verbinden? Ich mache drei Gruppen aus:

- Die Vorreiter, die nächtelang probieren, Seminare drei- oder viermal aufnehmen, um es den anderen zeigen zu können. Wir beginnen mit kurzen Sequenzen, probieren immer etwas mehr, als wir gerade beherrschen.
- Die Folgewilligen. Haben noch Zeit, an Aufsätzen zu schreiben und vertrauen darauf, dass wir ihnen funktionierende Techniken übergeben werden. Sie steigen mit unseren Erfahrungen entspannt ein.
- Es gibt aber auch die Skeptischen, teilweise besonders von Kitaschließung und Schulpause betroffen. Sie probieren zu viel auf einmal, wollen 90 Minuten auf Anhieb digitalisieren. Ein falscher Headset-Stecker wird zur Krise.

Geduldig erklären wir immer wieder: Macht das, was ihr könnt, probiert in kleinen Einheiten mehr. Vor allem ein junger Mann bei der Studienorganisation ist geduldig immer wieder dabei, die Kolleg:innen abzuholen, einzuführen, alles noch mal zu erklären. Da bin ich schon am Rand meiner Gelassenheit angekommen.

Phase 2: Aneignung

Ich hatte zwar vor Jahren schon mal zur Digitalisierung der Lehre geforscht und ab und zu hatten wir in unseren Projekten per *Skype* verhandelt, aber ein digitales Seminar hatte auch ich weder erlebt noch gehalten. Ich starte mit einem kurzen Einfüh-

rungsvideo für Studierende, wie sie sich im *Adobe Connect* anmelden und orientieren können. Mein Rechner zeichnet auf, mein 15-jähriger Sohn spielt im Nebenzimmer den Tutor und beantwortet meine Fragen. Mit 370 Abrufen und zehn Likes ein guter Start in meine Karriere als akademischer Youtuber. Keines meiner inhaltlichen Videos wird dem in den nächsten Wochen auch nur annähernd nahekommen. Lampenfieber? Keine Zeit, aber wir nehmen die Szene dreimal auf, bis mein Sohn zufrieden ist. Auch ein Kollege berichtet, dass er mit seinen Kindern Videotutorials geübt hat. Endlich durften sie mal sagen, wie er gut rüberkommt. Wir spielen abends im virtuellen Seminarraum mit dem großen Sohn und dessen Freundin *JustOne*. Entspannte Erfahrungen mit der neuen Technik.

Auch der Einstieg in die Lehre gelingt mir einigermaßen entspannt. Ich habe es mit Studierenden zu tun, die ich schon kenne, ich habe fertige Inhalte, und zu Beginn passt ein stark dozentenorientiertes Konzept. Die Studierenden sind froh, dass es weitergeht. Vielen scheint es aber schwerzufallen, in dieser Ausnahmesituation gedanklich bei der Wissenschaft zu bleiben. Zu eindrücklich ist das veränderte Leben ringsum. Vom Vogelzwitschern schreibt eine Studentin später in ihrer Einleitung zum Forschungsbericht:

> Auf einmal war das Vogelzwitschern am Morgen einer der Momente, die einem ein Lächeln ins Gesicht zauberten und leeren Parks ein Ort, an dem man für wenige Momente automatisch einen Stopp einlegte, um diese unglaubliche Stille wahrzunehmen. Das Rauschen des Frühlingsregens wurde deutlicher vernommen, da er einem, ohne ein begleitendes Fahrgeräusch von Kraftfahrzeugen, schon fast laut vorkam und [man] das Strahlen der Frühblüher am Wegesrand manchmal regelrecht inhaliert ... (Aus der Einleitung zum Forschungsbericht einer Studentin)

Das größte Problem ist die Internetverbindung. „Übermäßiges Nutzeraufkommen – wir bitten Verzögerungen zu entschuldigen“, schreibt der Anbieter. Jeden Morgen. Also zeichne ich jede Veranstaltung auf und lade sie in Youtube hoch. Habe abends ja eh nichts anderes zu tun, so kann ich mich um den Upload kümmern. Ich weiß, dass ich nichts für die Internetverbindung kann und nehme die Klagen der Studierenden nicht persönlich, vertröste auf das Video. Das entspannt. Eine Kollegin leidet unendlich darunter, nicht alle zu erreichen. Das frisst alle Kraft und Kreativität. Schon am ersten Abend verabschiede ich mich von jeder Erwartung an die Mitschnitte. Ich produziere hier kein Lehrvideo, dafür habe ich keine Ressourcen. Ich stelle nur Mitschnitte bereit. Punkt. Die ersten Wochen laufen.

Bis ich über ein Bachelor-Seminar stolpere: Sieben Studierende sollen erzählen, wie weit sie mit ihrer Abschlussarbeit sind und welche Fragen sie haben. Normalerweise kein Problem, aber heute stockt es. Noch zwei allgemeine Fragen (Schriftgröße, Titelblatt?), dann Schweigen. Erst nach einer Weile meldet sich eine Studentin. Prompt mit ganz schwierigem Ton. Wir müssen das Gespräch abbrechen. Keine Fragen und Anregungen aus der Gruppe. Vier stellen kurz ihr Konzept vor, zwei verschwinden. Niemand meiner Studierenden würde grußlos aus einem Raum gehen. Es bleibt aber beim Einzelgespräch mit Zuhörern. Diskussion kommt nicht zustande. Vielleicht hätte ich bei den Basics anfangen müssen: Jeder sagt erst mal „Hallo.“ Nie-

derschwellige Einstiege. Oder die Diskussion in das Fragetool verpacken müssen. Trotzdem am Ende: „Vielen Dank." Immerhin.

Die Technik produziert Respekt und Unsicherheit. Einmal dauert es zehn Minuten, bis sich die Studierenden trauen, auf den fehlenden Ton hinzuweisen:

> ‚Hör nur ich nichts?';‚Ich höre auch nichts'; Er ist gemuted'; ‚neee ich auch nicht'; Dozent: ‚schön, dass Sie das mal sagen.'; ‚Ich hab den Text gelesen' Es war schon zu sehen, wie Folien sich bewegen. Also nicht zu befürchten, ich sei gar nicht da. Aber es dauert 10 Minuten, bis jemand nach dem Ton fragt… (Blogbeitrag, 7. April 2020)

Ein anderes Mal folge ich einer Teamsitzung, in der eine Kollegin ganz empört erzählt, die Studierenden hätten sich über ihr Atmen beklagt. Meine Gedanken verlassen die Sitzung, schweifen hinaus in die Intensivstationen mit ihren Beatmungsmaschinen. Auch ich bin nicht bei der Sache.

> Sie atmen so laut! Durchaus ein beruhigendes Geräusch. Wenn Sauerstoff fehlt. Beruhigendes Atmen. Die ganze Vorlesung. Beruhigend. Sie atmen so laut! Nervtötend. 90 Minuten. So laut! Vielleicht das neue Mikro etwas weiter nach unten? Es ist besonders sensibel. Lauscht dem Luftstrom… (Blogbeitrag, 9. April 2020)

Am Ende erst verstehe ich, dass sie ihr Mikro zu nah an der Nase hat und gebe einen Tipp. Kleinigkeiten, die Seminare und Sitzungen belasten. Heute geht es um Kollegen, aber vielleicht sagt auch das etwas über digitale Aneigungsmethoden. Ich habe zwei Telefontermine für digitale Unterstützung auf den freien Vormittag gelegt. Zunächst eine Kollegin, die auch noch SPSS kennengelernt hat, als man händisch Befehlszeilen schreiben musste. Wir hatten am Tag zuvor schon kurz telefoniert, was man mit dem Übungsmodul in der Plattform tun kann und überlegt, wie ihre bisher analoge Übung umzusetzen wären. „Ich probiere das", sagte sie. Zum Glück hatte ich keine Zeit, ihr die Übung schnell zu basteln. Was vielleicht wieder viel über mich aussagt. Am nächsten Morgen habe ich einen Link und schaue mir die Übung an. Alles sorgfältig umgesetzt, nur ein kleiner logischer Fehler. Ich probiere es aus, lade mein Poster hoch und fülle Reflexionsfelder. Klappt alles. So müssen wir nur noch besprechen, wie die Übung in zwei unterschiedlichen Gruppen bereitgestellt werden kann. 20 Minuten. Lerntyp taffe Macherin. Meine Ad-hoc-Typologie aus der ersten Woche muss differenziert werden.

Eine Stunde später ruft der Denker an: „Meinst du, ich kann meine Videomitschnitte auch unbearbeitet online stellen? Mit den ulkigen Fingerübungen, die wir machen?" Ja, ich meine. Auch ich habe darüber nachgedacht, bin aber zu dem Ergebnis gekommen, dass es hier nicht um die Produktion vorzeigbarer Lehrfilme geht, sondern um Dokumentation einer Veranstaltung für Studierende, die aus wichtigen Gründen nicht dabei sein können. „Ah, dann geht das vielleicht." Er fragt, was dennoch zu tun wäre, wenn er die Stelle mit der Fingerübung herausschneiden wolle. Ich beginne zu erklären und er begreift: „Ah, wie in deiner Anleitung aus dem März!" Hatte ich schon vergessen. Irgendwann mal in der Nacht ein kurzes PDF produziert, von dem ich nicht wusste, ob es irgendwer gelesen hat. Ja, genau. Er fragt, wie lange

es dauere, einige Minuten aus dem Film zu streichen, und wir sprechen über den *Soziopod*: jeden Monat eine Stunde zu den Klassikern. Vermutlich stehen fünf Arbeitstage hinter diesen 60 Minuten: einer, in dem sich die beiden Professoren vorbereiten und ihr Gespräch aufnehmen und vier für einen Mitarbeiter, der alles vor- und nachbereitet. Dann noch Fragen zu *Adobe Connect*. Wie können Studierende einbezogen werden? Der Kollege möchte vor allem, dass Text produziert wird. Dafür ist AC nicht gut geeignet, also schlage ich das Padlet vor, schicke ihm den Link zu meiner Veranstaltung vom Dienstag. „Mensch, das ist ja klasse!" Pause. „Ich weiß, du hast schon öfter dafür geworben, aber das so zu sehen, ist ja super!" Ja, ich habe mehrmals davon erzählt, Fotos geschickt, aber offenbar braucht es den eigenen Bezug, bis die Information nutzbar gemacht werden kann. Und den richtigen Zeitpunkt. Der Kollege wird es ausprobieren, sagt er. Wenn der geeignete Zeitpunkt gekommen ist. Lerntyp Denker.

Die anderen haben nicht angerufen. Funzt. Eine Kollegin hat im März an ihren Aufsätzen geschrieben: „Ich wusste doch, dass ihr das alles gut vordenkt, und dann musste ich es nur noch nachmachen." Super. Klar. Läuft. Lerntyp schnelle Adaption. Andere haben selbst ausprobiert, sind auf *Jitsi* gestoßen. Machen ihren Stiefel und haben das Problem jedenfalls für sich gelöst. Lerntyp autonome Problemlöser.

Phase 3: Reflexion

Vier Wochen nach den ersten Online-Seminaren beginne ich, mich selbst zu beobachten. Das beginnt schon bei der Sprache und fällt mir zuerst bei einem Kollegen auf, den ich schnell online unterstützt habe. Ich selbst bin aber auch dabei: „Soooooooo", „Ähmmmmm", „MMMMMM", „Ähmmmmmm", „Äh", „Genau", „Zack" (irgendwas klappt im Excel), „Äh", „Genau", „Äh" ...

So gut wie jede Pause fülle ich mit irgendwelchen akustischen Signalen. Mache ich das live auch? Oder habe ich unbewusst Angst, dass die Verbindung abbricht, wenn ich schweige? Wie bei einer Mailbox, die sich nach fünf Sekunden Stille für meine Nachricht bedankt und dann das Gespräch beendet (gibt's das heute noch?). Für Poster empfiehlt das Lehre-Zentrum der Uni Bremen 20 Prozent leeren Platz.[1] Vielleicht würde das auch in meinem Vortrag nicht schaden? Ein Fünftel Schweigen?

Heute wieder zwei Doppelstunden mit unserer Problemgruppe. Indem ich das schreibe, wird mir die Stigmatisierung bewusst. Aber wir haben heute Morgen in der AEDiL-Gruppe vereinbart, nicht alles auszubügeln. Schon im vorigen Semester fiel die Gruppe durch einen hohen Anteil häufig fehlender Studierender auf. Dabei scheint es sich um zwei Gruppen zu handeln: die einen, die sich jedes Mal entschuldigen und gute Gründe vorzuweisen haben (kranke Kinder, dringende berufliche Aufgaben ...) und die anderen, die einfach wegbleiben. Das scheint nun verschärft zu sein. Einige sehen wir kaum noch. Gleich richtet sich der Fokus auf die, die schon

1 Studierwerkstatt Uni Bremen. „Wissenschaftliche Poster erstellen – ein kleiner Leitfaden", 2.

voriges Semester einfach weggeblieben sind. Aber was weiß ich schon über deren aktuelle Verhältnisse? Einige Fragen nach den Videos, wenige schauen die Aufzeichnungen an. Das Problem ist: Meine Versuche, Diskussionen in Gang zu bringen, sind in Gruppen mit zehn Studierenden nicht ganz einfach. Ich schicke sie in drei Gruppen. Das klappt. Nachher stellt eine Gruppe die Ergebnisse mutig vor, die zweite nur ein paar Stichworte, bevor ich nach einer gefühlten Ewigkeit aufgebe. Schon in der Präsenzlehre finde ich es eigentlich albern, Studierende durch direkte Ansprache zu motivieren. In den virtuellen Raum hinein kann ich das nicht. Noch nicht?

Cool heute Morgen im AEDil-Meeting: Jeder benennt den Nachredner. Aus zwei Gründen: Man muss mitschneiden, wer schon dran war, und niemand muss mutig sein. Werde ich mir merken. Aber es gibt noch mehr Unterschiede. Im Meeting waren wir alle sichtbar. Bei uns an der Hochschule gilt der Standard: Bild aus. Noch nie habe ich einen Blick in ein Studentenzimmer zu sehen bekommen, und auch wir machen das Bild häufig aus. Die Bandbreite der Übertragung ist zu schlecht.

> Samstag Mittag. Die achte Woche Online-Lehre geht zu Ende und der Server ist müde. Keine Kraft mehr für Farbe im Bild des Dozenten. Es flackert. ‚Discomodus :)' schreibt Marco. Aber keine Smilys mehr von den anderen. Nachher fliege ich ganz aus dem System. Vorsichtig nutzen die Studierenden den Raum für sich: Konstanze: Wie geht es euch allen so?? Kristin: Gut. Das ist die Ruhe vor dem Sturm ab Montag würde ich sagen. Carolin: Gut. Ab Montag öffnen Kitas und Schulen wieder. Ich glaube die meisten freuen sich auf die Prüfungen: die werden wieder vor Ort stattfinden. Voraussichtlich. (Blogbeitrag, 17. Mai 2020)

Ist es leichter, einen Rechner nicht einzuschalten, als nicht zur Hochschule zu fahren? Jedenfalls habe ich den Eindruck, dass der visuelle Raum Verbindlichkeit schafft. Gestern habe ich es auch bei einem EU-Projekttreffen erlebt: Tausend E-Mails bleiben unbeantwortet, aber nach 90 Minuten *Zoom* von Angesicht zu Angesicht werden die Dinge noch am selben Nachmittag erledigt. Aber würde Sichtbarkeit im digitalen Seminar die Verbindlichkeit erhöhen oder erfordert das doch die physische Anwesenheit? Meine Kollegin hat die Chance zur vorsichtigen Öffnung der Hochschulen ergriffen und steigt wieder um auf Präsenzlehre. Sie hofft, dass dann wieder mehr kommen. Ob das gelingt? Dahinter steht die alte Debatte: Kann ich zum Mitdenken zwingen? Leider zeigt die Erfahrung, dass Anwesenheit und Note korrelieren. Es gibt aber auch Ausnahmen.

Irgendwie müsste ich die Schattengestalten schon vorab zur Teilnahme bewegen. Aufgaben, die sie motivieren. Das üben wir gerade mit einem Projekt mit benachteiligten Jugendlichen: Jeder soll erst mal bei seinen Interessen anfangen. Aber im Grunde machen wir das: Die Fälle für die Praxisprojekte dürfen ausgesucht werden. Interessenorientiertes Lernen. So viel wie möglich der Entscheidung den Studierenden überlassen. Aber da sein sollen sie bitte schon.

Zu einer Posterpräsentation auf einer Tagung irgendwo. Pflichtgemäß logge ich mich um kurz vor neun in das Tool ein. Stelle aber fest, dass diesmal keine Gleichzeitigkeit hergestellt wird. Ich kann mir die Eröffnungsrede als Film anschauen. Heute, morgen, am Vatertag. Eine Woche lang. Ich schaue rein. Nach einer Weile frage ich

mich: Wo ist eigentlich der „Ich-habe-verstanden-Button“? Den haben wir neulich in einer virtuellen Dienstberatung erfunden. Wenn jemand mal wieder zu lange erklärt, können die anderen kurz sagen, dass keine weiteren Argumente mehr notwendig sind. Leider kann ich im Video nicht auf Weiter klicken. Ich denke mir, dass ich das später noch mal anschauen kann, bin neugierig auf die Workshopbeiträge und Poster. Auch diese liegen alle als vorgefertigte Videos vor. Ich schaue hier und da hinein, bleibe an einem Poster zum studentischen Engagement hängen. Die Zusammenfassung einer Literaturstudie:

> ‚Die Ergebnisse zeigen, dass persönliche Handlungskompetenz, Interaktion und Zusammenarbeit, synchrone Lernaktivitäten und klar definierte Lernziele die Hauptfaktoren sind, die zu erfolgreichem Online-Lernen beitragen, während eine starke emotionale Beziehung sowohl zwischen den Lernenden selbst als auch zwischen den Lernenden und den Lehrkräften dazu beiträgt.[2]

Genau: synchrone Lernaktivitäten. Ich schaue noch auf die Pinnwand der Tagung: keine Einträge. In den Diskussionsforen eine Mitarbeiterin des Projektes, die eifrig Fragen stellen. Sonst keine Spuren der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Auch ich wende mich wieder dem Alltag zu. Das Erlebnis belegt, was ich schon geahnt habe: Die gemeinsamen Zeiten im virtuellen Raum sind wichtig. Wer an der Liveveranstaltung teilnimmt, hat schon viel geschafft. Ob die Übrigen die Mitschnitte anschauen? Ich bezweifle es. Weiterhin haben normale Mitschnitte zwei bis zehn Studierende von 30 bis 60 angesehen. Nur einzelne Videos, auf die ich bei Fragen verweise, haben höhere Raten. Resonanz mag über das LAN-Kabel gelingen, aber mit Zeitverzug wird es schwierig.

Die Woche nach Pfingsten fängt bei uns erst am Mittwoch mit der Lehre an – andere Hochschulen haben frei, aber wir wollen die Zeit nutzen. Die Studierenden sehen das offenbar anders: Vormittags nur fünf, nachmittags erst drei, und dann nur noch zwei Studierende. Sie müssen an einem Poster für die Kollegin arbeiten, heißt es. Vielleicht hoffen sie auf das Video dann, wenn der Forschungsbericht geschrieben werden muss. In der Präsenzlehre habe ich das nur selten erlebt, wenn Seminare am Tag vor Klausuren in anderen Fächern geplant waren. Die gleiche Gruppe am Freitag hat erstmals Präsenzlehre. Hier ist die Hälfte der Studierenden da. Ich mache erstmal ein Blitzlicht, wie weit die Gruppe mit den Forschungsarbeiten ist. Die Datenerhebung ist bei den meisten abgeschlossen. Das ist gut im Zeitplan. Nur eine Studentin hat noch nicht begonnen. Ich mache mir aber zunehmend Gedanken über die, die nicht da sind. Keine Ahnung, wie hier der Stand ist. Wie viele haben wir verloren, weil sie die Technik nervt, weil sie keinen guten Zugang haben?

Ich habe den Eindruck, dass bei Dialogformaten noch mehr Studierende Schwierigkeiten haben. So lange ich Vorlesungen mache, bleibt ein großer Teil der Studierenden dabei, aber wenn Teilnahme gefordert ist, steigen viele aus. Manche entschuldigen sich: Die Kinder sind zu betreuen, die Technik geht nicht gut. Aber ich glaube,

2 Docherlty, *Student-Engagement beim Online-Lernen*.

es ist einfach zu mühsam. Formate, die vor Ort gut funktionieren, klappen hier noch nicht: Ein gemeinsamer Pretest der gegenseitigen Fragebögen, das Erarbeiten eines Flipchart-Posters zu „So lügt man mit Statistik“ gelingen nur ganz mühsam. Aber es entwickelt sich: Erste Kleingruppen arbeiten, in kleinen Gruppen gibt es normale Dialoge über die Software. Ich vermute, nach einem weiteren Semester würden Gruppenarbeit und Seminarsituation selbstverständlich.

Phase 4: Höhenflug

Langsam wechseln wir vom Krisenmodus zum Ausprobieren: Wie stark können wir die Studierenden einbeziehen? Zunächst versuche ich, die Studierenden allein in Arbeitsgruppen zu einem Text arbeiten zu lassen. Ergebnisse sollen in einem Wiki gesammelt werden. Viel Zeit benötige ich für die Technik und Gruppenbildung in der Plattform, nachher steht wenig Text in zwei Wikis. Die anderen bleiben leer. Entsprechend auch nur kurze Präsentationen. Drei Studierende bringen ihre Ergebnisse wenige Minuten in den Raum ein. Aber das Mitteilungsbedürfnis wächst. Eine Studentin bittet mich um Videofreigabe. Sie will unbedingt etwas zeigen und hält eine auf Kästchenpapier gezeichnete Skizze in die Kamera. Unscharf und halb sonnenbeschienen. Endlich ein Input. Normalität.

Noch nie in diesen acht Wochen hat jemand seine Kamera angemacht. Wir haben das auch nicht besonders forciert. *Adobe Connect* ist hier im Vergleich zu *Zoom* träge. Oft schalten wir selbst das Video aus, um Bandbreite zu sparen. Wir müssen Videos freigeben und viele Studierende haben keine passende Technik. Vielleicht nehmen wir das auch nur an? Jedenfalls war dies das erste Mal, dass ich eine Studentin tatsächlich sehen konnte.

Einen Tag später der nächste Versuch: Mit einer Kollegin mache ich ein gemeinsames Seminar, in dem es um Gruppenarbeit geht. Wir haben etwa 15 Studierende, erläutern die Gruppenaufgabe und die Studierenden melden sich an. Über zwei Seminare arbeiten die Gruppen gemeinsam. Ich bin viel mit Organisatorischem beschäftigt: Wer irgendwie aus dem Gruppenraum fällt, muss händisch wieder zugeschaltet werden. Die Kollegin versucht, Fragen aus den virtuellen Räumen zu beantworten. Wir telefonieren nebenher über das Festnetz, um uns abzustimmen. Die Studierenden nutzen ebenfalls das Handy nebenbei und offenbar auch eher eigene Instrumente, um ihre Ergebnisse zu sichern. Auf den Whiteboards in den Räumen steht nichts, aber nachher werden Mindmaps hochgeladen. Die Präsentation klappt: Drei Gruppen stellen ausführliche Überlegungen zum Drogenkonsum von Jugendlichen dar. Jeder einzelne Vortrag etwa zehn Minuten. Die Dateien sind in der Plattform hochgeladen und ich spiele sie ins *Adobe* ein. Dort scrolle ich auf Anweisung der Studierenden. Die Kollegin moderiert. Es ist eine andere Gruppe. Gelingt es der Kollegin besser zu motivieren, liegt es am Thema oder entlasten wir uns zu zweit? Vielleicht waren wir auch einfach besser vorbereitet? Vielleicht üben sich auch die Studierenden?

Auch in anderen Seminaren wächst der Dialoganteil. Wir besprechen eine Stunde lang Entwürfe für Fragebögen und in einer anderen Gruppe den Zwischenstand von qualitativen Analysen im virtuellen Raum. Die Studierenden wissen, dass sie eine eigene Bildschirmfreigabe anfordern können und nutzen das. Meistens klappt es. Wir tüfteln zu zweit an Word-Formatierungen im Fragebogen. „Versuchen Sie mal hier, die rechte Maustaste ...“ Immerhin: Ich kann nicht mal schnell auf die Maus greifen und es selber machen, ich muss vermitteln. In Präsenzseminaren ärgere ich mich manchmal, dass ich zu schnell auf meine Word-Tricks zurückgreife und irgendwas fix vormache. Vermute, der Lerneffekt ist besser, wenn Studierende die Lösung selber finden müssen. Kleine Gruppen bleiben tapfer mit dabei, aber es sind eher so fünf bis sechs Studierende von 20 bis 30, die hier aktiv mitarbeiten.

Freitag und Samstag dann berufsbegleitend: So gut wie alle da. Die gleiche Frage nach dem Stand der Forschungsprojekte. Auch hier ist die Datenerhebung meist abgeschlossen. Trotz Corona. Nur zwei bis drei in jeder Gruppe (von 30) hängen noch irgendwo. Ich schlage eine Telefonsprechstunde vor. Aber insgesamt bin ich beruhigt: Es sieht so aus, als würde ein großer Teil der Studierenden gut durch dieses Modul kommen, obwohl vielen die eigene Befragungsgruppe weggebrochen ist, Interviews nicht oder nur online stattfinden konnten. Wir machen die Übung mit den Beispielen aus „Lügen mit Statistik“, diesmal nicht mit dem Wiki in unserer Plattform, sondern mit dem Whiteboard im *AdobeConnect*. Im einen Seminar arbeiten drei Gruppen, im anderen fünf. Auch hier gibt es Verluste zu verzeichnen. In jedem Seminar verschwinden einige während der Kleingruppenarbeit. Jedes Mal landet jemand allein in einer Gruppe bzw. mit einem Phantom: Jemand, der angemeldet ist, aber weder schriftlich noch mündlich reagiert. Nur eine der beiden Studentinnen sagt mir Bescheid, die andere arbeitet allein weiter. Leider sehe ich das nicht.

> Ein kleines Seminar. Empirik den ganzen Morgen und nun Arbeitsgruppen. Krämers Lügen mit Statistik und was wir daraus für unsere Forschungsprojekte lernen. Fragen? Keine! Wir starten virtuelle Teams immer in Zweiergruppen. Eine Stunde lang. Team 3 soll vorstellen. „Ich war irgendwie alleine.“ Tapfer die Aufgabe bewältigt und nachher vorgestellt. Robin war der Gruppe zugeorndet, ist aber wohl nicht wirklich da gewesen. Dank für die gute Arbeit in die Runde und eine schöne Mittagspause. Nach und nach verschwinden die Teilnehmer*innen. Am Ende ist nur Robin noch da.....Macht aber nix, wenn da ein Robot mitlernt. Roboter sind gut für die Pflege, schreibt die FAZ. Gerade in der Pandemie. Roboter könnten nicht nur effizient essen verteilen, sondern auch noch ein paar nette Worte sagen. Sie müssen nur noch einiges lernen. Warum also nicht auch Empirik für Bachelor-Studiengänge. (Blogbeitrag, 4. Juni 2020)

Aber dennoch: Von Gruppe zu Gruppe werden die Darstellungen besser. Am Anfang einige Textzeilen im Whiteboard, später mit Zeichnungen und gescannten Bildern. Ein Lernprozess, der deswegen komisch ist, weil ja die Studierenden den vorherigen Versuch gar nicht sehen. Vielleicht allein, weil ich etwas mehr Zeit gegeben habe? Am Samstagnachmittag will die Gruppe gar nicht aufhören. Das Simpson-Paradox wird intensiv diskutiert, Bezüge zu den eigenen Arbeiten werden hergestellt. Angenehm: kein Reinigungsdienst, der endlich in den Seminarraum will.

Es ist faszinierend: die gleiche Übung vier Mal gemacht und jedes Mal mit unterschiedlichen Ergebnissen. Liegt es an den Gruppen oder leite ich anders ein (worauf die Entwicklung zum Positiven deuten würde)? Aber was mache ich anders? Kann ich das schneller erreichen? Oder wächst bei mir einfach die Sicherheit in der virtuellen Gruppenarbeit und reflektieren die Ergebnisse das?

Bis heute hatten wir es nur mit Studierenden zu tun, die wir schon kennen. Alle sind vertraut mit unserer Lernumgebung, und ich habe in jeder Gruppe schon mindestens ein Semester gelehrt. Auch die Gruppen kennen sich. Die meiste Lehre wird bei uns im festen Gruppenverband organisiert. Die Gruppen gehen vom ersten Tag bis zur Übergabe der Bachelor-Urkunden weitgehend den gleichen Weg. Nur hier und da gibt es Wahlmöglichkeiten, in denen sich die Gruppen etwas neu aufteilen, aber auch dort: immer die gleichen Gesichter. Hinter jedem Chateintrag steht ein Gesicht, eine Stimme. Eine Studentin, ein Student. Man kann das Schmunzeln der anderen auch über das Glasfaserkabel spüren, wenn jemand mal wieder einen typischen Kommentar schickt. Nachsicht mit denen, die mehrmals nachfragen. Kopfschütteln für die, die immer noch mehr wissen wollen.

Heute beginnt – vier Wochen verspätet – eine neu immatrikulierte kleine Gruppe. Wir erproben ein neues Studienformat mit zunächst zehn Studierenden, die später dann zu der Gruppe hinzukommen, der eine Berufsausbildung anerkannt wird. Wir haben sie nie gesehen und sie kennen sich untereinander nicht. Mein Kollege versucht eine Vorstellungsrunde. Fast alle sagen etwas, zwei schreiben immerhin im Chat. 90 Minuten inhaltliche Einführung. Dann stelle ich online die Online-Plattform vor. Ermuntere zu Rückfragen. Es funktioniert. Am Ende stelle ich einen virtuellen Raum zur Verfügung, in dem sie sich austauschen können. Jemand schlägt eine *WhatsApp*-Gruppe vor. Vor meinen Augen werden Handynummern ausgetauscht. Mehr geht nicht an einem Vormittag. Ließe sich das auch in einer großen Gruppe organisieren? Ich erinnere mich an meine letzte virtuelle Tagung. Immer wieder neue Gruppen, am Ende komme ich nicht mehr mit, nur wenige Kontakte bleiben präsent. 20 ist zu viel für drei Online-Tage. Aber zehn scheint noch zu gehen.

Langsam wagen wir uns wieder an die Formate, die in der Präsenzlehre problemlos funktionieren: Studierende bringen ihren Arbeitstand mit und wir diskutieren das im Seminar. In der Präsenzlehre geht es spontan. Jetzt muss ich vorausdenken. Ich bitte schon eine Woche vorher darum, mir Material zu schicken. In einer kleinen Gruppe machen ich das halb verpflichtend in der Plattform als Übung, in der Material hochzuladen ist. In den großen Gruppen als freiwilliges Angebot.

Am Samstag hatte die Studentin, deren erste Analyse nach Mayring ich zeigen wollte, keinen Ton (sagt sie). Zum Glück kann ich auf ihre Projektbeschreibung aus dem vorigen Semester zugreifen und habe mir das vorher angeschaut (würde ich live nie machen). So kann ich erklären, worum es geht, und wir schauen gemeinsam in die Daten. Allerdings bleibt es dabei, dass ich rede. Die anderen folgen aber gespannt und hinterher immerhin Dank im Chat. Ich könnte irgendwie noch mehr Pflicht-Feedback einbauen. Jeder müsste was schreiben, bevor ich weitermache, aber das ist mir irgendwie zu albern.

Immerhin etwas Austausch im Chat: „sehr sehr cool!!! Werden wir direkt so nutzen“; „Nachvollziehbar, ein Dank an C. für die Bereitstellung.“ Jemand schickt ergänzende Kategorievorschläge: „Danke!“ Heute dann umgekehrt die Vollzeitgruppe. Diesmal habe ich drei Beispiele und ich frage gleich zu Beginn, ob die Studentin, deren Beispiel ich vorstellen will, ein Mikro hat und kündige meine Fragen an. Dann erst mal 20 Minuten Vorlesungslike zu irgendwas anderem. Nun die Bitte, ob sie ihr Projekt vorstellen kann. Ja, Mikro ist da, Ton gut. Auf Bild verzichten wir noch. Aber sie erzählt ihr Projekt, sagt, was sie vorhat. Wir schauen uns die Daten gemeinsam an. Dabei rede wieder überwiegend ich, aber sie ergänzt hier und da. Es wird. Auch Fragen zu den anderen Beispielen im Chat. Langsam wandelt sich der kommentierte Monolog zu Ansätzen einer Diskussion. Wenn auch vielfach im Chat.

Von wegen Angst vor dem leeren Whiteboard. Platz für wichtige Mitteilungen in der Arbeitsgruppe. Endlich wird der virtuelle Raum bevölkert. Ich bin sicher, dass noch Virtuosen der Tafel sichtbar würden. Von wegen, ‚wer nicht da ist, kann nicht stören‘ wie die FAZ schreibt. Mit einem fiesen Seitenhieb auf uns Dozenten, die so viel lieber virtuell lehren, als sich mit echten Studierenden in echten Hörsälen auseinanderzusetzen. Da könnten wir einfach auf „mute“ klicken. Kann nur einer schreiben, der nicht wochenlang ohne das lebendige Rascheln in einem Seminarraum auskommen muss. (Blogbeitrag, 27. Mai 2020)

Dann nachmittags vor dem Feiertag. Nur fünf Studierende haben sich eingeloggt. Diesmal geht es um quantitative Grundauswertung. „Warum Excel, das geht doch auch, wenn ich es von Hand auszähle?“ „Ja, bei 20 Bögen schön. Und so lange Sie keine Zusammenhänge beschreiben wollen.“ Plötzlich reden mehrere gleichzeitig. Wir müssen immer wieder innehalten. Rückkopplungen. Jemand muss jedes Mal sein Mikro ausmachen, und wehe, irgendjemand redet dazwischen! Aber es geht. Geduldig. 90 Minuten.

Ich darf nur nicht darüber nachdenken, dass fünf Studierende und eine einfache Häufigkeitsauszählung in 90 Minuten nicht gerade der Kern empirischer Forschung sind. Aber vielleicht geht‘s hier auch einfach um Beziehungsarbeit, die es möglich macht, dass die Studierenden das, was ich sonst sage, gut akzeptieren können. Als ich die fünf Studierenden verabschiede, bleiben drei noch im Raum. Jeder hat noch

Fragen am Ende: Wie lange ich glaube, dass wir noch online bleiben müssen? Ob er denkt, dass wir besser von 1,5 Meter Abstand im Seminarraum auf das Excel schauen oder so wie heute, jeder vor seinem Rechner? „Ja, ... vielleicht haben Sie da recht." 30 Minuten überzogen im virtuellen Raum. Vordergründig wegen ein paar trivialer Excelfragen.

Phase 5: Zweifel

Offensichtlich ist der Krisenmodus vorbei und ich schaue auf die Qualität: Es gelingt immer öfter, Seminare und Vorlesungen digitalgerecht zu gestalten. Was sonst spontan auf der Tafel entstand, wird jetzt vorbereitet, vorgedacht. Folien werden überarbeitet, die jahrelang ihren Dienst getan haben. Erstmals schaue ich beim Präsentieren selber hauptsächlich auf die Folien und nicht mehr in die Seminargruppe. Sehe, was mir nicht mehr gefällt. Auch die Vorlesungsmitschnitte: Ich habe jetzt eine gewisse Übung im Schneiden, und seit zehn Tagen gilt nicht mehr: Hauptsache hochgeladen. Erstmals habe ich einen Stapel von acht Lehrveranstaltungen, deren Mitschnitte auf Bearbeitung warten. Bin ich erschöpft, ausgelaugt? Nein, das gilt nach zwei langen freien Wochenenden nicht mehr. Das Problem ist ein anderes: Ich habe erkannt, dass es besser ginge, und ich bin nicht mehr mit der Flickschusterei der ersten Wochen zufrieden. Ein Video soll auch später noch mal anzuschauen sein. Also muss die Lehrveranstaltung gut geplant und das Video geschnitten werden. Auf einmal brauche ich Zeit für die Vor- und Nachbereitung.

Ähnliches berichtet die Kollegin: Das ist schön, man kann jetzt schon mit den Methoden gut arbeiten, macht die Lehre ganz anders als vor Ort. Dieselbe Kollegin, die neulich noch voller Begeisterung von ihrer ersten Lehre wieder im Seminar berichtete. Aber das mache halt auch mehr Arbeit, die dann beim gemeinsamen Artikel fehle. Auch einige Studierende melden sich zu Wort. Ratlos:

> Ich bin berufsbegleitender Student aus dem Jahrgang 2019, also momentan im zweiten Semester. Bei Ihnen haben wir Empirik und ich muss ehrlich zugestehen, dass dies nicht zu meinen Stärken gehört. Ich will noch vormerken das ich mir ein Präsenzstudium ausgesucht habe, weil ich mir davon mehr Erfolg versprochen hatte als von einem Online-Studium. Die aktuelle Situation ist allerdings so und ich kann dies auch so akzeptieren mit den Möglichkeiten die Sie und die Hochschule versuchen uns zu geben. Aber leider habe ich keine richtige Ahnung wie ich gerade weiterkommen soll.

Mitte September, das digitale Semester scheint Ewigkeiten zurückzuliegen, das Oktoberfest ist abgesagt, Maskenpflicht auf öffentlichen Plätzen in München. Mir gegenüber sitzt ein junger Student. 41 Prozent im Leistungsnachweis. Die Übertragung des Livestreams sei ständig abgebrochen, er habe mich ganz schwierig verstanden, und eine 5,0 sei auch wirklich nicht seine Art. Das haben mir die Kollegen bestätigt, aber es hilft ja nichts: Im vierten Semester muss ich eine methodische Fundierung und theoretische Auseinandersetzung verlangen. Warum er sich die Aufzeichnungen nicht angeschaut hat? Fragen gestellt? Er habe mich nicht belästigen wollen, ich hätte

ja eigentlich alles gut auf der Plattform aufbereitet. Außerdem sei es doch ungerecht, dass er die gleiche Note bekomme wie diejenigen, die nichts abgegeben haben, obwohl er doch alles versucht habe.

Tatsächlich haben mehr Studierende ihre Arbeit nicht abgegeben, mehr auch die Arbeit nicht bestanden als in den Jahren zuvor. Andererseits habe ich einige empirische Arbeiten, die mit einer 1,0 nicht ausreichend gewürdigt sind. Bachelorniveau. Was bleibt also vom digitalen Semester? Wir haben unsere Methoden erweitert. Können hier und da auf digitale Tools zugreifen:

> Streik im Nahverkehr: ohne Vorbereitung wieder Lehre online. Ich habe keinen Plan, gründe digitale Arbeitsgruppen. Wie selbstverständlich werden die Whiteboards gefüllt. War mir völlig entfallen, aber die Studierenden habe die Technik begriffen. (Blogbeitrag, 14.10.2020)

Immerhin. Aber es bleibt die Sorge, dass die Technik es einem Teil der Studierenden auch schwerer macht. Wie viele fühlen sich nicht wohl im digitalen Raum, wie viele schalten ab? Es ist irgendwie, als seien wir mal schnell auf einen E-Scooter gesprungen und durch das Semester gerattert. Den beherrschen wir jetzt, aber wie kommen wir mit dem E-Scooter in unwegsames Gelände, in dem wir Neues entdecken können? Wo hilft das Digitale wirklich auf dem Weg des Lernens und wo geht im virtuellen Raum jene Tiefe verloren, die Seminare so wertvoll macht?

Referenzen

Docherlty, Mathew (2020): Student-Engagement beim Online-Lernen. FH Oberösterreich. Posterbeitrag 8. Tag der Lehre digital der FHÖO 18. Mai 2020, 09:00 bis 25. Mai 2020. Zugriff 22.05.2020. www.conftool.net/tdl2020/.

Studierwerkstatt Uni Bremen (2010): Wissenschaftliche Poster erstellen – ein kleiner Leitfaden. Zugriff 15.01.2020. https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/studierwerkstatt/Leitfaden_wissenschaftliche_Poster_erstellen.pdf.

Durch die Krise – und zurück ...?

Eine autoethnographische Reise durch das Corona-Semester in drei Etappen

Der Beitrag folgt in Form einer autoethnographischen Story dem Weg des Autors durch die Corona-Krise. Dabei konzentriert sich der Text auf die Reflexion der persönlichen Erfahrungen im Verlauf des Corona-Semesters und die damit verbundenen Such- und Anpassungsprozesse. Anhand von drei Beispielen aus dem akademischen Arbeitsalltag werden diese Prozesse exemplarisch skizziert und auf die Berufsbiographie des Autors rückbezogen.

Prolog

Diese Geschichte beginnt an einem Freitag im Frühjahr dieses Jahres, genauer gesagt, am 13. März 2020. An diesem Tag beschließt die Regierung meines Bundeslandes, ebenso wie die Mehrzahl der anderen deutschen Landesregierungen, dass ab dem folgenden Montag, dem 16. März, alle Schulen aufgrund der steigenden Corona-Fallzahlen geschlossen bleiben und die Kinder bis auf Weiteres zu Hause lernen müssen. Neben den Schulen schließen auch die Kitas bis auf Weiteres ihre Türen, und viele öffentliche Einrichtungen und Firmen schicken ihre Mitarbeiter:innen – wo immer das möglich ist – ins Homeoffice.

Angedeutet hatte sich die Entwicklung zu diesem Zeitpunkt bereits seit einigen Wochen; die Einschläge waren, wie man so schön sagt, beständig nähergekommen. Normalerweise sind die ersten Wochen des „akademischen Kalenders“ Tagungszeit, und auch für dieses Jahr hatte ich den Besuch mehrerer Konferenzen geplant, auf denen ich Vorträge und Workshops halten wollte. Daraus wurde nichts. Eine Konferenz nach der anderen wurde kurzfristig abgesagt oder wanderte als virtuelle Veranstaltung ins Netz. Ebenso wanderte ich ins Videostudio, um meine Vorträge aufzuzeichnen bzw. als Live-Videokonferenz zu halten. Es sollte der Auftakt sein – auch wenn ich das zu diesem Zeitpunkt noch nicht wirklich ahnte (oder ahnen wollte). Bereits wenige Tage später fährt auch meine Universität komplett herunter und ein großer Teil der Professor:innen, Wissenschaftler:innen und Beschäftigten tritt den Gang ins Homeoffice an. Für den Lehr- und Wissenschaftsbetrieb beginnen damit die Vorbereitungen auf das, was bereits einige Wochen später „virtuelles Semester“ heißen wird: Lehrveranstaltungen finden im Sommersemester 2020, mit Ausnahme einiger Laborpraktika und Übungen, ausschließlich online statt; eine der größten Hochschulen des Landes wird praktisch zur Fernuniversität.

Auch mein Arbeitsalltag sollte sich dadurch grundlegend verändern. An diesem Freitag, dem 13., sitze ich in meinem Büro auf dem Campus und denke vieles gleichzeitig: Zum einen ist da dieses Gefühl der Krise, das ich wahrscheinlich nicht nur mit meinen Universitätskolleg:innen, sondern auch mit vielen arbeitenden Eltern teile,

die in diesen Stunden ihre Büros auf unbestimmte Zeit in Richtung Homeoffice verlassen. Gespeist wird dieses Krisengefühl vor allem aus der Unsicherheit, die mit der neuen Situation verbunden ist: Wie organisiere ich gemeinsam mit meiner Frau den Familien-, Schul- und Arbeitsalltag in unserer Familie mit drei Kindern und zwei arbeitenden Elternteilen? Meine Frau arbeitet als Lehrerin an einem Gymnasium und wird ihre Schüler:innen die nächsten Wochen ebenso nur aus der Ferne beim Lernen begleiten können wie die Lehrkräfte meiner Töchter. Wie werden wir als Familie zurechtkommen, wenn wir auf vorerst nicht absehbare Zeit praktisch rund um die Uhr zusammen sind? Wird uns irgendwann der Lagerkoller in den Wahnsinn treiben? Und nicht nur die Aussicht auf Homeoffice und Homeschooling mit der ganzen Familie bereitet mir ein gewisses Unbehagen, auch die Frage, wie meine Team-Kolleg:innen und ich in den nächsten Wochen (oder werden es Monate?) zusammenarbeiten werden, treibt mich um.

Was wird aus unserer Arbeit, der mediendidaktischen Fortbildungsreihe für die Lehrenden, den Vernetzungsangeboten, den Beratungsangeboten für Lehrende ...? Was mir besonderes Kopfzerbrechen macht, ist auch meine Lehre – für das kommende Sommersemester hatte ich mit drei weiteren Kollegen eine komplett neue Lehrveranstaltung für Masterstudierende geplant. Allerdings waren wir bei der Planung noch davon ausgegangen, dass wir unsere Studierenden jede Woche im Seminarraum sehen würden. Unsere Planungen sind damit zu einem guten Teil hinfällig geworden.

Doch nicht nur negative Gedanken und Befürchtungen gehen mir durch den Kopf, während ich im Büro wichtige Bücher, Unterlagen, Laptop, Headset und Webcam einpacke und mein Bürotelefon auf meine Nummer im Homeoffice umleite. Die Aussicht auf die nächsten Wochen und Monate weckt in mir sogar eine gewisse Vorfreude und Euphorie: Zum einen ist da die Vorfreude darauf, sehr viel intensive Zeit mit meinen Töchtern verbringen zu können – durch das berufliche Pendeln zwischen Wohnort und Arbeitsplatz sehe ich sie an Wochentagen sonst nur früh am Morgen und beim Abendessen. Nun habe ich die Aussicht, sehr viel mehr an ihrem Alltag teilhaben zu können. Nicht zuletzt sehe ich die Chance, dass meine Arbeit sowie die Arbeit meines Teams an der Universität durch die neue Situation im „virtuellen Semester“ noch einmal stark an Bedeutung gewinnt. All das, wofür meine Kolleg:innen und ich uns in den vergangenen Jahren stark gemacht haben, die Integration digitaler Medien in die Hochschullehre, kommt nun mit mehr oder weniger sanftem Zwang auf die Lehrenden zu – auch auf diejenigen, die sich bisher weder durch Beratungs- und Qualifizierungsangebote noch durch finanzielle Anreize wie Förderprogramme haben erreichen lassen. Die Lehrenden an meiner Universität bei diesem Prozess zu begleiten und zu unterstützen – auch darauf freue ich mich.

Zu tun hat das sicherlich auch mit meinem beruflichen Ausbildungs- und Werdegang, in dem das Distanz-Lernen (und -Lehren) sowie der Umgang mit digitalen wie analogen Medien schon lange eine gewichtige Rolle spielt ...

Woher ich komme

Eine gewisse Faszination für audiovisuelle und digitale Medien empfand ich bereits als Schüler, auch wenn ich wahrscheinlich, verglichen mit meinen gleichaltrigen Freunden, erst relativ spät mit Computern in Berührung kam – vorrangig über Computerspiele. Ich nutzte die Tools, die ich hatte, und nahm beispielsweise eigene kleine Hörspiele mit dem Kassettenrekorder auf. Nicht ganz überraschend wollte ich den Medien auch in meinem Berufsleben weiter verbunden bleiben, und so studierte ich nach dem Abitur Medientechnik – ein klassisches Ingenieurstudium. Bereits vor dem Ende des Studiums merkte ich aber, dass in mir doch kein echter Techniker bzw. Ingenieur steckte. Sozusagen auf dem zweiten Bildungsweg kam ich dann zu den Bildungswissenschaften: Mein Masterstudium der Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Medienbildung absolvierte ich als Fernstudium. In gewisser Weise erlebte ich also während meines Studiums, zugegebenermaßen freiwillig, eine ähnliche Situation wie die Studierenden während des Corona-Semesters: Ohne wöchentliche Seminare und Vorlesungen, nur aus der Ferne versorgt mit Lerninhalten und Aufgaben, verbunden mit den Lehrenden und meinen Kommiliton:innen nur über digitale Kommunikationsmittel (damals im wesentlichen E-Mails) sowie Lernplattformen, über die Materialien verteilt wurden und wo in Foren diskutiert wurde.

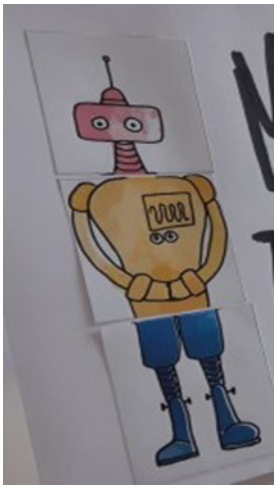

Abbildung 1: Roboter-Avatar

Dem Lehren und Lernen mit digitalen Medien blieb ich verbunden. Seit 2014 arbeite ich als Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Mediendidaktiker in einer zentralen Einrichtung einer großen deutschen Universität. In gewisser Weise bin ich dort genau am richtigen Platz, da meine Arbeit gleich mehrere Rollen bzw. Funktionen umfasst, die sich mit meinen Interessen stark überschneiden: Zum einen berate und qualifiziere ich Lehrende in verschiedenen hochschul- und mediendidaktischen Fortbildungen zum Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre, was gewissermaßen das Kerngeschäft der Einrichtung an meiner Universität ist, zum anderen lehre ich an den Fachbereichen Erziehungswissenschaften und Informatik und arbeite zugleich an meiner Promotion, in der ich mich mit der Beschreibung und Erfassung digitaler Kompetenzen von Hochschullehrenden befasse.

Zum Einstieg in meine mediendidaktischen Fortbildungen lasse ich die Teilnehmenden gern einen Roboter-Avatar (siehe Abb. 1) basteln, mit dem sie sich selbst charakterisieren sollen. Die drei Teile stehen dabei für drei Kompetenz- bzw. Interessenfelder: Beine mit Füßen (blau) = Technik, Rumpf mit Armen (gelb) = Pädagogik/Didaktik, Kopf mit Hals (rot) = Kreativität.[1] Mein eigener Roboter-Avatar ist eine bunte Mischung: Mit den Füßen auf dem

1 Die Idee des „Robotify yourself“ wurde ursprünglich von der Medienpädagogin Jördis Dörner entwickelt: http://joerdis-doerner.de/kennenlernen-mit-robotify-yourself/. Die Vorlagen stehen unter einer CC-BY-4.0-Lizenz zum Download bei KF Education bereit und können gern verwendet werden.

Fundament der technischen Ausbildung stehend, ein Herz, das für die Pädagogik bzw. vor allem für die (Medien-)Didaktik schlägt, und ein Kopf, der zumindest auf die eine oder andere kreative Idee zur Gestaltung von Lehr-Lern-Angeboten hofft. Diese Mischung beschreibt mich und besonders auch meine Arbeit sehr treffend, die sich meist entlang der Schnittstelle bzw. im Grenzbereich zwischen Technik und Didaktik oder, etwas allgemeiner, zwischen Medien und Bildung bewegt.

Auf ins Homeoffice ...

In den ersten Tagen nach Beginn der Schulschließung werde ich zunächst einmal zum IT-Installateur: Die Kinderzimmer der beiden älteren Töchter müssen zu Lern- und Arbeitsräumen umgerüstet werden. Ich richte zwei eigentlich ausrangierte Laptops der Eltern ein, integriere sie ins hauseigene Netzwerk, kaufe Headsets und lege Accounts für die Lernplattformen an, über welche die Schüler:innen während der Schulschließung Inhalte und Aufgaben zur Verfügung gestellt bekommen. Die Schulkinder sind damit auf die kommenden Online-Unterrichtswochen gut vorbereitet. Nur, was macht eigentlich ein Kindergartenkind den ganzen Tag, wenn die Eltern arbeiten oder den Schulkindern den Unterrichtsstoff erklären, die Geschwister lernen und es sich selbst auf ein spannendes letztes Kindergartenjahr als Vorschulkind gefreut hat? Auch dafür werden wir eine Lösung finden. Ich bin guter Dinge und freue mich auf die kommenden Wochen, auch wenn die Homeofficezeit mit vielen Fragezeichen beginnt.

Mein eigener Arbeitsplatz ist schnell eingerichtet: Da ich auch schon vorher immer einen Tag in der Woche zu Hause gearbeitet hatte, sind die wichtigsten Dinge schon vorhanden. Laptop, Bildschirm und Drucker stehen bereits am richtigen Platz, ergänzt um Webcam, Lautsprecher und Headset ist die Umstellung auf „Dauerbetrieb“ relativ unproblematisch. Deutlich schwieriger ist schon die Anpassung meiner Arbeitsprozesse: Bisher hatte ich das Homeoffice eher als eine Art Rückzugsort betrachtet und den Wochentag, den ich im Homeoffice war (in der Regel Mittwoch), vorrangig zur Stillarbeit genutzt. Das Ausarbeiten von Konzepten, Verfassen von wissenschaftlichen Artikeln, Projektberichten, Peer Reviews oder Gutachten von Abschlussarbeiten konnte ich in der Ruhe des heimischen Büros oft besser und schneller erledigen als im Dreierbüro auf dem Campus. Nun ist das Homeoffice mein alleiniger Arbeitsort und muss daher nicht nur zum konzentrierten Arbeiten geeignet sein, sondern in erster Linie auch die Kommunikation mit meinen Kolleg:innen sowie den Lehrenden der Uni und meinen Studierenden ermöglichen.

1. Etappe: Selbstorganisation

Im Homeoffice angekommen, versuche ich gemeinsam mit meinen Kolleg:innen zunächst einmal, eine gemeinsame teaminterne Kommunikationsinfrastruktur zu finden. Im ersten Schritt suchen wir nach einem Kommunikationsinstrument für uns als Team, schlicht und einfach, um die wachsende Mailflut einzudämmen. Schon

wenige Tage nach Beginn unseres Daseins als virtuelles Team stellen wir fest: Wir brauchen vor allem eine digitale Form des informellen „Büro-Austauschs“, also der Gespräche am Schreibtisch, am Kopierer, an der Bürotür – Formen des teaminternen Austauschs also, für die E-Mails ein denkbar ungeeignetes Medium sind. Wir testen dazu eine ganze Reihe verschiedener Tools zur Gruppenkommunikation und Projektorganisation wie *Rocketchat*, *Mattermost* und *Trello*. Hier sind die Informatiker:innen in unserem Team im Vorteil – sie nutzen diese Werkzeuge bereits seit Längerem sehr intensiv, wohingegen sich den Pädagog:innen im Team der Nutzen dieser Tools bisher nicht erschlossen hatte – schließlich saß die Kollegin oder der Kollege gleich im Büro nebenan. Nun ist unser Team über mehrere Städte und Bundesländer verstreut und auch wir müssen zunächst einmal eine geeignete virtuelle Arbeitsumgebung (er)finden, zu der natürlich auch eine entsprechende technische Infrastruktur gehört. Wir entscheiden uns letztlich für den Messengerdienst *Rocketchat* – nicht zuletzt, weil ein Teil des Teams damit bereits seit Längerem arbeitet. Innerhalb der nächsten Wochen wird dieser Dienst zu unserem zentralen Kommunikationsmedium, in dem sich der gesamte teaminterne Austausch zu den verschiedenen Projekten und Arbeitsbereichen bündelt. Die Mailflut lässt fürs erste etwas nach – doch schon hier fällt mir auf, wie unterschiedlich meine Kolleg:innen mit der neuen Situation umgehen: Es offenbaren sich recht große Unterschiede, sowohl, was die Affinität zu digitalen Technologien und Tools angeht, als auch in dem, was ich (auch in meiner Forschung) als digitale Anwendungs- und Bedienkompetenz bezeichne. Mir macht das Entdecken und Ausprobieren von neuen Tools Freude, ich habe Spaß daran, mit neuen Programmen herumzuspielen, und sei es nur, um dann zu erkennen, dass ich sie nicht weiter nutzen will. Aber das geht nicht allen in unserem Team so. Manche meiner Kolleg:innen tun sich sehr schwer damit, sich auf das neue Tool *Rocketchat* einzulassen und greifen dann doch wieder auf Bewährtes, sprich E-Mail, zurück, was die Kommunikation immer wieder stark zerfasern lässt. Ähnliche Erfahrungen machen wir noch einmal beim Finden eines geeigneten Videokonferenz-Systems. Auch hier testen wir uns die ersten Wochen munter durch die verschiedenen Anbieter – von *Jitsi* über *BigBlueButton* zu *Vidyo*, *Webex* und dann weiter zu *Zoom* und wieder zurück. Selbst ich empfinde das schon nach kurzer Zeit als stressig, da fast jede Sitzung in einem anderen Tool stattfindet, in dem Webcam und Headset eingerichtet und eine andere Bedienoberfläche verinnerlicht werden müssen. So geht es nicht wenigen im Team, die dann auch teilweise wieder auf das Telefon oder die gute alte E-Mail zurückgreifen. Auch dass meine Töchter mit schöner Regelmäßigkeit in meinem Arbeitszimmer vorbeischauen, fröhlich in die versammelte Teamrunde grüßen und dann um Hilfe bei einem kniffligen Arbeitsblatt fragen, trägt nicht zu meiner Entspannung bei.

Während der Phase des Ausprobierens und Testens von verschiedenen Tools zur Gruppenkommunikation und -organisation haben meine Kolleg:innen meist gleich zwei Brillen auf der Nase bzw. zwei Hüte auf dem Kopf: Einerseits suchen wir für uns selbst nach geeigneten Tools und einer für alle Teammitglieder konsensualen technischen Infrastruktur. Zeitgleich klopfen wir die verschiedenen Tools auch auf ihre Tauglichkeit daraufhin ab, die Lehrenden und Studierenden unserer Universität bei

ihrer Arbeit zu unterstützen. Die Diversität in unserem Team aus Informatiker:innen, Pädagog:innen, Fach- und Mediendidaktiker:innen wird hier – etwas unfreiwillig – zum Vorteil: Die Probleme, die viele Lehrende an der Universität bei der Einführung neuer Tools haben, lassen sich in unserem eigenen Team wie unter einem Brennglas beobachten. Die Erfahrungen, die meine Kolleg:innen und ich in den ersten Tagen und Wochen der Ausprobierphase machen, sollten uns im weiteren Verlauf des Corona-Semesters noch wertvoll werden: Immer wieder werden unsere Erfahrungen, die aufgetretenen Probleme sowie die von uns gefundenen Lösungen als Blaupause in Beratungsgespräche oder Unterstützungsangebote für Lehrende einfließen.

2. Etappe: Unterstützung der Lehrenden

Schon in den ersten Tagen nach Schließung der Universität ist auch für uns im Team klar: Unser etabliertes Unterstützungsangebot mit Qualifizierungs-Workshops, Vernetzungsveranstaltungen, Werkstätten usw. wird in diesem Semester in der üblichen Form nicht durchführbar sein. Auch wir setzen in unseren Angeboten stark auf Präsenz- bzw. Blended-Learning-Formate: Obwohl die Beschäftigung mit digitalen Medien in Lehr-Lernprozessen, deren Rolle, Wirkungsweisen und Funktion die zentralen Inhalte bilden, arbeiten wir häufig klassisch analog, im Seminarraum, in Kleingruppen, ohne Rechner. Das Hauptproblem ist jedoch noch ein anderes: Mit der bisherigen Methodik und unserem bestehenden Angebot können wir unmöglich innerhalb kurzer Zeit mehrere Tausend Professor:innen, Dozierende und wissenschaftliche Mitarbeiter:innen erreichen. Meine Kolleg:innen und ich beschließen daher, unser Standardprogramm für das Sommersemester komplett abzusagen und gehen stattdessen einen anderen Weg: Wir verschieben unsere Arbeit ebenfalls in den Krisen-Reaktionsmodus und konzentrieren uns in den nächsten Wochen auf die Erstversorgung der Lehrenden. Hier kommen uns die Erfahrungen aus unserer „Ausprobierphase“ im Team zugute: Es braucht nur einige wenige Tools, die möglichst stabil laufen, einfach in der Handhabung und flexibel einsetzbar sind. Die Technik soll den Lernprozess bestmöglich unterstützen und nicht – zum Beispiel durch Ausfälle oder komplizierte Bedienung – dominieren. Recht schnell können wir den Lehrenden eine sinnvolle Auswahl an Tools an die Hand geben, mit denen sie ihre Lehrveranstaltungen virtualisieren können: Die Lernplattformen *OLAT* oder *Moodle*, mit denen die allermeisten Lehrenden schon vor der Krise Erfahrungen gemacht haben, das Videokonferenzsystem *Zoom* für die Durchführung von Livesessions, der Messengerdienst *Rocketchat* für die Kommunikation mit und innerhalb des Seminars oder der Lerngruppe sowie noch eine Handvoll weiterer Tools zum kollaborativen Arbeiten oder zur Erstellung von Videos. Statt Fortbildungen und Workshops zu halten, produziere ich nun Tutorial-Videos und Artikel zum methodisch-didaktischen Vorgehen in Online-Veranstaltungen, die auf einer zentralen Plattform zur Unterstützung der virtuellen

Lehre gebündelt werden.[2] Das Feedback auf diese Angebote ist sehr positiv, was mich nicht wirklich überrascht, denn die Lehrenden sind dankbar für jede Form der Unterstützung und Hilfestellung, die sie bekommen können. In unserem Team kursiert in dieser Zeit der Witz, dass wir im Prinzip nur alle paar Jahre eine solche Krise bräuchten, und wir könnten auf weitere E-Learning-Förderprogramme, mediendidaktische Qualifizierungsangebote und entsprechende Beratung locker verzichten – Zwangsdigitalisierung als hochschuldidaktische Wunderwaffe.

Ich sehe diese Entwicklung mit gemischten Gefühlen. So befriedigend es auch ist, diese Wertschätzung der eigenen Arbeit zu erhalten, so empfinde ich unsere Arbeit doch auch immer wieder als unzureichend. In Gesprächen mit Kolleg:innen anderer Hochschulen, die wie ich in medien- oder hochschuldidaktischen Einrichtungen arbeiten, merke ich: Vielen geht es ähnlich. Auch wir sind im Notmodus und leisten, so gut es geht, Ersthilfe – mehr ist es aber auch nicht und kann es in dieser Form auch gar nicht sein. Die Unzulänglichkeit und Limitierung der von unserem Team angebotenen Hilfestellungen wird mir in dieser Zeit immer wieder nur zu bewusst. Mit unseren Maßnahmen, Angeboten und Empfehlungen bleiben wir hinter unserem eigenen Anspruch zurück, „gute Hochschullehre“ mit Hilfe digitaler Medien zu ermöglichen. Unser Tun ist und bleibt immer ein Reagieren auf die dramatisch veränderten äußeren Umstände, ein Agieren im Krisenmodus. Meine Befürchtung ist, dass bei vielen Lehrenden ganz ähnliche Erfahrungen hängenbleiben werden: Nicht nur Virtuelle Lehre, sondern der Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre ganz allgemein ist etwas für den Krisenfall. In der Not lässt sich damit der Betrieb aufrechterhalten, aber danach lassen wir es wieder. Das tatsächliche Potenzial digitaler Medien für gelingende Lehr-Lern-Prozesse bleibt auf diese Weise unausgeschöpft.

Eine Erfahrung, die ich auch im Rahmen meiner eigenen Lehre noch einmal in ähnlicher Form machen sollte.

3. Etappe: Die eigene Lehrveranstaltung

Für das Sommersemester 2020 hatte ich gemeinsam mit drei Kollegen eine komplett neue Lehrveranstaltung für Masterstudierende in der Informatik konzipiert: Das Modul EduTeST – Educational Testing and Statistics im Studiengang Educational Technologies. Dieser Studiengang bietet einen letztlich sehr technikzentrierten Zugang auf Lern- und Bildungsprozesse mit und durch digitale Medien. Wir hatten geplant, die Studierenden in unserem Modul eine stärkere Forschungsperspektive auf ihre Disziplin einnehmen zu lassen. So sollten sie verschiedene statistische Methoden und Verfahren kennenlernen und diese anhand einer eigenen Fragestellung in einem kleinen Forschungsprojekt anwenden. Im Vorfeld hatten wir bereits viel geplant, Themenbereiche aufgeteilt, auch schon Ideen für die Umsetzung entwickelt und uns auf

2 Die während des Corona-Semesters entwickelte Plattform wird stetig weiterentwickelt und mit weiteren Inhalten ergänzt. Sie steht den Lehrenden auch in den kommenden Semestern zur Verfügung.

die Veranstaltung gefreut: Auf eine recht kleine Gruppe mit erfahrenen Studierenden und das gemeinsame Arbeiten an einem spannenden Thema, das den Studierenden viele Freiheiten lässt. – Es sollte bekanntermaßen anders kommen ...

Wir beginnen zunächst recht euphorisch mit der Umgestaltung unseres Moduls in eine virtuelle Lehrveranstaltung. Uns stimmt optimistisch, dass wir ja quasi „vom Fach" sind, da wir uns bereits seit Jahren mit Mediendidaktik und Online-Lehre beschäftigen. Wunderbar, nun bekommen wir sogar die Chance, vieles von dem, was wir sonst in unseren Fortbildungen anderen Lehrenden beibringen, direkt selbst anzuwenden! Wir entwerfen ein Szenario, in dem die Studierenden sehr selbstständig arbeiten können, dabei aber trotzdem von der Gruppe profitieren: In einem ersten Teil produzieren die Studierenden in Teams digitale Lerneinheiten zu verschiedenen statistischen Methoden, die dann jeweils vom Rest der Gruppe genutzt werden, um sich die Inhalte selbst zu erarbeiten. Im zweiten Teil soll das Gelernte dann im Rahmen kleiner Forschungsprojekte zur Anwendung kommen. Über regelmäßige *Zoom*-Sessions sowie eine Lernplattform halten wir Kontakt zu den Studierenden, beantworten Fragen und geben Inputs.

Die Realität sieht jedoch auch bei uns „Profis" der virtuellen Lehre eher düster aus: Auch die Teilnehmenden unseres Moduls hadern mit der Situation. Sie sind zum Teil technisch nicht adäquat ausgestattet, Webcams bzw. Mikros und Headsets fehlen oder werden zumindest auch nach Aufforderung nicht aktiviert. Die Beteiligung in den Live-Sessions geschieht oft nur über den Chat. Wie uns im Verlauf der Veranstaltung klar wird, verfügen einige Studierende auch nicht über ausreichende Selbstlernkompetenzen oder können in dieser besonderen Situation nicht die nötige Lernmotivation aufbringen. Die Betroffenen werden dabei eher passiv und „tauchen ab", statt um Hilfe zu bitten. In unserem Eifer, es besonders gut zu machen, sind wir über das Ziel hinausgeschossen.

Wir hätten es besser wissen können – nicht nur aufgrund unserer professionellen Erfahrung und unseres theoretischen Wissens, sondern auch mit Blick auf unsere eigenen Erfahrungen zu Beginn des Corona-Semesters. Einen ähnlichen Anpassungsprozess wie meine Team-Kolleg:innen und ich in den ersten Homeoffice-Wochen erleben, durchleben auch unsere Studierenden. Ebenso wie wir Lehrende müssen sie sich einfinden in die neue Situation und stehen vor der Aufgabe, digitales Lernen zu lernen. Wir haben es nicht bedacht, obwohl wir quasi zeitgleich ganz ähnliche Erfahrungen gemacht hatten. Geholfen hätte wahrscheinlich eine Art Anleitung oder Crashkurs zu Beginn unserer Lehrveranstaltung, wie „virtuelles Studieren" eigentlich funktioniert. So gerüstet, hätten unsere Studierenden sich besser auf das Lernen unter diesen ungewohnten Bedingungen einstellen können – eine Erkenntnis, die ich für den nächsten Durchlauf in einem Jahr berücksichtigen werde.

Epilog

Während ich diese autoethnographische Story über meine Erfahrungen während des Corona-Semesters schreibe, ist es Oktober 2020. An meiner Universität ist das Corona-Semester zu Ende und die beschriebenen Erlebnisse liegen nun bereits einige Wochen bzw. Monate zurück. Die Geschichte könnte hier eigentlich enden … Aber natürlich endet sie nicht, sie geht einfach weiter, oder besser gesagt, sie beginnt wieder von vorn. Seit einigen Wochen steigen die Corona-Infektionszahlen wieder stetig an, die Mehrzahl der Städte und Landkreise ruft gelbe, orange, rote oder dunkelrote Corona-Warnstufen aus. Ein neues Schuljahr hat begonnen, meine Töchter radeln jeden Morgen fröhlich mit Maske in die Schule, derzeit zwar noch jeden Schultag, aber: Die Login-Daten für Lernplattformen und Videokonferenzsystem liegen bereit. An meiner Universität ist das Corona-Semester zu Ende gegangen. Die Leitung meiner Universität hat bereits vor einigen Wochen entschieden, dass auch im bevorstehenden Wintersemester so gut wie alle Lehrveranstaltungen ausschließlich virtuell stattfinden werden. Ich bereite mich also, wie alle anderen Lehrenden, Studierenden und Mitarbeiter:innen, auf ein weiteres Online-Semester vor. Die Krise ist noch da, sie war nie ganz weg, aber ich habe mich verändert. Wir alle haben uns in der Krise verändert. Ich gehe nun anders in diese nächste Krisenphase hinein, zwar nicht grenzenlos optimistisch, aber doch mit einem Gefühl realistischer Zuversicht. Der Krisenmodus der vergangenen Monate, also das, was Hodges, Moore, Lockee, Trust und Bond[3] als „Emergency Remote Teaching“ bezeichnen, liegt hinter uns. Hinter die Erfahrungen aus den vergangenen Monaten können wir nicht wieder zurück. Was mir Mut und Hoffnung macht, ist eine Erkenntnis aus einer Studie, die ich gemeinsam mit Kolleg:innen im Frühjahr, nach Beginn der Schulschließungen, durchgeführt habe: Dabei untersuchten wir, wie sich die Lehr- und Unterrichts-Praktiken von Lehrer:innen während der Schulschließung verändern. Wir konnten feststellen, dass Lehrende gerade in einer Krisensituation (wie dem Corona-Semester) sehr stark an „Bewährtem“ festhalten. Sie versuchen, etablierte Lehr- und Handlungspraktiken auch unter gänzlich veränderten Bedingungen beizubehalten.[4] Damit eine solche krisenhafte Situation tatsächlich zu Veränderungen führt, bedarf es nach Dewey[5] einer Reflexion der während der Krise gemachten Erfahrungen. Diese Reflexionsprozesse mit geeigneten Formaten und Methoden anzuleiten und zu unterstützen, wird in den kommenden Monaten eine der Hauptaufgaben von mir und meinen Kolleg:innen sein – ganz unabhängig davon, ob die Auftaktveranstaltung zum Seminar im kommenden Semester in *Zoom* oder doch in *BigBlueButton* stattfindet.

Ich freue mich auf das kommende Semester. Die Krise kann kommen …

3 Hodges, Moore, Lockee, Trust, Bond, “The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning”.
4 [Anonymisiert], „Unterrichten in Zeiten von Corona“.
5 Dewey, „Experience and Education“.

Referenzen

Eichhorn, Michael, Alexander Tillmann, Ralph Müller und Angela Rizzo. „Unterrichten in Zeiten von Corona: Praxistheoretische Untersuchung des Lehr-Handelns während der Schulschließung“. In *Seamless Learning – lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen*, herausgegeben von Claude Müller Werder und Jennifer Erlemann, 81–90. Medien in der Wissenschaft. Waxmann, 2020.

Dewey, John. „Experience and Education“. In *John Dewey: The later works, 1925–1952, Volume 13 (1938–1939)* herausgegeben von Jo Ann Boydston. Carbondale: So Illinois Univ. Pr., 1938.

Hodges, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust und Aaron Bond. “The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning.” Educause Review, 2020. Zugriff 14.01.2021. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.

Unsicher ist sicher. Sicher ist unsicher.

Unsicherheit als Problemvorgabe und Konstitutionsbedingung meines hochschuldidaktischen Handelns

Meine autoethnographische Story handelt von Unsicherheit. Die Brennglasmetapher in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie ist reichlich überstrapaziert und doch immer wieder passend. Denn durch die pandemiebedingten Veränderungen in Hochschullehre und Hochschuldidaktik verstärkte sich meine schon bestehende Unsicherheit. Doch woher kommt eigentlich meine persönliche und professionelle Unsicherheit? Mit der Suche nach Antworten beginnt meine Story. Im Anschluss berichte ich von drei Episoden, in denen ich auf unterschiedliche Weise mit Unsicherheit in meinem Job als Hochschuldidaktikerin konfrontiert war. Zum Schluss widme ich mich zwei zentralen Entdeckungen, die aus meiner autoethnographischen Selbstreflexion resultieren: dem Mehrwert von systematischer Selbstreflexion für meine Professionalisierung als Hochschuldidaktikerin und der Akzeptanz von Unsicherheit als immanenter bzw. konstitutiver Bestandteil meines professionellen hochschuldidaktischen Handelns.

Mein Beobachtungstandpunkt auf Unsicherheit

Professionelle Unsicherheit

Diese Zeilen schreibe ich am 01.10.2020 um 16:53 Uhr von meinem Schreibtisch im Büro aus. Ein fordernder Arbeitstag liegt hinter mir. Ich koordinierte einen Vertragsabschluss, schrieb die Einsatzplanung unseres Teams (bestehend aus Hochschuldidaktiker:innen, Koordinator:innen, studentischen Mitarbeiter:innen, IT-Support, Verwaltungsfachkräften) für eine Online-Tagung, führte das wöchentliche Update-Gespräch mit meiner studentischen Mitarbeiterin durch, lud zu einem hochschulübergreifenden Vernetzungstreffen ein, finalisierte einen Blogeintrag und arbeitete einen Vortrag zu den Ergebnissen der Abschlussevaluation eines Projektes aus. Kurz gesagt: Das war ein typischer Arbeitstag im Third Space – in einem serviceorientierten, wissenschaftsnahen Bereich zwischen klassischer Verwaltung und Wissenschaft.[1] In einem Bereich, der sich in einem Zwischenraum bewegt, der für Hochschulen bedeutsam, aber weniger existenziell ist als Lehre, Wissenschaft oder Administration. Denn ohne Lehre, Wissenschaft und Administration gäbe es keine Hochschulen.[2] Ohne den Third Space aber vermutlich schon, oder? Genau in diesem Zwischenraum findet meine Unsicherheit ihr professionelles Zuhause. Unsicherheit entsteht für mich immer dann, wenn zwei widersprüchliche Anforderungen einander wechselseitig bedingen.[3] Entscheide ich mich für Qualität, entscheide ich mich für Zeitdruck.

1 Whitchurch, „Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education".
2 Salden, „Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen".
3 Zwack und Bossmann, *Wege aus beruflichen Zwickmühlen.*

Entscheide ich mich für das Überschreiten meiner Belastungsgrenze, entscheide ich mich für die Notwendigkeit der Regeneration.[4] Unsicherheit entsteht für mich also in Folge von Dilemmasituationen.

Vor mir liegt nun die Aufgabe, dieses Kapitel zu meinem persönlichen Beobachtungsstandpunkt als Ausgangspunkt für meine autoethnographische Story zu schreiben. Bei meiner persönlichen Standortbestimmung geht es um die Ergründung, weshalb mich das Thema Unsicherheit so umtreibt. Die Fragen, die mich im Rahmen meiner autoethnographischen Story bewegen, lauten: Wie gehe ich als Hochschuldidaktikerin mit Unsicherheit um? Wie hat sich die Umstellung auf eine digitale Begleitung der Hochschullehre auf meine Unsicherheit ausgewirkt?

Mein Arbeitsplatz ist in einer hochschuldidaktischen Einrichtung, die sich für die Lehrentwicklung einsetzt. Innerhalb dieser Einrichtung arbeite ich in einem von dem Qualitätspakt Lehre[5] geförderten Projekt, welches in wenigen Monaten ausläuft. Meine berufliche Zukunft ist zum jetzigen Zeitpunkt unsicher. Vor meiner Tätigkeit als Hochschuldidaktikerin arbeitete ich in verschiedenen Feldern der Jugend- und Erwachsenenbildung. Grundlage hierfür legten mein Diplomstudium der Sozialen Arbeit und mein Masterstudium der Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung. Beide Studiengänge sind in verschiedensten Disziplinen verankert. Bis heute hadere ich deswegen mit meiner eigenen fachlichen/disziplinären Zuordnung und reagiere stets unsicher bei der Frage nach meiner disziplinären Verortung. Denn mir fehlen durch diese ‚Disziplinlosigkeit' wissenschaftliche Eingebundenheit, das Gefühl einer kognitiven und sozialen Einheit[6], Herdenschutz.

Parallel zum Job schreibe ich an meiner Promotion, in der ich mich der Professionalisierung von Hochschuldidaktiker:innen im Allgemeinen und dem Umgang mit deren Unsicherheit im beruflichen Handeln im Speziellen widme. Mit dem Entschluss im Jahr 2017, eine Promotion zu beginnen, bestand die Herausforderung dann darin, eine Betreuung und eine institutionelle Anbindung für mein Promotionsvorhaben zu finden. Entsprechende Lehrstühle sind für die Hochschuldidaktik nur marginal ausgebaut bzw. durch die Finanzierung des Qualitätspaktes Lehre teilweise befristet.[7] Zahlreiche Forschungsdesiderata wie z. B. die Professionalisierung der Hochschuldidaktik treffen so auf eine unzureichende Institutionalisierung von hochschuldidaktischer Forschung. Darum auch die Schwierigkeiten, Austauschmöglichkeiten mit anderen Promovierenden zu finden. Eine vermeintliche Lösung stellte die Immatrikulation in ein Promotionsstudium mit dem Titel „Berufsbildung und Personalentwicklung" dar. Auch dieses Studium bestach durch seine Heterogenität und Interdisziplinarität. Obwohl Heterogenität und Interdisziplinarität allseits hochgelobte Prinzipien akademischer Lehre und Qualifizierung sind, sind sie für mich ein erneuter Fallstrick in Sachen Unsicherheit.

4 Zwack und Bossmann, „Wege aus beruflichen Zwickmühlen. Navigieren im Dilemma".
5 Der Qualitätspakt Lehre (kurz: QPL) ist eine Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit dem Ziel, die Betreuung der Studierenden und die Lehrqualität an Hochschulen zu verbessern. Förderperiode: 2011–2020. Webseite: https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html.
6 Defila und Di Giulio, „Interdisziplinarität und Disziplinarität".
7 Fleischmann u. a., „Patchworkprofessionalisierung".

Kurzum: Weder mein Studium noch meine Praxiserfahrungen haben mich auf die komplexe Tätigkeit einer Hochschuldidaktikerin vorbereitet. Meine Arbeitskarriere in der Hochschuldidaktik steht dabei exemplarisch für die generelle Berufswerdung in der Hochschuldidaktik. Aufgrund des Fehlens von Aus- und Weiterbildung folgt sie eher den Prinzipien: learning on the job, learning by doing oder trial and error.[8] Darin mag der Kern meiner professionellen Unsicherheit und der Beginn meiner Suchbewegungen liegen, Hochschuldidaktik als professionelles Feld zu erschließen.

Professionelle Unsicherheit trifft persönliche Unsicherheit

Während ich diese persönliche Standortbestimmung schreibe, kommt mir der Workshop „Students as partners" in den Sinn, den ich im Sommersemester 2020 gemeinsam mit einer Studentin erstmalig konzipierte und durchführte. Pandemiebedingt planten wir diesen kurzerhand von einem Präsenzformat zu einem asynchronen Onlineformat um. Eine neue, aber, wie dieser Eintrag zeigt, wertvolle Erfahrung für mich.

> „Das Thema meiner eigenen Stille und Zurückgezogenheit und dem Agieren in Forschung und Lehre an Hochschulen beschäftigt mich immer wieder, um nicht zu sagen, dass das ein Lebensthema von mir ist. (...) Mit dem asynchronen Online-Workshop, den ich leite (...), meine ich eine ‚Format-Nische' für mich gefunden zu haben, in der ich mich richtig wohl fühle. Ja ich kann vielleicht sogar sagen, wohler als in Präsenzworkshops. Ich kann innehalten, sortieren, recherchieren, umformulieren, Querverbindungen aufzeigen und so bestmöglich, die Teilnehmenden mitnehmen." (Blogeintrag, 06.05.2020)

Stille und Zurückgezogenheit sind Resultate meiner persönlichen Unsicherheit, die mich seit jeher begleitet. Mit persönlicher Unsicherheit meine ich eine Art von Unsicherheit, die sich ganz tief in meine Persönlichkeit eingeschrieben hat. Ich bin unsicher im sozialen Miteinander, in Beziehungen, in meiner Wirkung auf andere. Dabei schwingt häufig die Angst mit, nicht zu genügen oder nicht zu passen. Telefonieren, um nur ein kleines Beispiel zu nennen, stellt für mich eine Hürde dar, weil das Gegenüber und seine Reaktionen für mich nur schwer greifbar sind. Ich sehe keine Mimik, keine Gestik, und folglich sorge ich mich, ob mein Anruf trotz eines wichtigen Anliegens vielleicht stört. Mir fehlt die Ebene der Kommunikation, die mir hilft, mich in das Gegenüber hineinzuversetzen. Mir fehlt die Möglichkeit zur Empathie und, zumindest für das Telefonat, eine temporäre Beziehung entstehen zu lassen. Folgendes Dilemma entsteht damit für mich: Entscheide ich mich für das Telefonat, entscheide ich mich für eine mögliche Störung. Entscheide ich mich für die Überwindung meiner Angst, entscheide ich mich für einen Kraftakt. Daher löste die Aussicht auf ein komplett digitales Sommersemester und eine komplett digitale Begleitung von Lehrenden per Video- und Telefonkonferenzen ein auffallendes Unsicherheitsgefühl bei mir aus. Die beschriebene Ebene der Kommunikation droht nun dauerhaft zu fehlen. Kolleg:innen, Lehrende und Studierende schweben für mich nicht greifbar im

8 Fleischmann et al., „Patchworkprofessionalisierung".

World Wide Web und meine Unsicherheit kann sich ins Unermessliche ausdehnen. Was für ein Kraftakt! Rückblickend lag darin sicherlich eine Ursache, weshalb ich mich in den ersten Wochen der Pandemie sehr ausgebrannt fühlte.

Es vergingen einige Wochen, und das Gefühl des Ausgebranntseins wich zunehmend einer wachsenden Routine im Umgang mit Telefon- und Videokonferenzen. So bekam ich langsam die Chancen einer solchen Kommunikation in Kombination mit meinem hochschuldidaktischen Know-how in den Blick, wie der zitierte Blogeintrag zeigt. So zog ich z. B. als ein erstes vorsichtiges Fazit für mich: Wenn ich achtsam und mit professionellem Handwerkszeug (z. B. didaktische Grundlagen für die Gestaltung digitaler Lernumgebungen) in die Unsicherheit hineingehe und mich nicht permanent überfordere, entstehen durchaus persönlich und hochschuldidaktisch wertvolle Momente. Insofern entsteht für die eingangs gestellte Frage nach dem Umgang mit Unsicherheit als Hochschuldidaktikerin eine brisante Mischung aus professioneller und persönlicher Unsicherheit mit dem Potential für neue Erkenntnisse. Um diese Mischung geht es im nun folgenden Kapitel noch einmal detaillierter.

Episoden meiner persönlich-professionellen Unsicherheit

Die folgenden drei Episoden meiner persönlich-professionellen Unsicherheit widmen sich meinen Verhältnissen zum meinem Arbeitsteam, zur hochschuldidaktischen Community und zu gesellschaftlichen Fragen. Es handelt sich jeweils um ein Spannungsfeld aus „Ich und die Anderen“, um Begegnungen mit anderen Selbst- und Weltsichten.[9] Jeder dieser Begegnungen wohnt im Sinne Marotzkis eine Orientierungskrise[10] inne, also das, was ich zu Beginn als Dilemma bezeichnet habe. Jedes Dilemma war für mich Auslöser von Unsicherheit und zugleich die Chance auf eine Veränderung meines hochschuldidaktischen Handelns. Dies versuche ich nun im Folgenden nachzuzeichnen.

Ich und das Team – Anspruch versus Schnelligkeit

Anfang März empfahl unsere Leitung, unsere Laptops auf den neusten Stand zu bringen und gegebenenfalls zusätzliche Ausstattung zu organisieren, um gut im Homeoffice arbeiten zu können. Zwei Monate später war Homeoffice Normalität und das gelegentliche Rückkehren ins Büro surreal. Ich kann mich gut an das letzte Teammeeting am 17. März 2020 erinnern – im Workshopraum mit 1,5 Metern Abstand zwischen uns und der seltsamen Stimmung. Es herrschte eine angespannte Stille. Ich fühlte bei allen eine gewisse Ehrfurcht, Sprachlosigkeit und hier und da aber auch Aktionismus und Zwangsoptimismus ob der neuen Situation „Pandemie“. Schockstarre im Team prägte dann in meiner Wahrnehmung die ersten Wochen im Homeoffice. Die Schockstarre kam in Gestalt von kollektiver Handlungsunfähigkeit und Kreativlosigkeit im Umgang mit der neuen Situation, der eigenen Arbeitsorganisation

9 Jörissen und Marotzki, *Medienbildung – Eine Einführung.*
10 Jörissen und Marotzki.

und mit unserem hochschuldidaktischen Programm. Wir verfolgten dafür z. B. die Strategie, keine eigenen Angebote zu konzipieren, Geplantes abzusagen oder in den digitalen Raum zu verlagern. Wir verhielten uns eher passiv als aktiv gestaltend, wobei gerade ich das Aktive, Kreative, Entwickelnde an meiner Arbeit als Hochschuldidaktikerin so schätze. In dieser Zeit erkrankte zudem unsere Leitung für zwei Wochen. Zu der Überforderung durch die Pandemie kam damit Führungslosigkeit hinzu. Mir fehlte der klare Blick unserer Leitung, ihre Rolle als Entscheiderin und Impulsgeberin, um unser Team durch diese völlig neue Phase zu führen.

> „Und dann kam unsere Leitung zurück mit einer ziemlich klaren, wachrüttelnden Ansage, dass wir mehr in die Kreativität und in die aktive Gestaltung gehen sollten mit dem Credo: ‚Do a bad job in putting things online.' Einerseits war diese Ansage gut, weil sie für mich einen klaren Auftrag bedeutete. Andererseits war diese Ansage auch konfliktbehaftet. Mein Anspruch ist es, gute hochschuldidaktische Angebote abzuliefern, weil ich das Gefühl habe, dass wir ein stückweit als Brennglas und als Vorbild für ‚Gute Lehre' fungieren." (Blogeintrag, 06.05.2020)

Damit bin ich inmitten eines Dilemmas, welches mich unsicher hinsichtlich meines hochschuldidaktischen Handelns zurücklässt: Mein eigener Anspruch an gute Hochschuldidaktik versus die Notwendigkeit, eilige Lösungen zu entwickeln. Mein eigener Anspruch blockiert mich auf dem Weg zu schnellen Lösungen, weil ich gerade jetzt denke: Wir Hochschuldidaktiker:innen müssen souverän auftreten und perfekte Beispiele für digitale Lehr-Lern-Angebote abliefern, um Lehrenden Orientierung und Sicherheit in dieser Zeit des rasanten Wandels zu vermitteln. Gleichermaßen erkenne ich aber, dass es gerade jetzt wichtig ist, schnell neue Support-Strukturen aufzubauen, um Lehrende eben nicht ewig auf hochschuldidaktische Unterstützung warten und allein zu lassen. Lehrende hatten keine Wahl: Sie stellten in Lichtgeschwindigkeit auf (Not-)Lehre im digitalen Raum um. Ich drehte die Worte unserer Leitung *„Do a bad job in putting things online"* hin und her. Sie liefen bei der Erledigung meiner Aufgaben stets im Hintergrund mit, und ich verstand die Worte zunehmend als Einladung zum Experimentieren und zur Fehlerfreundlichkeit. Muss das Online-Beratungskonzept perfekt sein, damit es als Unterstützung erlebt wird? Eher nicht. Wichtig ist doch zunächst, präsent und ansprechbar zu sein. Ich begann, mir gegenüber milder zu werden und nahm (wenn auch zögerlich) Abstand vom Perfektionismus. Ich beobachtete diese Milde auch bei uns im Team. Wir kommunizierten sehr wertschätzend; überhaupt kommunizierten wir viel mehr als vorher über sämtliche Messenger. Ich bekam so viel mehr von Kolleg:innen mit, mit denen ich sonst gar keine Schnittmenge hatte. Von der Leitung erlebte ich vor allem ihre Rückdeckung als enorm hilfreich bei der Navigation durch das Dilemma Anspruch versus Schnelligkeit.

Ich und die hochschuldidaktische Community – Blamieren versus Offenheit

Meine Gewöhnung an digitale Umgebungen in meiner beruflichen Tätigkeit brachte es mit sich, dass ich zum ersten Mal ein selbst angelegtes Padlet[11] offen mit der hochschuldidaktischen Community teilte. Mit hochschuldidaktischer Community meine ich sowohl mein Netzwerk vor Ort als auch das überregionale Netzwerk aus Kolleg:innen insbesondere auf *Twitter*. *Twitter* hatte sich in den letzten Jahren für mich als wertvolles Medium für Austausch und Inspiration rund um das Thema Hochschuldidaktik und Hochschullehre entwickelt.

> „Ich weiß auch gar nicht so recht, wo meine Berührungsängste lagen, wenn es darum ging, selbst etwas für die Community in die Welt zu bringen und zu teilen. Das kann doch nur gewinnbringend sein? Ist es die Angst, etwas falsch zu machen? Nicht die richtigen (wissenschaftlichen) Worte zu finden? Sich ein stückweit lächerlich zu machen? Sich einer belanglosen Sache zu widmen, die ohne Reaktion verhallt?“ (Blogeintrag, 19.06.2020)

Hintergrund der Entstehung des Padlets ist folgender: In unserer hochschuldidaktischen Einrichtung gibt es einen „Jour Fixe Forschung“ mit Kolleg:innen aus dem hochschuldidaktischen Netzwerk vor Ort, welchen ich verantworte. Natürlich sagten wir diesen aufgrund der Corona-Krisensituation ab, weil alle viel Dringenderes zu tun hatten. Das fand ich schade, wenn auch verständlich. Denn wir hatten diesen Jour Fixe ins Leben gerufen, um uns im Arbeitsalltag ein kleines Zeitfenster für die Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischer Forschung zu schaffen. Solche Zeitfenster sind rar, hat sich Hochschuldidaktik doch als service- und weniger als forschungsorientierter Arbeitsbereich an Hochschulen etabliert. In dem Ärger über die Absage kam mir die Idee, Studien zu Corona und Hochschullehre, die vielerorts aus dem Boden zu sprießen schienen, für unsere Gruppe in einem Padlet zu sammeln. Eine derartige Sammlung, so dachte ich, bietet Futter für unsere „Jour-Fixe-Forschung“. Wir könnten Studienergebnisse diskutieren, Konsequenzen für unser hochschuldidaktisches Handeln daraus ziehen und Forschungslücken entdecken. Nachdem der Anruf zur Beteiligung an dem Padlet in unserer Jour-Fixe-Gruppe jedoch resonanzlos verhallte, war ich mir wieder einmal unsicher: War ich da an etwas Belanglosem dran? War es überhaupt eine gute Alternative, das Padlet mit der hochschuldidaktischen Community via *Twitter* zu teilen? So war ich kurz davor, das Padlet zu löschen, weil es anscheinend gerade nicht den richtigen Nerv traf. Ich wagte es trotzdem, setzte einen Tweet ab, und einige Wochen später war das Padlet mit einer umfassenden Sammlung von Corona-Studien zu Lehren und Lernen an Hochschulen gefüllt. Meine Idee weckte also doch Interesse, und es entwickelten sich unterschiedlichste Varianten der Weiterarbeit mit dem Padlet: darunter eine kritische Diskussion der Studien in der Jour-Fixe-Runde, ein Workshopangebot für Lehrende und ein reflektierender Eintrag zu der Corona-Studienlage auf einem recht prominenten Blog. Der Sprung ins kalte Wasser, die direkte Ansprache der Community, meine Ergebnisoffenheit und mein

11 Das Padlet ist eine digitale Pinnwand, die z. B. kollaboratives Sammeln von Informationen ermöglicht. Mehr Informationen unter https://padlet.com.

Mut zum Scheitern lohnten sich schlussendlich. Der Lohn besteht für mich aus zwei Erkenntnissen:

- Wissenschaftlichkeit hat für mein hochschuldidaktisches Handeln einen hohen Wert, für den es sich lohnt, Komfortzonen zu verlassen.
- Der aktuelle Diskurs um Offene Wissenschaft[12] bedeutet, nicht nur konsumierend davon zu profitieren, sondern als hochschuldidaktisch Forschende auch wirklich zu partizipieren und das Prinzip Offenheit zu praktizieren – auch mit seinen Fallstricken. Einen ersten kleinen Schritt bin ich mit dem Padlet gegangen.

Ich und die Gesellschaft – Standards versus Aktualität

Die Hochzeit der „Black Lives Matter"-Demonstrationen war genau zu der Zeit unseres „Students As Partners"-Workshops, in welchem wir uns u. a. mit folgender Frage beschäftigten: Welchen Einfluss haben eigene Erfahrungen mit Rassismus, Klassismus und Sexismus auf die Gestaltung der Lehre? Deswegen hielt sicherlich die „Black Lives Matter"-Bewegung Eingang in unseren Workshop und in die Reflexion über mein hochschuldidaktisches Handeln.

> „Ich komme gerade von der ‚Black Lives Matter' - Demonstration. In mir arbeiten viele Gedanken dazu – auch, was das mit Hochschuldidaktik und mit meinem Erkenntnisinteresse (Handeln in Unsicherheiten) hier im AEDIL-Projekt zu tun hat. Aber gehört dieses Thema wirklich hierher? Ich bin außerdem bisweilen beschämt, dass ich erst jetzt ernsthaft darüber nachdenke." (Blogeintrag, 07.06.2020)

Die Auseinandersetzung mit der „Black Lives Matter"-Bewegung in Kombination mit den kritischen Diskussionen, die ich mit meiner studentischen Co-Leiterin führte, trugen einmal mehr dazu bei, dass ich zunehmend die gesellschaftliche Verantwortung von Hochschullehrenden und Hochschuldidaktik sah. Ich merkte, dass ich Hochschuldidaktik nicht ohne Gesellschaft denke konnte. Darin lag für mich ein sinnstiftendes Moment meines hochschuldidaktischen Handelns, den Zeitgeist mit in meine Arbeit zu holen. Mir kommt dabei ein Artikel zu der Geschichte der Hochschuldidaktik in den Sinn. Ludwig Huber berichtete darin als Zeitzeuge, dass es in den 1970er Jahren zwei Strömungen in der Hochschuldidaktik gab:

1. Die Progressiven, welche sich eher mit Grundsatzfragen wie der Rolle von Hochschulen in der Gesellschaft und gesellschaftlichen Bedingungen von Wissenschaft beschäftigten.
2. Die Konservativen, die sich eher auf Lehr-Lern-Modelle und auf Hochschulpädagogik wie z. B. Vorlesungsmethodik konzentrierten.[13]

Ich empfinde sehr viel Sympathie für die Erstgenannten. Die Schwierigkeit bzw. Unsicherheit für mich besteht nun darin, hochschulische Grundsatzfragen und gesellschaftliche Bedingungen von Wissenschaft tatsächlich in hochschuldidaktisches Handeln zu übersetzen. Vielleicht bietet eine Verschränkung der von Huber benannten zwei Strömungen hierfür eine Lösung: Die Methodik (Strömung 2) als Vehikel für die

12 Steinhardt, „Open Science-Forschung und Qualitative Methoden".
13 Brendel und Brinker, „Historische Entwicklung der Diskussionen über Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige".

Implementation von Grundsatzfragen in die Hochschuldidaktik (Strömung 1) nutzen? Für den Workshop ergab sich zum Beispiel folgende Situation: Uns beiden Leiterinnen war es wichtig, die „Black Lives Matter"-Bewegung anzusprechen. Uns war klar: Wenn wir das tun, müssen andere geplante Inhalte weichen. Wir verzichteten also auf das Thema der Didaktischen Reduktion (ein hochschuldidaktischer Dauerbrenner), das an der Stelle im Workshop geplant war zugunsten eines Exkurses zu der „Black Lives Matter"-Bewegung. Die Abwägung zwischen Inhalten, die Entscheidung für und die Entscheidung gegen ein Thema scheint ein wesentliches Dilemma zu sein, in das ich mich hinbewege, so ich denn meine hochschuldidaktische Arbeit entlang aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen gestalten möchte.

Im *Moodle*-Forum unseres Workshops posteten wir schließlich folgenden Beitrag für die Teilnehmer:innen:

> „Das Thema Rassismus stellt, insbesondere wenn wir an die Frage nach der Triple Oppression (Rassismus, Klassismus, Sexismus) am Anfang unseres Workshops denken, eine zentrale Reflexionsfolie für studentische Partizipation dar. Wir möchten Ihnen hiermit den Raum geben, Ihre Gedanken und Erfahrungen mit Rassismus in der Hochschullehre zu teilen - natürlich mit Blick auf das Thema der studentischen Partizipation. Antworten Sie, wenn Sie möchten, gern auf diesen Kommentar öffentlich oder mittels persönlicher Nachrichten an uns. Wir freuen uns von Ihnen zu lesen."

Die Gruppe der Lehrenden war in den Onlineforen bisher äußerst diskussionsfreudig aufgetreten und hatte keine differenzierten, kontroversen Auseinandersetzungen gescheut. Auf den zitierten Post jedoch gab es keinerlei Reaktion. Das verunsicherte mich. Woher kommt die Sprachlosigkeit in diesem Fall? Kommen für solche Diskussionen asynchrone Onlineformate an ihre Grenzen? Betrifft meine Verunsicherung, inwiefern solche gesellschaftlichen Debatten Teil von Hochschullehre und Hochschuldidaktik sein sollten, nicht nur mich? Wie gehen wir mit einer womöglich gemeinsam geteilten Unsicherheit um? Wie kommen wir darüber ins Gespräch? Damit eröffnet sich eine Ebene für mein hochschuldidaktisches Handeln, die ich bisher nicht in Blick hatte: der Umgang mit der Unsicherheit der anderen. Welche konkreten Konsequenzen sich daraus für mein hochschuldidaktisches Handeln ergeben, vermag ich aus der heutigen Sicht noch nicht zu beschreiben. Vielmehr stellt sich für mich hiermit eine neue Denkaufgabe für die kommenden Monate.

Reflexion über Reflexionen

Ich gehe nun noch etwas ausführlicher auf das autoethnographische Schreiben ein, weil für mich darin ein Schlüssel zum Umgang mit Unsicherheit verborgen liegt. Wenn ich im Folgenden von Professionalisierung als einen der Verberuflichung immanenten Wandlungsprozess spreche, meine ich in erster Linie die individuelle und nicht die kollektive Dimension von Professionalisierung.[14] Die individuelle Dimen-

14 Dick, „Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld"; Mieg, „Profession".

sion umfasst u. a. die eigene Kompetenzentwicklung sowie die Ausbildung einer beruflichen Identität.[15]

Sichtbarkeit und Orientierung

Als einen theoretischen Ansatz für den schon genannten Workshop „Students as Partners" wählten wir das Situierte Wissen nach Donna Haraway (1995). Wie der Zufall es will, erweist sich Haraways Ansatz für mich im Rückblick als äußerst anschlussfähig an Autoethnographie. Sie übt Kritik an der „Distanzierung des Wissenssubjektes von allen und jeden"[16] und spricht von dem „Göttlichen Trick" – „der Macht als [Wissenschaftler:in,] zu sehen, ohne gesehen zu werden, sowie zu repräsentieren und zugleich der Repräsentation zu entgehen".[17] Diesen „Göttlichen Trick" scheint mir insbesondere die Autoethnographie ein Stück weit zu entzaubern. In dieser autoethnographischen Story verstecke ich mich nicht hinter gewohnt wissenschaftlicher Rhetorik. Ich bin sichtbar als Person, als Hochschuldidaktikerin. Ich trage Verantwortung für meine Erkenntnisse und erschließe (methodisch kontrolliert) meinen Standort, meine Situierung. „Verortung hat [insofern] etwas mit Verwundbarkeit [Stichwort: persönliche Unsicherheit] zu tun."[18] Retrospektiv griff ich vermutlich deswegen nach dem autoethnographischen Forschungsansatz, weil er für mich und meine Professionalisierung Bewusstwerdung, Sichtbarkeit und Orientierung versprach und das zur Sprache bringt (meine eigene Unsicherheit), was sonst keinen Platz in gewöhnlichen wissenschaftlichen Diskursen zu haben scheint.

Rekonstruktion und Re-Konzeptionalisierung

Die Notwendigkeit zur Selbstreflexion ist per definitionem Teil meiner DNA als Hochschuldidaktikerin. So heißt es z. B. in den rollenübergreifenden allgemeinen Kompetenzen für Hochschuldidaktiker:innen, die die Arbeitsgruppe Weiterbildung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) erarbeitet hat: „Ist bereit, die eigene(n) professionelle(n) Rolle(n) im sich dynamisch entwickelnden hochschuldidaktischen Feld zu reflektieren" oder „ist sich der eigenen Werte und Grundsätze in Anlehnung an die Werte und Grundsätze der Hochschuldidaktik bewusst."[19] Die autoethnographische Selbstreflexion löste für mich zwei interessante Prozesse im Hinblick auf die Weiterentwicklung meines hochschuldidaktischen Handelns aus:

1. **Rekonstruktion:** Ich reflektierte kontinuierlich und rekonstruierte so meine Wirkung als Hochschuldidaktikerin auf die soziale Umwelt, die auf mich wirkenden Einflüsse und ihre Auswirkungen auf mein berufliches Handeln.[20]
2. **Re-Konzeptionalisierung:**[21] Auf Basis der Rekonstruktion spürte ich Veränderungsprozesse bei meinen Einstellungen bzw. in meiner beruflichen Identität als Hochschuldidaktikerin auf bzw. trat in diese ein.

15 Mieg, „Profession".
16 Haraway, „Situiertes Wissen", 80.
17 Haraway, 80.
18 Haraway, 90.
19 Scholkmann, „Rollenübergreifende, allgemein-hochschuldidaktische Kompetenzen", 6.
20 Reinmann und Schmohl, „Autoethnographie in der hochschuldidaktischen Forschung".
21 Reinmann und Schmohl.

Beide Prozesse leisten für mich einen wichtigen Beitrag für meine eigene Professionalisierung. Ich wünsche mir daher, dass wir in der Hochschuldidaktik Reflexion nicht nur als Axiom verstehen, sondern diese mit professionellen Konzepten hinterlegen. Denn Reflexion stellt für mich ein konstitutives Moment meines professionellen Handelns dar. Sie hilft mir (so geschehen bei dieser autoethnographischen Selbstreflexion), für die dauerhaft dilemmatischen Anforderungen als konstitutives Moment meines professionellen Handelns und als Folge meiner persönlich-professionellen Unsicherheit einen Umgang zu finden.

Um die Reflexion über Reflexionen abzuschließen, zeichne ich einen solchen Übersetzungsprozess von einer selbstreflexiven Erkenntnis (Rekonstruktion) zu einer veränderten, konkreten hochschuldidaktischen Handlung (Re-Konzeptionalisierung) exemplarisch und als Beleg, dass das tatsächlich funktioniert, nach. Der erste Auszug handelt erneut von dem Padlet, in dem ich kollaborativ Studien zu Lehren und Lernen in Corona-Zeiten sammelte:

> „Ich bin in der Diskussion [von ausgewählten Corona-Studien zu Lehren und Lehren an Hochschulen] erneut zu der Überzeugung gekommen, dass es eigentlich primär gar nicht um Digitale Lehre geht. Es geht um Lehre und Lernen in Krisenzeiten. Die Krise jetzt ist eine Pandemie, die zur erfolgreichen Eindämmung Kontaktbeschränkungen fordert. Diese Kontaktbeschränkungen haben die Folge, dass auf Online-Lehre umgestellt wird.“ (Blogeintrag, 19.06.2020)

Die geschilderte Erkenntnis, dass es vielmehr um Lehren und Lernen in Krisenzeiten geht und weniger um digitale Lehre, hielt schließlich Eingang in die inhaltliche Ausrichtung unserer Online-Tagung, für welche ich die Hauptverantwortung trug. Unsere hochschuldidaktische Einrichtung richtet etwa alle zwei Jahre eine Tagung für Lehrende aus, bei der gute Beispiele aus der Lehrpraxis sowie aktuelle Themen und Trends der Hochschuldidaktik im Mittelpunkt stehen.

> „Die Planungen [für die Tagung] nehmen Fahrt auf und tatsächlich wird das Tagungsthema ‚Hochschullehre in Krisenzeiten‘ sein. Das heißt, wir weiten den Blick von Corona auf die generelle Frage, welche Krisen haben außerdem Einfluss auf Lehren und Lernen an Hochschulen? Und wie beeinflussen diese Krisen Lehren und Lernen an Hochschulen?“ (Blogeintrag, 07.07.2020)

Sicher ist unsicher. Unsicher ist sicher.

Ursprünglich standen in diesem Kapitel Sätze, vollgepackt mit Theorien und Verweisen. Ich war getrieben von dem Versuch, alles vorher Beschriebene für eine Zusammenfassung in theoretische Folien zu pressen und theoretische Erklärungen zu finden. Am Ende kam ein sehr unverständlicher Theoriekauderwelsch heraus. Wie konnte das passieren? Beschrieb ich doch nur ein paar Zeilen vorher, wie sehr ich Haraways (1995) Kritik an der Distanzierung des Wissenssubjektes schätzte und Autoethnographie als Entzauberung des Göttlichen Tricks sah. War ich selbst Anwenderin

des „Göttlichen Tricks“ geworden? Ging es mir, so wie Haraway es beschreibt, wirklich um Überhöhung? Ich denke nein. Bei mir ging es um Kaschieren meiner Unsicherheit: Theorytalk, um auf Augenhöhe mit den „richtigen“ Wissenschaftler:innen zu verhandeln, um meine durchaus persönlichen Einblicke wissenschaftlich zu legitimeren und zu befremden. Aber ist kryptisches Theorienkauderwelsch dafür wirklich die Lösung?

> „Sucht man aber nach einem sicheren Halt, so zeigt sich schnell, wie trügerisch diese Sicherheit ist, denn das Thema hat keine festen Grenzen, die ihm eine Identität verleihen könnte.“[22]

Daher folgt hiermit der zweite Versuch, einen würdigen Abschluss meiner autoethnographischen Story zu finden mit der banalen, aber zentralen Erkenntnis: Sicher ist unsicher. Unsicher ist sicher. Egal ob es um mein Verhältnis zum Team, zur hochschuldidaktischen Community, zu gesellschaftlichen Fragen oder um das Schreiben dieses Abschlusskapitels geht: Meine persönlich-professionelle Unsicherheit ist ständige Begleiterin. Das ist sicher. So komme ich zu dem Schluss, dass Unsicherheit für mich Problemvorgabe *und* Konstitutionsbedingung meines hochschuldidaktischen Handelns gleichermaßen bedeutet.[23] Unsicherheit ist immanenter Teil meines professionellen Selbst als Hochschuldidaktikerin. Beim Schreiben dieser Worte spüre ich ihre entlastende Kraft. Denn mit diesem Zugeständnis im Gewand einer Re-Konzeptionalisierung von Unsicherheit verändert sich der Fokus meines hochschuldidaktischen Handelns: Ich erhalte die Chance, mich mit gelingenden Umgangsweisen zu beschäftigen statt mit der Abwehr von Unsicherheit. Das hat etwas Konstruktives. Gleichermaßen spüre ich durch diese Offenheit mit meiner eigenen Unsicherheit die Sorge, angreifbar zu werden. Mein wunder Punkt ist hiermit manifestiert. Aber ich bin doch mit diesem grundsätzlichen Unsicherheitsgefühl nicht allein, oder? Ich gerate genau an dieser Stelle in Versuchung, in das faszinierende Thema der Kontingenz einzutauchen oder, wie Marotzki (2009) sagt, das Leben mit höheren Unbestimmtheiten.[24] Zumal sich hier ein Bogen zu der Corona-Pandemie schlagen lässt und dem hohen Maß an Unsicherheit und Nichtwissen, das uns als Gesellschaft ihretwegen entgegenschlägt. Um mich aber nicht wieder zu verlieren, setze ich hier einen Punkt und überfliege den Text ein letztes Mal: Kann das jetzt wirklich so raus? Könnte das alles nicht auch ganz anders sein? Es bleibt dabei: Ich bin mir unsicher. Ich befinde mich beim Schreiben dieser letzten Zeilen nicht, wie zu Beginn, an meinem Schreibtisch im Büro, sondern mit Erkältungssymptomen in Quarantäne light zu Hause. Mein Arbeitsvertrag endet am 31.12.2020. Anschlussoptionen sind noch nicht fix. Es ist der 26.11.2020 um 22:17 Uhr.

22 Liesner und Wimmer, „Der Umgang mit Ungewissheit“, 23.
23 Helsper et al., „Einleitung: Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder“.
24 Jörissen und Marotzki, *Medienbildung – Eine Einführung.*

Referenzen

Jörissen, Benjamin und Winfried Marotzki. *Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, UTB, 2009.

Brendel, Sabine und Tobina Brinker. ,,Historische Entwicklung der Diskussionen über Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige". In *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik,* herausgegeben von Antonia Scholkmann, Sabine Brendel, Tobina Brinker und Robert Kordts-Freudinger, 23–58. Bielefeld: wbv Media, 2018.

Defila, Rico und Antonietta Giulio. „Interdisziplinarität und Disziplinarität". In *Zwischen den Fächern — über den Dingen?,* herausgegeben von Jan-Hendrik Olbertz, 111–37. Opladen: Leske + Budrich, 1998.

Dick, Michael. „Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld". In *Handbuch Professionsentwicklung,* herausgegeben von Michael Dick, Winfried Marotzki und Harald Mieg, 9–24. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016.

Fleischmann, Andreas, Matthias Heiner und Matthias Wiemer. „Patchworkprofessionalisierung. Der Einstieg in die Hochschuldidaktik". In *Was ist gute Lehre? Perspektiven der Hochschuldidaktik,* herausgegeben von Matthias Heiner, Britta Baumert, Sigrid Dany, Tobias Haertel, Matthia Quellmelz und Claudius Terkowsky, 97–109. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 129. Bielefeld: Bertelsmann, 2016.

Haraway, Donna J. „Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive". In *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen,* herausgegeben von Carmen Hammer und Immanuel Stieß, 73–97. Frankfurt/New York: Campus Verlag,1995.

Helsper, Werner, Reinhard Hörster und Jochen Kade. „Einleitung: Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder". In *Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess,* herausgegeben von Werner Helper, Reinhard Hörster und Jochen Kade, 7–20. Weilerswist: Verbrück Wissenschaft, 2005.

Liesner, Andrea und Michael Wimmer. „Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen". In *Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess,* herausgegeben von Werner Helper, Reinhard Hörster und Jochen Kade, 23–49. Weilerswist: Verbrück Wissenschaft, 2005.

Mieg, Harald A. „Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung". In *Handbuch Professionsentwicklung,* herausgegeben von Michael Dick, Winfried Marotzki und Harald Mieg, 27–40. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016.

Reinmann, Gabi und Tobias Schmohl. „Autoethnographie in der hochschuldidaktischen Forschung". *Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler,* 2016, 1–6. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf. Zugriff 08.01.2021.

Salden, Peter. „Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen. Konzept und Perspektive“. In *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog,* herausgegeben von Miriam Barnat, Sandra Hofhues, Anne Cornelia Kenneweg, Marianne Merkt, Peter Salden und Diana Urban, 27–36. Hamburg: Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg, 2013.

Scholkmann, Antonia. „Rollenübergreifende, allgemein-hochschuldidaktische Kompetenzen“. In *Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige,* herausgegeben von Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd, 5–9. Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn u. a.: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2018. http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf. Zugriff 08.01.2021.

Schütze, Fritz. „Sozialarbeit als ‚bescheidene‘ Profession“. In *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern,* herausgegeben von Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke, 132–70. Opladen: Leske + Budrich, 1992.

Steinhardt, Isabel. „Open Science-Forschung und qualitative Methoden – fünf Ebenen der Reflexion“. In *Offenheit in Lehre und Forschung – Königsweg oder Sackgasse?,* herausgegeben von Franziska Bellinger und Anna Heudorfer, 122–38. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 32 (2018). https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.28.X.

Whitchurch, Celia. „Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education.“ *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5, Nr. 4. (2010): 9–22.

Zwack, Julika und Ulrike Bossmann. *Wege aus beruflichen Zwickmühlen. Navigieren im Dilemma*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2017.

Gesundheit! ... in Zeiten der Online-Lehre

04.05.2020

> „(...), die Online-Lehre steigert mein gesundheitspräventives Verhalten während der Arbeitszeit."

Es ist Anfang Oktober 2020 und die Welt ist weiterhin in Pandemie-Zeiten. Fünf *Monate liegen zwischen diesem Zitat und heute. Fünf Monate, in denen ich als Dozentin und Lehrkoordinatorin eines gesundheitswissenschaftlichen Instituts meine komplette Präsenzlehre auf Online-Lehre umstellen musste. Dass ich durch die Online-Lehrtätigkeit dieses Semesters viel zu Themen der Gesundheitsförderung und Gesundheit reflektieren werde, hat mich als Ärztin selbst wohl am meisten überrascht.*

Prolog

Aber erstmal zum Anfang. Es liegt ein besonderes Sommersemester 2020 hinter mir, meinen Kolleg:innen aus unserem Lehrteam und den Studierenden. Noch im März dieses Jahres war Online- Lehre ein vollkommen unbekanntes und irrelevantes Terrain für unsere Lehre und auch für mich als Dozentin.

Als im März 2020 immer klarer wurde, dass die Lehre in ihrer alten Form der Präsenz nicht mehr stattfinden konnte, sah ich mich unweigerlich einem Berg an neuen Herausforderungen gegenübergestellt, den es nun in den nächsten Wochen und Monaten zu meistern galt.

Gleichzeitig stand ich aber auch mit einer gewisse Neugier und Offenheit dem Einarbeiten und Erleben dieser neuen und ungewohnten Lehrtätigkeit gegenüber.

Als ich die Anfrage zur Teilnahme am AEDiL-Projekt Anfang März über den E-Mail-Verteiler erhielt, war ich direkt entschlossen, bei diesem Projekt mitzuwirken, auch wenn mir die Autoethnographie als Methode nicht bekannt war. Durch meine Teilnahme am Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)-Programm der Universität war mir das Konzept der selbst-reflexiven Forschung der eigenen Lehre dennoch nicht fremd. So empfand ich den Gedanken, Erfahrungen und Reflexionen zu diesem pandemiebedingten beruflichen Einschnitt, also der Umstellung auf Online-Lehre, schriftlich festzuhalten und zu analysieren, als einen ganz intuitiven wissenschaftlichen Impuls.

Mein beruflicher Hintergrund

Nach zwölf Jahren in der klinischen Tätigkeit als Ärztin bzw. Fachärztin bin ich nach dem Abschluss eines zusätzlichen Public Health Studiums (M. A.) vor sechs Jahren von der Notaufnahme in ein gesundheitswissenschaftliches Institut einer medizinischen Hochschule gewechselt. Dort arbeite ich bis Stand heute als wissenschaftliche Mitarbeiterin, Dozentin und Lehrkoordinatorin mit Leitung eines kleinen Lehrteams.

Die Koordination der Lehre bzw. meine Tätigkeit als Dozentin findet aktuell in unterschiedlichen Studiengängen der Universität (Humanmedizin, Pflegewissenschaften, Psychologie) zu verschiedenen Lehrthemen statt: Epidemiologie, Evidenzbasierte Medizin (EbM) und Evidence-based Public Health (EbPH), Promotionsseminare, Wissenschaftliches Arbeiten, Innere Medizin, Sexuelle Gesundheit und Mind-Body Medicine. Zusätzlich nehme ich weitere Lehrtätigkeiten im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen des Instituts wahr und darüber hinaus auch im Rahmen von nationalen wie internationalen Lehrveranstaltungen.

Mittlerweile kann ich auf eine sechsjährige Erfahrung als Hochschuldozentin und Jahre der klinischen Lehrtätigkeiten während meiner ärztlichen Berufszeit zurückblicken. Eine „klassische theoretische" Ausbildung zur Dozentin habe ich allerdings nie durchlaufen und würde mich, wie wahrscheinlich viele Dozierende in der medizinischen Lehre, als Autodidaktin bezeichnen. Meine Erfahrungen im Bereich der Didaktik und Methodik haben sich in den Jahren meiner ärztlichen Tätigkeit und dann weiter an der Universität durch „Machen" und Ausprobieren entwickelt. Sowie durch den Austausch mit und das Lernen von Kolleg:innen und auch durch die Teilnahme an hochschuldidaktischen Kursen unserer Universität. Zusätzlich konnte ich im Rahmen des SoTL-Programms unserer Universität durch die Durchführung eines eigenen Projekts relevante Aspekte für meine Lehre reflektieren.

Der theoretische Hintergrund meiner Story

In meiner autoethnographischen Story werde ich meine schriftlich verfassten Erfahrungen zur Online-Lehre von April bis Juli 2020 aus der Perspektive einer Ärztin und Gesundheitswissenschaftlerin betrachten. Durch die außergewöhnliche Zeit der Pandemiesituation rückte für uns alle das Thema Gesundheit unweigerlich in den allgemeinen Fokus. Nicht nur im Sinne möglicher Risiken und Folgen durch eine SARS-CoV-2-Infektion und Erkrankung, sondern auch hinsichtlich der weiteren Auswirkungen des Pandemiegeschehens. Damit meine ich hier auch die Effekte des erweiterten Lockdowns auf mein „physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden", also seine Auswirkungen auf meine Gesundheit im Sinne der Definition „Gesundheit"[1] der WHO.[2] Aus gesundheitswissenschaftlicher Perspektive können sich dadurch ver-

1 „Gesundheit ist ein Zustand vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein das Fehlen von Krankheit und Gebrechen".
2 „Verfassung der Weltorganisation".

schiedene relevante Fragestellungen entwickeln. Ein Ansatz wäre es, diesen Herausforderungen mit der Betrachtung unterschiedlicher Konzepte und Modelle zur Gesundheitsförderung[3] zu begegnen.

Für den Bereich der Gesundheitsförderung und Prävention hat das salutogenetische Konzept, welches von dem Medizinsoziologen A. Antonovsky in den 1980er Jahren entwickelt wurde, eine wichtige Einflussrolle übernommen. Es kritisiert die rein pathogenetisch-kurative Betrachtungsweise und stellt die Frage nach Faktoren zum Erhalt der Gesundheit in den Mittelpunkt. Kurz zusammengefasst steht dieses Konzept in der Gesundheitsförderung für einen zentral-theoretischen Ansatz zur Unterstützung der Gesundheit mit dem Prinzip der Ressourcenorientierung zur Bewältigung von Stressoren, die durch veränderte, herausfordernde Lebenssituation bzw. Umweltbedingungen entstehen.[4] Ein wichtiger Fokus liegt dabei auf dem sogenannten Kohärenzgefühl, das sich im Laufe des Lebens auf der Basis von Ressourcen entwickelt. Drei Komponenten beschreiben dieses Kohärenzgefühl genauer: das Gefühl der Verstehbarkeit, das der Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit und das der Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit. Insbesondere für das Gefühl der Handhabbarkeit ist das Ausmaß geeigneter (Widerstands-)Ressourcen bedeutsam, um Anforderungen bzw. Stressoren zu begegnen.[5]

Das Kohärenzgefühl ist dabei nicht nur auf den persönlichen Umgang mit der Pandemie anwendbar, sondern auch auf die Situation Dozierender unterschiedlicher schulischer und hochschulischer Institutionen. Als Dozierende in der Hochschullehre waren wir ad hoc in die neue und unbekannte Situation der Online-Lehre versetzt, die für mich persönlich aufgrund mangelnder Erfahrung mit digitalem Lehren eine klare Herausforderung darstellte.

Für die selbstreflexive Analyse meiner Blogbeiträge fand ich es daher interessant, meine schriftlichen Vermerke zur Erfahrung mit der Online-Lehre in Bezug auf das Thema Gesundheit und Gesundheitsförderung zu betrachten. Im Sinne eines induktiven Prozesses ließen sich unterschiedliche „Stressoren“ und „Ressourcen“ in Anlehnung an das salutogenetische Modell aus meinem Material identifizieren, die ich im Rahmen meiner autoethnographischen Story näher betrachten werde.

Online-Lehre – der Start

Wie vielen, die in der Hochschullehre tätig sind, wurde uns im Lehrteam ab Anfang, Mitte März 2020 klar, dass das Sommersemester aufgrund der Corona-Pandemie nicht in gewohnter Weise ablaufen würde. Ein großes Gefühl von Unsicherheit breitete sich im privaten wie auch beruflichen Leben aus. Die Universität begann mit den „Lockdown-Maßnahmen“ und den Homeoffice-Regelungen für die Mitarbeiter:in-

3 Gesundheitsförderung ist ein Prozess, der Menschen befähigen soll, mehr Kontrolle über ihre Gesundheit zu erlangen und sie zu verbessern durch Beeinflussung der Determinanten von Gesundheit. (Vgl. *Die Jakarta Erklärung zur Gesundheitsförderung des 21. Jahrhunderts*)

4 Faltermaier, „Salutogenese“; Bengel, Strittmatter und Willmann, *Was erhält Menschen gesund?*, 9.

5 Bengel, Strittmatter und Willmann, *Was erhält Menschen gesund?*, 29 f.

nen. Ich hatte als Lehrkoordinatorin den Status erhalten, meine Arbeit im Institut weiter fortzuführen, um auch als eine Direktive für die Kolleg:innen meines Lehrteams zu fungieren. Für mich persönlich war das psychologisch wichtig, da ich meine bekannte Arbeitsroutine wie bisher weiterführen konnte. Dadurch blieb für mich persönlich mein Zuhause weiterhin ein privater Rückzugsraum, im Gegensatz zu Kolleg:innen im Homeoffice, bei denen der persönliche Raum nun auch zum Arbeitsplatz wurde.

Das bedeutete neben der drängenden Aufgabe „Jetzt wohl Online-Lehre – aber wie?" auch, dass die Kommunikation zur Organisation der Lehre aufgrund der Homeoffice-Regelung nun ebenfalls online stattfinden musste. Die Kommunikation mit meinem Team fand plötzlich fast ausschließlich über zuvor nur privat genutzte Medien wie *Skype* oder *WhatsApp* statt.

Aus dieser Anfangszeit sind für mich drei wichtige Aspekte zu nennen, die nicht nur meine Ressourcen als Dozentin stärkten, sondern auch meine Rolle als Lehrkoordinatorin: mein eigener persönlicher *Pragmatismus*, die Wichtigkeit einer gut funktionierenden *Teamarbeit* und das *Blogschreiben* im Rahmen des AEDiL-Projekts.

Mein pragmatisches Dozentin-Ich

In der Rolle der Lehrkoordinatorin und Dozentin habe ich insbesondere in der Anfangszeit ein deutlich erhöhtes Maß an Stress durch die Umstellung auf die Online-Lehre wahrgenommen. Auf die genauen Gründe für das erhöhte Stresslevel werde ich noch genauer eingehen. Trotz des gesteigerten Stresslevels habe ich die Online-Lehre aber stets als machbare Herausforderung angesehen. Rückblickend denke ich, dass mir mein ärztlich geprägter Hintergrund geholfen hat, dieser neuen Situation mit einer pragmatischen Herangehensweise zu begegnen. Dieser Pragmatismus hat sich über die Erfahrungen als Ärztin entwickelt und gefestigt. Während meiner klinischen Tätigkeit war ich teilweise sehr elementaren und fordernden beruflichen Herausforderungen ausgesetzt, die ich stets mit neu auftretenden Herausforderungen messe und vergleiche. Solange in meinem beruflichen Kontext nicht die Gefahr besteht, dass jemand großen gesundheitlichen Schaden nimmt, schätze ich neue Hindernisse prinzipiell als machbar ein mit der Zuversicht, dass eine Lösung gefunden werden kann. So eben auch bei der Herausforderung durch die Online-Lehre.

Es entwickelte sich in der Startzeit ein persönliches Mantra: „Keep it simple, but competent!"

Für mich war das oberste Ziel, dass wir als Dozierende die Studierenden gut durch das Semester begleiten – auch oder gerade trotz der allgemein belastenden Situation der Pandemie und der unklaren Homeoffice-Situation. Des Weiteren war mir wichtig, mit machbaren Mitteln und Ressourcen die Qualität der Lehre auf einem hohen Niveau zu halten und somit zu gewährleisten, dass die Studierenden keinen zeitlichen Nachteil in ihrem Studium erfahren. Insofern entwickelte sich ein klares Verständnis für die nötigen Umstellungen und Veränderungen der bestehenden Lehrkonzepte, auch wenn dies ein gewisses Belastungspotential mit sich brachte.

Teamarbeit als Ressource

Ein Grund für mein erhöhtes Stressempfinden in dieser Situation lässt sich für mich in meiner Leitungsposition vermuten. Als Leitung des Lehrteams empfand ich ein hohes Gefühl von Verantwortung meinem Team gegenüber, insbesondere den Kolleg:innen, die noch relativ neu in der Hochschullehre waren. Mir war es wichtig, Optimismus und Machbarkeit im Hinblick auf dieses Sommersemester auszustrahlen. Meine teilweise jungen Kolleg:innen schienen zwar unsicher und nervös ob der neuen Herausforderung, aber auch voller Enthusiasmus und positiver Energie. Sie arbeiteten sich mit Eifer und Begeisterung in die unterschiedlichen Möglichkeiten der Online-Lehre ein, insbesondere in die anfänglichen technischen Herausforderungen. Zum Anfang des Semesters wurden wir zwar vonseiten unserer Universität früh informiert, die *Webex*-Plattform als ausgewähltes Medium zur Online-Lehre zu nutzen, waren im weiteren Verlauf dann aber mit dem „Wie?" vorerst auf uns allein gestellt. So mussten wir uns viele Informationen und Hilfestellungen selbst im engen Austausch gemeinsam im Team aneignen.

> „(...) und wir auch den Druck hatten, aufgrund der kurzen Lehrzeit von zwei Wochen, schnell ein funktionierendes Konzept zu entwickeln. Dies ist dank des wunderbaren Teamworks gelungen." (Blogeintrag, 23.04.2020)

Die Tatsache einer gut funktionierenden und motivierenden Teamarbeit stellte für uns gegenseitig eine wichtige Unterstützung dar. Verstärkt wurde die Teamarbeit dadurch, dass wir alle auch die negative Wirkung des Wegfalls des sozial und psychologisch wichtigen Aspekts des persönlichen und kollegialen Austausches spürten. Dadurch intensivierte sich trotz der räumlichen Distanz und der Online-Kommunikation der Austausch im Team, was ich rückblickend als zusätzlich wertvolle Ressource bewerte. Im Verlauf wurde dieser Online-Austausch mit den Kolleg:innen zunehmend wichtiger, je mehr Erfahrungen mit der Online-Lehre für jeden persönlich dazukamen. Positive wie auch belastende Situationen aus der Lehre sowie didaktische und methodische Möglichkeiten konnten gemeinsam besprochen und reflektiert werden.

Da meine Kolleg:innen und ich den gleichen Herausforderungen bezüglich des Online-Unterrichts gegenüberstanden, nutzen wir alle das Teamkonstrukt als Ressource im Sinne eines sozialen Unterstützungssystems, woraus sich weitere wichtige Impulse zur Optimierung von Inhalten und Teamabläufen entwickelten.

Es bleibt abzuwarten, ob der Bedarf bestehen bleibt, diesen intensiven Austausch im kommenden Wintersemester und auch nach der Rückkehr in die Präsenzlehre fortzuführen. Dennoch möchte ich aufgrund dieser Erfahrungen zukünftig neben unseren regelmäßig stattfindenden Besprechungsterminen weitere Termine zum gemeinsamen Austausch zu Lehrmethoden und Didaktik als festen Bestandteil integrieren.

Blogschreiben ist Psychohygiene

Auch das Blogschreiben im Rahmen des AEDiL-Projektes und den damit verbundenen regelmäßigen Austausch unter den Teilnehmer:innen habe ich als konstante und wichtige Ressource über das Semester hinweg betrachtet.

Ich möchte es sogar gewissermaßen als „eigene Psychohygiene“ bewerten. Durch die reduzierten sozialen Interaktionsmöglichkeit bot das Blogschreiben zusammen mit dem Online-Austausch mit den Kolleg:innen ein neues Medium zur Kommunikation. Obwohl ich schon in meinem SoTL-Projekt konkrete Fragen zu Lehrinhalten reflektiert hatte, war dies eine besondere Art der intensiven Auseinandersetzung mit mir selbst als Dozentin und dem Medium Lehre. Mit Blick auf meine Historie als Lehrende nehme ich es als wertvolle, prägende Erfahrung mit. Anfänglich hatte es für mich den Charakter eines meditativen Schreibens, aus dem sich dann Schritt für Schritt unterschiedliche Inhalte und Themen erarbeiten ließen. Durch das konstante und teilweise intensive Reflektieren im Rahmen des Blogschreibens konnte ich unterschiedliche Themen unverfälscht und unverzüglich festhalten. Der Prozess des Schreibens hatte auch den Effekt, meiner Verärgerung über dieses und jenes unmittelbar Ausdruck zu geben und mich so zu erleichtern, wodurch sich bestimmte Situation aus der Lehre in der Dynamik gleich entschärfen ließen. Es bot außerdem eine Art Besinnung auf die im salutogenetischen Sinne förderlichen Erlebnisse und Erfahrungen aus diesen Monaten der Online-Lehre. Ich nahm Inhalte meiner Blogs auch mit in unsere Lehrteamsitzungen, was zu lebhaften Diskussionen und neuen wertvollen Impulsen führte.

Zusätzlich erlebte ich es als unterstützendes Element, die Blogbeiträge der anderen Projekt-Teilnehmer:innen zu lesen und zu erfahren, dass sich dort Erfahrungsberichte zu meinen eigenen Themen und Herausforderungen wiederfanden.

Es ist schade, dass ein solcher reflektierender Austausch zu Lehre unter Dozierenden meines Erachtens noch viel zu wenig stattfindet, da ich diesen rückblickend als hilfreich und wertvoll betrachte, insbesondere für Quereinsteigende in die Hochschullehre wie mich.

Ich selbst möchte versuchen, das Konzept im Sinne eines Reflexionstagebuches in Bezug auf meine Lehre beizubehalten, bzw. dieses auch in meinem Lehrteam vorzustellen und strukturell zu verankern.

Der Start der Online-Lehre ist gemacht. Der Stresslevel steigt im bekannten Rahmen einer stärkeren Arbeitsbelastung. Das ist keine Überraschung und war nicht anders zu erwarten. Ähnlich wie in kritischen Zeiten in der Klinik erlebe ich auch im Setting der Hochschullehre das Team als wichtige Ressource für das stabilisierende Phänomen der Psychohygiene. Und bin positiv überrascht, dass Resilienz[6] durch die Teilnahme an einem wissenschaftlichen Projekt unterstützt werden kann. Mein Fazit: Ich fühle mich nach den anfänglichen Orientierungsschwierigkeiten positiv aufgestellt und nehme jetzt schon ein gewisses Potential aus den ersten Wochen der Online-Lehre mit.

6 Die Definitionen von Resilienz sind in den unterschiedlichen Disziplinen mannigfaltig. In der psychologischen Fachliteratur wird es als „Widerstandkraft von Individuen angesichts belastender Lebensereignisse“ definiert (Bengel und Lyssenko, *Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter*, 24).

Online-Lehre – der Start liegt hinter uns

Das Semester läuft weiter, und ich fühlte mich langsam immer sicherer im Umgang mit der Technik und in den Abläufen meiner unterschiedlichen synchronen Lehrveranstaltungen. Dennoch stelle ich trotz des grundpositiven Gefühls in dieser neuen Lehrsituation zunehmend körperliche Beschwerden bei mir fest.

> „Die Vorbereitung für Online-Lehre scheinen mir auch zeitintensiver und anstrengender als sonst oder kommt es einem nur so vor. (…) Auch fehlt mir die Bewegung, die ich sonst in der Präsenzlehre habe. Ich sitze nur noch rum und das merke ich auch. Aus Spaß den Schrittzähler die Tage angelegt. Sonst komme ich bei Präsenzlehre deutlich > 10.000 Schritte/Tag. (…) Nun komme ich noch nicht mal mehr auf die Hälfte. Auch bemerke ich deutlich mehr Verspannung im HWS-Bereich. Wäre Hinstellen eine Alternative?“ (Blogeintrag, 30.04.2020)

Mein Körper meldet sich

Nach den ersten Wochen der Online-Lehre nehme ich mehrere Stressoren wahr, die sich in mir bekannten körperlichen Beschwerden des Schulter-Nackenbereichs und Schwindel bemerkbar machen. Und dies, obwohl ich mein privates Sportprogramm in Corona-Zeiten deutlich gesteigert habe und täglich mit dem Fahrrad zur Arbeit fahre. Auch meine Kolleg:innen im Homeoffice beklagen zunehmend ähnliche Beschwerden, und die Gänge zu Massagepraxen und Physiotherapeut:innen nehmen zu. Für mich ist der Auslöser der Symptome schnell „diagnostiziert“, da schon aus dem Arbeitsleben bekannt: Durch das Einarbeiten in die Online-Technik, Überlegungen zu Online-Lehrkonzepten, Anpassung der Inhalte an die Online-Formate, vermehrte Online-Besprechungstermine und insgesamt mehr Lehreinheiten durch interne Umverteilung von Aufgaben durch die Homeoffice-Regelung erlebe ich einen hohen zeitlichen Druck, der mein Stresslevel in die Höhe treibt. Zusätzlich kommen verstärkend die neue dauerhaft sitzende Arbeitsbetätigung und mein verändertes soziales Befinden durch die reduzierten zwischenmenschlichen Interaktionen hinzu. Das sind neue, aber zum Teil auch klassische Stressoren eines erhöhten Arbeitsaufkommens, die mein körperliches und seelisches Wohlbefinden beeinträchtigen. Ich erinnere mich an mein aktives Bewegungsmuster in Lehrveranstaltungen aus der Präsenszeit zurück. Habe ich je so bewusst wahrgenommen, wie viel ich mich dort wirklich bewege und welches Potenzial das bietet? Wahrscheinlich war es mir nie wirklich so bewusst wie jetzt. Mir wird hier noch einmal deutlich vor Augen geführt, welchen Einfluss allein die Arbeitssituation auf die Gesundheit und das Wohlbefinden haben kann!

Es mag nicht überraschen, dass ich mich nach meiner Selbstdiagnose der Ursache auch zeitnah um eine „Behandlung“ bemühe. Was kann ich für Ressourcen nutzen oder generieren, um den Stressoren „Stress“ und „reduzierte körperliche Bewegung“ zu begegnen?

Eine meiner ersten Maßnahme, um diesen beiden Stressoren zu begegnen, beschreibe ich im folgenden Blogbeitrag:

> „Das heißt, ich muss jetzt in den Mittagspausen bewusst aktiv werden. Das ist nicht nur gut für meine HWS, sondern auch für meine Psyche. Alleine im Büro und sonst auch wenig Ansprache und dann nur Reden in den Kasten rein, das bedarf auch der körperlichen und geistigen Abwechslung. Also, Mittagspause wird jetzt draußen eingenommen mit anschließendem kurzem Spaziergang und das täglich. Also, die Online-Lehre bringt mich auf eine andere Gesundheitsprävention während der Arbeitszeit." (Blogeintrag, 04.05.2020)

Zusätzlich kümmere ich mich zeitnah um die ergonomische Anpassung meines Arbeitsplatzes mit der Bitte um Anschaffung eines höhenverstellbaren Tisches, damit ich im Stehen lehren kann. Ich habe Glück, dass ein solcher Tisch schnell zu finden es, da er an anderer Stelle freigeworden war.

> „Ich bin dankbar und habe mich in letzter Zeit selten über sowas gefreut wie einen motorisierten Tisch." (Blogeintrag, 07.05.2020)

Auch erhöhe ich nochmal die Frequenz des Online-Austausches mit meinen Kolleg:innen. Das hilft nicht nur in Bezug auf die soziale Interaktion. Wir entwerfen gemeinsam Strategien zur Einbindung von mehr Bewegung in den Arbeitsalltag – auch im Homeoffice. Daraus folgt ein reger Austausch zu verschiedenen Ideen zur Steigerung des reduzierten Bewegungsmusters, z. B. neue Strecken für Fahrradtouren oder Erfahrungsberichte zum Einstieg ins Laufen.

Erfreulicherweise reagiert unsere Universität relativ schnell auf diese Thematik. Die aktive Bewegungspause, die seit ein paar Jahren für uns Mitarbeiter:innen mehrmals in der Woche für eine halbe Stunde zur betrieblichen Gesundheitsprävention angeboten wird, wird im Verlauf des Frühjahres online mit mehreren Terminen pro Woche angeboten.

Betrachtet man diese beschriebenen Maßnahmen von außen, lässt sich ein ganz klassisches Modell der betrieblichen Gesundheitsförderung erkennen: das systematische Anforderungs-Ressourcen-Modell der Gesundheitsförderung. Nach diesem Modell ist der Gesundheitszustand eines Menschen davon abhängig, wie gut interne und externe Anforderungen bewältigt werden können, indem interne (z. B. Steigerung der körperlichen Bewegung) und externe Ressourcen (z. B. Schaffung eines ergonomischen Arbeitsplatzes) unterstützt werden, um als Endresultat die physische und psychische Gesundheit zu bewahren.[7]

Bin ich mir zu diesem Zeitpunkt bewusst, dass ich Aspekte eines Modells der Gesundheitsprävention durchlaufe? Nein, natürlich nicht! Als Gesundheitswissenschaftlerin nehme ich nur höchst erfreut wahr, dass gesundheitsfördernde Modelle nicht nur in der Theorie existieren. Das nenne ich „Gesundheitsprävention – von der Theorie in die Praxis!"

Was bleibt aus dieser Zeit und dem Wahrnehmen dieser Stressoren und Ressourcen rückblickend? Wahrscheinlich habe ich in Bezug auf den institutionellen Rahmen den Vorteil gegenüber anderen universitären Lehrstätten, dass bei uns schon seit Jahren ein reges Angebot zur betrieblichen Gesundheitsförderung besteht. Auch mein

7 Blümel, „Systemisches Anforderungs-Ressourcen-Modell in der Gesundheitsförderung".

Institut hat schon vor einem Jahr reagiert und in die Anschaffung von höhenverstellbaren Arbeitsplätzen investiert und das Angebot nochmal in den letzten Wochen ausgeweitet.

Meine eigenen gesundheitspräventiven Maßnahmen mit mehr Einbeziehung von körperlicher Aktivität sind mittlerweile als fester Bestandteil in meinen Arbeitsalltag integriert. Der Stehtisch ist in regelmäßiger Benutzung. Zusätzlich hat es sich nach Aufhebung der Homeoffice-Regelung etabliert, die Mittagspause gemeinsam mit Kolleg:innen draußen zu verbringen, mit anschließendem Spaziergang über den Campus.

Wie geht's euch, Studierende?

Wenn meine Kolleg:innen und ich diese körperlichen und seelischen Beeinträchtigungen wahrnehmen, ist anzunehmen, dass die Studierenden, die am Tag noch viel längere Einheiten von Online-Lehre bewältigen müssen, ähnliche Erfahrungen machen und darüber hinaus noch ganz andere Problematiken entstehen. Es gab zu diesem Zeitpunkt noch keine direkten Belege oder gar empirische Evidenz, ob und wenn ja welche möglichen gesundheitlichen Einschränkungen die Studierenden aufgrund der Corona-Situation erleben.

Daher war es eine ganz natürliche (ärztliche?) Reaktion meinerseits, das Thema Gesundheitsförderung trotz des vollen Stundenplans in den Online-Unterricht zu integrieren, ohne dass dies aber zu einer zusätzlichen zeitlichen Belastung führt. Das Thema der eigenen Gesundheitsförderung ist vielen Studierenden meines Erachtens nach noch fremd bzw. wird als wenig relevant bewertet. Was erstaunt, denn gerade für die zukünftigen angestrebten medizinischen Berufe sind Prävention und Gesundheitsförderung zunehmend wichtige Themen. Nicht nur hinsichtlich eines kompetenten Umgangs mit den Patient:innen, sondern auch für das eigene Gesundheitsverhalten, was Untersuchung zur Studierendengesundheit[8] und Ärztegesundheit belegen.[9]

Wie haben wir dieses Thema nun in unseren Online-Lehrveranstaltungen aufgegriffen und den Studierenden mögliche Optionen zur Ressourcenoptimierung vorgestellt? Zunächst einmal haben wir in unseren Lehrveranstaltungen auf die Möglichkeiten persönlicher Gesundheitsprävention in Zeiten der Pandemie und Online-Lehre hingewiesen. Wir konnten dabei auf Material von der Arbeitsgruppe Studierendengesundheit unserer Universität verweisen, die sich seit Jahren wissenschaftlich mit diesem Thema beschäftigt und unterschiedliche Angebote entwickelt und an der Universität implementiert hat.

Die Studierenden wurden des Weiteren eingeladen, unsere institutseigene Bewegungspause mitzunutzen. Das Angebot konnten wir dann aber im Verlauf einstellen, da erfreulicherweise für die Studierenden vonseiten der Universität eine eigene virtuelle Bewegungspause mit Unterstützung Studierender der Physiotherapie angeboten wurde.

8 Voltmer, Kötter und Spahn, „Perceived Medical School Stress and the Development of Behavior and Experience Patterns in German Medical Students".

9 Gensichen u. a., „Ärztegesundheit – eine Einführung anhand eines narrativen Reviews".

Da ich in der Vergangenheit auch Seminare zu Mind-Body-Medicine an der Universität betreut hatte, in denen unterschiedliche Techniken zu Selbstwirksamkeit und Achtsamkeit erlernt werden, wagte ich zusätzlich ein Meditations-Experiment: In einem internationalen Public-Health-Workshop mit Studierenden aus Afrika führte ich eine freiwillige Meditation als Pause zwischen meinen Seminaren durch. Natürlich war ich erfreut, dass das Experiment gelang und positive Erfahrungen zurückgemeldet wurden. Dennoch ging es mir vor allem darum, den Studierenden aus dem Bereich der Gesundheitswissenschaften aufzuzeigen, dass das Thema Gesundheit eben nicht nur Forschungsgegenstand ist, sondern auch für die eigene Person eine zentrale Rolle spielt.

Zusätzlich wurde ersichtlich, wie wichtig es ist, Studierenden nicht nur in diesen besonderen Zeiten die Bedeutsamkeit des Gebrauchs von validen Datenquellen z. B. zum Beantworten von Fragen der Gesundheit und darüber hinaus zu erläutern. Es wird mir immer mehr bewusst, dass unsere Lehrinhalte der Epidemiologie und der evidenzbasierten Medizin nicht nur zur möglichen Steigerung der Wissenschafts- bzw. Beratungskompetenz der Studierenden dienen, sondern auch das Potential haben, die eigene studentische Gesundheitskompetenz zu unterstützen.

Vielleicht macht sich hier wieder mein ärztlicher Hintergrund bemerkbar, der informieren und aufklären möchte.

Um die doch sehr anonyme Atmosphäre des virtuellen Raums der synchronen Lehrveranstaltungen für die Studierenden und auch mich positiv zu verändern, entwickelte sich aus den Erfahrungen mit den schon genannten Mind-Body-Medicine-Seminaren ein Fotoprojekt. Ich bat die teilnehmenden Studierenden eines zweiwöchigen Seminars, mir Fotos (ohne Personen) aus ihrem häuslichen Umfeld, ihrem Arbeitsplatz oder von ihrer Umgebung/Heimat, Wochenendausflug etc. zuzuschicken. Diese Bilder nutze ich in meinen Seminarfolien als Hintergrundbild für kleine Erholungs- und Fragepausen während des Seminars. Diese kleine Anpassung ermöglichte es nicht nur mir, sondern auch den Studierenden, untereinander eine persönliche Ebene zu entwickeln, die wertschätzend und förderlich war. Da die Rückmeldungen vonseiten der Studierenden sehr positiv ausfielen, integrierte ich das Angebot in weitere Seminare. Bis zum Semesterende ist so eine wunderbare Fotosammlung entstanden, die einer kleiner Ausstellung auf dem Universitätscampus würdig wäre.

Ich kann meinen ärztlichen Hintergrund nicht verleugnen. Will ich auch gar nicht. Ich kann Lehre und Durchführen von Gesundheitsprävention nicht trennen.

Die positive Resonanz vonseiten der Studierende auf diese „einfachen“ Methoden machte einen Bedarf deutlich: Es wird wichtig sein, die Studierenden im virtuellen Kontakt auch bezüglich ihrer Gesundheitsressourcen „im Blick“ zu behalten, je länger die Pandemie und damit auch die Zeit der Online-Lehre dauern wird. Mein ärztlicher Blick bleibt auch in der Lehre bestehen, und ich beginne dieses Duale in mir auch immer mehr zu schätzen.

Die Konzepte zum Thematisieren von Möglichkeiten der eigenen Prävention und das Fotoprojekt werde ich im Wintersemester fortführen. Mir scheint es wichtig, dass auch vonseiten der Universität noch mehr Unterstützungsmöglichkeiten für Studierende erarbeitet und angeboten werden.

Virtueller Kontakt mit den Studierenden – Stressor und Ressource

Aus meinen schriftlichen Beobachtungen zum virtuellen Kontakt mit den Studierenden nehme ich zwei in sich konträre Erfahrungen wahr. Die veränderte Art der nun virtuellen Kommunikation mit den Studierenden habe ich anfänglich als relevanten Stressor wahrgenommen. Demgegenüber stand das Gefühl der neu entgegengebrachten Wertschätzung vonseiten der Studierenden, das für mich persönlich als wichtige Ressource diente.

Die Stille in der Online-Lehre

Durch viele technische Schwierigkeiten in der Anfangszeit der Online-Lehre wurde schnell klar, dass die Übertragung für alle stabiler ist, wenn nur der/die Dozent:in Kamera und Mikrofon dauerhaft während eines Seminartermins aktiviert. Die Kommunikation erfolgte über die Absprache einer virtuellen Etikette mit der Möglichkeit des Nutzens eines Chats und dem „Handzeichen heben" mit darauffolgender Mikrofonfreigabe. Diese Etikette förderte allerdings nicht die natürliche Kommunikation, und für mich als Dozierende verschwanden die Teilnehmer:innen damit in einer Art „stillem Nirwana".

Der Wegfall des Sehens und Hörens der Studierenden war ein immenser Einschnitt in der Kommunikation in den Online-Seminaren. Dadurch haben sich unterschiedliche Anforderungen ergeben, die mich auf verschiedene Weise über die Dauer des Semesters belastet haben. In meiner Präsenzlehre nehme ich die Reaktionen der Studierenden schnell wahr und reagiere auf Artikulationen, Mimik und Gestik nicht selten mit Änderungen in meiner Inhaltsvermittlung. Ich kann sagen, dass ich für die Gestaltung meiner Lehre diesen Eindruck von Stimmung und Atmosphäre, welcher aus jeder Studierendengruppe auch immer wieder unterschiedlich entsteht, als Rückmeldung brauche. Durch den Wegfall der visuellen und akustischen Interaktion mit den Studierenden entstehen die Phänomene des „schwarzen Screens" und der „Stille". Die daraus resultierende Belastungssituation beschreibe ich in unterschiedlichen Blogbeiträgen.

> „Das Anstrengende ist, dass man zum einen das Gefühl hat, dass man nonstop redet. Man wird selten durch Fragen unterbrochen. Studierenden wollen oder trauen sich nicht wirklich, dass Mikrofon in WebEx-Seminaren anzumachen und kommunizieren viel über den Chat. Das bedeutet, dass man sich in einem konstanten Redefluss befindet und gleichzeitig den Chat im Auge behalten muss, kurze Umfragen aktivieren und weiter schauen muss, dass dabei weiter die Inhalte korrekt rüberkommen. (...) Ich kann nicht sagen, dass die Studierenden desinteressierter sind oder nicht mitmachen. Aber die Interaktion ist doch eine andere gewöhnungsbedürftige Interaktion geworden." (Blogeintrag, 30.04.2020)

Mich haben diese Phänomene irritiert, da sie mich als Dozentin verunsicherten. Mir fehlte die Einschätzung, ob die Studierenden sich langweilten, überfordert fühlten, gar nicht mehr vor dem Bildschirm saßen oder doch zufrieden und motiviert zuhör-

ten. Hinzu kam das konstant hohe Konzentrationslevel in den Seminaren, das durch das ständige Monologisieren und die gleichzeitige Technik- und Chatbeobachtung zu erklären war. Auch konnte ich schlichtweg einen gewissen Grad an kindlicher Enttäuschung bei mir feststellen, dass hier die Möglichkeiten der sozialen Interaktion vonseiten der Studierenden nicht genutzt wurden. War diese doch im Alltag schon reduziert, erhoffte ich diese wenigstens in der Lehre.

Natürlich war bei mir ein großes Verständnis vorhanden, dass die Online-Lehre auch für die Studierenden eine herausfordernde Situation sein musste, aber meine Irritation blieb. Ich führte unterschiedliche didaktische Anpassungen in den Seminaren durch, um die Studierenden aus der Reserve zu locken. Dies wiederum führte zu einem erhöhten zeitlichen Aufwand in der Vorbereitung. Mit dem Resultat, dass diese neue Situation mit den verschiedenen Anforderungen zu Stress, Gereiztheit und einem Spannungsfeld zwischen mir und den Studierenden führte.

Was habe ich rückblickend für Ressourcen im Sinne der Gesundheitsförderung genutzt, um dieser Anforderung zu begegnen?

Zunächst hat es mir geholfen, das Thema zu kommunizieren. Ich merkte im Austausch mit anderen Dozierenden, dass diese über ähnliche Erfahrungen berichteten, die sie auch als belastend und demotivierend wahrnahmen. Es war erleichternd, in den Gesprächen die persönliche Frustration loszuwerden und in weiteren Schritten auch mögliche Lösungsansätze zu diskutieren.

Zusätzlich habe ich aber auch den Austausch mit den Studierenden selbst gesucht, um Gründe für dieses Verhalten zu erfragen. Die Studierenden meldeten zurück, dass sie sich nicht trauen würden, etwas über das Mikrofon zu sagen. Sie mochten die Kamera nicht aktivieren, da sie dies als unangenehm empfänden und nutzten lieber den Chat, da dort die gestellten Fragen auch besser mitzuverfolgen seien. Von dieser neuen „Online-Schüchternheit“ war ich schlichtweg überrascht. Ich hatte nicht damit gerechnet, dass die mit der virtuellen Welt groß gewordene Generation, die sich in *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* oder *TikTok* zeitlich vollkommen verlieren kann, im virtuellen Unterrichtsraum plötzlich schüchtern und zurückhaltend wird. Dennoch halfen mir diese Rückmeldungen, sodass sich meine anfängliche Irritation und Gereiztheit über die Zeit reduzierten. Ich verstand, dass die „Stille“ und der „schwarze Screen“ keine Boykotterklärung der Studierenden an mich als Dozentin waren, sondern eher ein Zeichen von Anpassungsschwierigkeiten gegenüber dem neuen Medium Online-Lehre. Die Studierenden und mich verband somit das Gefühl der Unsicherheit im Umgang mit diesem neuen Lehrformat, aber aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Dieses über die Studierenden neu zu lernen, änderte meine Sichtweise hin zu mehr Geduld und Akzeptanz in der Kommunikation in meinen Seminaren. Ich ermutigte die Studierenden daher freundlich weiter, das Mikrofon oder den Chat zum Beantworten von Fragen zu nutzen.

Im Verlauf entwickelte sich eine interessante Anpassungsfähigkeit meinerseits, die es mir erlaubte, die zuvor als Stressor wahrgenommene Situation in eine Ressource zu entwickeln. Das Phänomen der Stille und des schwarzen Screens nutze ich für eine autodidaktische Fortbildung. Die dauerhafte Anwendung meiner aktiven

Kamera in den synchronen Seminaren bot mir die Möglichkeit, mich selbst während des Lehrens wie in einem Spiegel zu beobachten und zu evaluieren.

> „Eine weitere Impression ist, dass ich mehr über meine Art zu sprechen, zu reden und meine Mimik reflektiere. Ich lächele z. B. gefühlt zu wenig, spreche deutlich, aber schnell. (…) Durch das Abwarten von Rückmeldungen zu Fragen im Chat bei einem Webinar ändere ich auch mein Sprechtempo und mache mehr Pausen." (Blogeintrag, 24.04.2020)

Durch das häufige Monologisieren in der Stille legte ich mehr Augenmerk auf meinen Sprechrhythmus, mein Sprechtempo, Formulierungen und die Anwendung von Füllwörtern. Durch das teilweise lange Schweigen der Studierenden bei der Beantwortung von Fragen war dies ein gutes Training, um das Aushalten von Pausen weiter zu optimieren oder diese z. B. als Trinkpausen zu nutzen. Die Erkenntnisse dieser „Fortbildung" konnte ich wiederum in anderen Seminaren anwenden und weiter evaluieren. Aus der Sicht der Gesundheitsförderung kann ich dies als resilientes Verhalten zusammenfassen.

Die „neue" oder „andere" Wertschätzung der Studierenden

Im Kontrast zu der anfänglich als Stressor wahrgenommenen erschwerten virtuellen Kommunikation stand das Gefühl der veränderten Wertschätzung der Studierenden mir als Dozentin gegenüber, die ich im folgenden Blog beschreibe:

> „Generell bemerke ich eine ‚andere' Dankbarkeit der Studierenden, die ich so in der Präsenzlehre noch nicht kenne. Egal in welchen Lehrbereich ich bei mir Lehre anbiete oder ein online Konzept ankündige, merke ich eine andere Art von Wertschätzung und Dankbarkeit, dass man sich Mühe gibt, den Studierenden weiterhin Lehre anzubieten.(…) Es scheint mir, als ob Lehre plötzlich ein wichtiges Gut geworden ist in der aktuelle Situation, welches mehr wertgeschätzt wird. Das wiederrum regt bei mir auch andere Motivation an, die Lehre richtig gut und kompetent weiterzuführen." (Blogeintrag, 30.04.2020)

Auch Kolleg:innen berichten vermehrt von dem Gefühl der „neuen" Wertschätzung, die sie und ich so direkt und kollektiv aus Seminaren im Präsenzunterricht nicht erinnern können – ist das Gefühl der Präsenzlehre wirklich schon so verblasst?

Ist es nun aber wirklich eine andere, eine gesteigerte Wertschätzung – oder nehme ich das jetzt in dieser besonderen Situation nur anders wahr?

Durch die anfangs unklare Situation des Ablaufs und das relativ spontane Auf-die-Beine-Stellen der Online-Lehre durch uns Dozierende hatte ich rückwirkend den Eindruck, dass Studierende den Wert von Lehre in diesem Online-Semester mehr wertschätzen konnten. Und auch unsere Bemühungen und Motivation, Lehre auf gleichbleibendem Niveau zu gewährleisten, wurde sehr positiv bewertet. Vielleicht ist diese generelle Dankbarkeit aber auch jetzt nur anders spürbar, da das abschließende „Abschlussklopfen" bei einem Präsenzseminar ersetzt wird durch vermehrte schriftliche Bedankungsbekundungen in Chats, wertschätzende mündliche Rückmeldungen und überraschend viele positive Evaluationsergebnisse.

Ich merke, dass mich das positiv in meiner intrinsischen Motivation als Dozentin verstärkt. Es führte bei mir zu neuen kreativen Schüben, was die Anpassung der Lehrmethoden und didaktischen Möglichkeiten der Online-Lehre angeht.

Die wahrgenommene gesteigerte Wertschätzung und die daraus resultierende Begeisterung und Motivation bei der Online-Lehre können sich sicherlich auch gegenseitig bedingt haben. Vielleicht war das auch ein Grund, warum wir am Ende des Semesters aus den Reihen der Studierenden für den diesjährigen Lehrpreis der Universität nominiert wurden.

Das Gefühl der Wertschätzung, ein „Danke für dieses Seminar!", war in solchen Zeiten für mich als Dozentin wichtig und bedeutsam. Es stellte eine wichtige Ressource zur Unterstützung meines seelischen Wohlbefindens in meinem Lehrbereich dar und betonte im Sinne des Kohärenzgefühls des salutogenetischen Modells die Sinnhaftigkeit unseres Tuns als Hochschuldozent:innen in diesen besonderen Zeiten.

Neues Semester – und alles bleibt online

Es ist Oktober 2020, meine fertige Story liegt vor mir, das Wintersemester wird weiter im virtuellen Format laufen. Was nehme ich zusammenfassend mit und was kann ich als Ärztin und Gesundheitswissenschaftlerin aus den vergangenen Monaten für die weitere Online-Lehre ableiten?

Die Pandemie bringt neben dem Infektionsgeschehen auch andere Auswirkungen mit sich. Dabei ist es nicht überraschend, dass sich diese auch in der neuen Arbeitssituation der Online-Lehre finden und bei mir zu einer Veränderung meines körperlichen und psychischen Wohlbefindens geführt haben. Dadurch rückte das Thema Gesundheit und eben auch Gesundheitsförderung für mich, gerade im Kontext von Hochschullehre, im Verlauf des Sommersemesters immer weiter in den Vordergrund. Durch meine autoethnographische Tätigkeit konnte ich mich selbst reflektieren und neben den Stressoren auch Ressourcen entdecken. Der Gesundheitsförderung im Allgemeinen und im Speziellen der betrieblichen Gesundheitsförderung kommt eine immer wichtiger werdende Rolle zu. Die Pandemiezeit konnte dies verdeutlichen und darüber hinaus aufzeigen, wo sowohl auf individueller Ebene als auch auf institutioneller Ebene der Hochschulen weiterhin für Arbeitnehmer:innen und auch Studierende optimiert werden sollte.

Für mich brauchte es diesen Einschnitt und eine solche Systemveränderung im Lehrbetrieb, um das gesundheitsfördernde Potential, das mit der Präsenzlehre einhergeht, überhaupt erst erfassen zu können. Dass mir z. B. die soziale Interaktion und körperliche Bewegung zur Stabilisierung des psychischen Gleichgewichts im Online-Lehrmodus fehlen würden, hätte ich zuvor nicht gedacht. Umso wichtiger empfinde ich es nun, den Fokus in meiner zukünftigen Dozierenden-Tätigkeit auf eben diese Ressourcen zu legen. Auch der bewusste Dialog mit den Studierenden bekommt einen neuen Stellenwert. Es erscheint mir insbesondere in der aktuellen Pandemie-Situation von großer Bedeutung, das Befinden der Studierenden zu be-

rücksichtigen, gerade weil die Kommunikation einen so grundlegenden Wandel erfahren hat. Daher erachte ich es für mich selbst in meiner Rolle der Dozentin als wichtig, das Thema Gesundheit im noch unklaren Verlauf der Pandemie immer wieder vor dem Hintergrund der Online-Lehre zu hinterfragen bzw. zu reflektieren und zu informieren. Das mag mir mit meinem Hintergrund leicht und natürlich fallen, aber ich denke, alle Dozierenden schaffen es, ein „Wie geht es Ihnen?" an das virtuelle Gegenüber zu richten.

In diesem Sinne ein „Gesundheit!" in der Online-Lehre und darüber hinaus an uns alle.

Referenzen

Bengel, Jürgen und Lisa Lyssenko. *Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter: Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter*. Aufl.: 1.3.11.12. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung 43. Köln: BZgA, 2012.

Bengel, Jürgen, Regine Strittmatter und Hildegard Willmann. *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert; eine Expertise*. 9., erw. Neuaufl. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung 6. Köln: BZgA, 2006.

Blümel, Stephan. „Systemisches Anforderungs-Ressourcen-Modell in der Gesundheitsförderung". *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention: Glossar zu Konzepten*, 2020, Strategien und Methoden. https://doi.org/10.17623/BZGA:224-I121-2.0.

Faltermaier, Toni. „Salutogenese". *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention: Glossar zu Konzepten*, 2020, Strategien und Methoden. https://doi.org/10.17623/BZGA:224-I104-2.0.

Gensichen, Jochen, Sven Schulz, Katja Stengler, Marianne Großmann, Franziska Einsle und Andreé Rochfor. „Ärztegesundheit – eine Einführung anhand eines narrativen Reviews". *Z Allg Med* 90, Nr. 6 (2014): 261–65.

Voltmer, Edgar, Thomas Kötter und Claudia Spahn. „Perceived Medical School Stress and the Development of Behavior and Experience Patterns in German Medical Students". *Medical Teacher* 34, Nr. 10 (Oktober 2012): 840–47. https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.706339.

WHO. „Die Jakarta Erklärung zur Gesundheitsförderung des 21. Jahrhunderts". Zugriff 17.11.2020. https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/jakarta/en/hpr_jakarta_declaration_german.pdf.

WHO. „Verfassung der Weltorganisation". Zugriff 15.11.2020. https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19460131/202007060000/0.810.1.pdf.

Neue (digitale) Lehrpraktiken

Die Logik der Theorie ist nicht die Logik der Praxis

Was passiert, wenn von der „Digitalisierung“ nicht mehr als Zukunftsthema, sondern als Normalität im Hier und Jetzt gesprochen wird? Dieser Frage konnte ich anhand meiner eigenen persönlichen Entwicklung im Verlauf des Sommersemesters 2020 nachgehen. Nach jahrelanger programmatischer Arbeit im Bereich des digitalen Wandels in der Bildung war ich im Zuge der Corona-Pandemie gefordert, mein theoretisches Wissen und Handeln in entsprechende konkrete Praktiken zu übersetzen. Digital gestütztes Lehren und Lernen war dabei nicht nur Form, sondern auch Vermittlungsgegenstand meiner Lehrtätigkeit. Insofern erlebte ich das digitale Sommersemester 2020 als nie geahntes Ping-Pong-Spiel zwischen Theorie und Praxis der Digitalisierung in der Hochschulbildung mit offenem Ausgang. Diese autoethnographische Story soll diesen Spielverlauf wiedergeben.

Der März 2020 als Beginn einer neuen Zeitrechnung für mich

Die Digitalisierung durchdringt alle Lebens- und Arbeitsbereiche. Dieser Eingangssatz wäre für gewöhnlich der routinierte Einstieg in einen von mir geschriebenen Text vor dem März 2020, jenen Monat, ab dem für mich wie für viele weitere Hochschulmitarbeiter:innen eine neue Zeitrechnung begann. Bevor die Folgen der Corona-Pandemie unser akademisches Handeln grundlegend herausgefordert haben, wurde die „Digitalisierung“ im Bildungssystem immer perspektivisch diskutiert – eher als etwas, das vor und nicht hinter uns liegt. Seit März 2020 rückt der zeitliche Fokus immer stärker in die Gegenwart. Diesen Perspektivenwechsel konnte ich in für mich eindrucksvolle Art und Weise im Verlauf des Sommersemesters 2020 am eigenen Leib erleben. Das mag sich vor allem dadurch begründen, dass ich in unterschiedlichen beruflichen Kontexten über die letzten Jahre hinweg relativ viel zur sogenannten Digitalisierung im Bildungswesen gelesen, gesprochen und geschrieben habe, jedoch selten bis gar nicht in praktischer Verantwortung bei der Umsetzung der prophezeiten Weisheiten gefordert war. In hochschulübergreifenden Organisationen des Wissenschaftssystems war ich jahrelang in programmatischer Funktion stärker auf Ebene des Diskurses mit Entwicklungen rund um Fragen der digitalen Bildung beschäftigt, sozusagen auf theoretischer Ebene. Das Sommersemester 2020 war das zweite Semester, in dem ich an einer deutschen Hochschule selbst als Lehrperson die Digitalisierung in der Bildung als Vermittlungsgegenstand hatte – und das erste Semester, in dem digitale Technologien nicht nur Inhalt, sondern auch vollumfänglich Medium meiner akademischen Lehre waren. In meiner Person konnte ich also erfah-

ren, wie sinngemäß nach Bourdieu[1] die Logik der Theorie (zur Digitalisierung in der Bildung) mit der Logik der Praxis (der Digitalisierung in der Bildung) konfrontiert wurde. Dieses Pingpong-Spiel aus theoretischem und praktischem Wissen in mir selbst trug sich konkret dadurch aus, dass zwei Lehrveranstaltungen umzusetzen waren: ein Seminar zu Medienkompetenzen an meiner eigenen Hochschule und ein externer Lehrauftrag im Bereich der Mediendidaktik – beides im Team-Teaching. Ich bin daher sehr dankbar, über das gesamte Sommersemester 2020 hinweg das kollegial-kollaborative AEDiL-Projekt als Reflexionsraum zur Verfügung gehabt zu haben und in dieser verdichteten Form von diesem brisanten Spannungsverhältnis von Theorie zu Praxis berichten zu dürfen.

Das gängige Narrativ vom Kaltstart in die digitale Lehre

Hochschullehrende wurden überfallsartig von den Folgen der Corona-Pandemie für die Gestaltung ihrer akademischen Lehre getroffen. Das Hochschul- und Institutsleben hat sich bei mir – wie bei vielen Kolleg:innen – innerhalb weniger Tage schlagartig von der Präsenz- zur Homeoffice-Wirklichkeit hin verändert. Da das Sommersemester an meiner Hochschule Ende April 2020 startete und Homeoffice Mitte März von einem auf den anderen Tag verwirklicht wurde, blieb also etwas mehr als ein Monat zur Vorbereitung und Umsetzung der komplett digitalen Lehrveranstaltungen. Zweifelsohne bedarf eine hochschuldidaktisch ansprechende Planung von – wie in meinem Fall zwei neu zu konzipierenden – Lehrveranstaltungen des Vorlaufs. Während in meinem direkten Umfeld wie auch in meiner *Twitter*-Filterblase das Narrativ des tsunamiartigen Umschwungs von analog zu digital bei der Lehrgestaltung überwog, wirkte die Kurzfristigkeit der Anforderungen der Umstellung der Lehre von Präsenz- auf Distanzlehre gar nicht so hektisch und kurzatmig auf mich. So hielt ich in meinem AEDiL-Tagebuch bereits Anfang 2020 etwas polemisch fest:

> „dass wir glück(-im-Unglück-)licherweise ja immerhin 7–8 Wochen Zeit für die Umstellung auf den digitalen akademischen Vorlesungsbetrieb haben – und ja auch im Bereich der Mediendidaktik im Hochschul- und Bildungssystem nicht bei null anfangen. Ebenso bleiben uns ja nicht 7–8 Wochen, um einen komplett, Instructional Design-orientierten, mediendidaktisch state-of-the-art Hochglanz artigen Online Kurs, erst recht keinen HarvardX MOOC, abzuliefern, sondern eine gewöhnliche Lehrveranstaltung“ (Blogeintrag, 09.05.2020)

Wie andere Lehrende war ich also – aus meinem persönlichen Blickwinkel betrachtet – eher mittel- statt kurzfristig gefordert, innerhalb einiger Wochen mit Unterstützung von zentralen Service- und Supportstellen sowie Kolleg:innen im direkten universitären Umfeld wie auch der großartigen Inspirationsquelle *Twitter* und speziell dem #Twittercampus die grundsätzlichen mediendidaktischen Rahmenfragen für die

1 Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*.

Lehrveranstaltung zu klären – und vieles davon zunächst auch nur für die ersten Seminarsitzungen. Dies schien mir keine so enorme Kraftanstrengung, wenn ich mir gleichzeitig vor Augen führte, dass die mikrodidaktische Planung in früheren Semestern sehr viel weitsichtiger und langfristiger doch – ehrlich gesagt – auch selten stattgefunden hatte. Darüber hinaus hatte sich in meiner theoretischen Beschäftigung mit Fragen der Digitalisierung in Bildungskontexten in den Jahren zuvor schon der Eindruck verfestigt, dass sich die klare gedankliche und praktische Trennung zwischen dem Digitalen auf der einen und dem Analogen auf der anderen Seite ohnehin schon längst aufgelöst zu haben schien. Lernmanagementsysteme wie *ILIAS* oder *stud.IP* wurden auch vor dem Sommersemester 2020 schon an meiner Hochschule eingesetzt. Das wiederum zählte in früheren Zeiten nicht selten als digitale Lehr-Lernphase, während sich die Studierenden die PDF-Dateien in Wahrheit ausdruckten und sehr „analog" lernten. Die Vorlesung bzw. das Seminar galt – ganz dem Mantra des neuen Buzzword-Begriffs Blended Learning folgend – als synchrone, analoge Lehr-Lernphase, wobei alle auf Powerpoint-Folien starrten und ihre Notizen auf Laptops und Tablets machten bzw. auch einfach wichtige oder unwichtige Dinge auf dem Smartphone erledigten. Sehr allergisch reagierte ich zu Beginn des Sommersemesters auf Aussagen, die das Narrativ bedienten, dass nun die akademische Lehre grundsätzlich von analog zu digital auf den Kopf gestellt werden würde. Nicht selten paarte sich diese dramatische Erzählung der grundsätzlichen Umstellung der Lehre an deutschen Hochschulen mit einer seltenen Ungeduld von Lehrenden und Hochschulverantwortlichen im Umgang mit digitalen Formaten. Passend dazu hielt ich im AEDiL-Tagebuch fest:

> „Klappt aktuell im Unibetrieb mal die Webconference nicht auf Anhieb, ist der Ton mal aus oder das Video gefroren, verlieren alle die Geduld. Physische Seminarräume findet man doch kurz vor Veranstaltungsbeginn selten so vor, wie man das als Lehrender gern möchte. Bleiben wir doch bei dem Thema etwas auf dem Teppich und tasten uns an die besten Lösungen heran." (Blogeintrag, 15.04.2020)

In zeitlicher Nähe zu diesen Gedanken äußerte auch Gabi Reinmann[2] die Vermutung, dass insbesondere zum Beginn des Sommersemesters einerseits sehr laute und andererseits sehr leise Stimmen im Diskurs um die digitale Neugestaltung der akademischen Lehre präsent waren. Leider seien es – und mit dieser Vermutung lag sie vermutlich goldrichtig – insbesondere die relativ wenigen, aber plakativ-lauten Stimmen, die das Semester über im Diskurs um Fragen des sogenannten Corona-Semesters zu hören waren. Stellvertretend dafür sind lange, ermüdende Diskussionen zum Thema Datenschutz am Beispiel der Nutzung des US-amerikanischen IT-Anbieters *Zoom* (siehe Story „Es ging um (viel) mehr als „nur" die Lehre!") sowie die medial überpräsenten Diskussionen rund um die von Hochschullehrenden initiierte Petition zur Rückkehr zum Präsenzbetrieb.[3] Nicht wenige Lehrende wie ich setzten sich schnell mit sehr praktischen und differenzierten Fragen der Gestaltung akademischer Lehre

2 Reinmann, „Laute und leise Stimmen".
3 FAZ, „Debatte über die Präsenzlehre".

wie passenden asynchronen Lehrformaten auseinander, was eben auch bedeutete, sich mit dem komplexen gesellschaftlichen Umfeld zu befassen, in dem Online-Lehre umzusetzen sei. Im gleichen Tagebucheintrag schrieb ich daher:

> „Fragen an die technische Ausstattung, räumliche Möglichkeiten zum Lernen und sonstigen Wünschen an mich Lehrenden wurden technisch in das Umfragetool eingepflegt, doch drifteten die Gedanken schnell ab und ich dachte an all die viel praktischeren neuen Lebenslagen, in denen Studierende das kommende Semester bestmöglich versuchen werden zu lernen. Gedanken kamen und gingen wie: Wie findet WG-Leben in Quarantäne statt? Wie den Lebensunterhalt bestreiten, wenn der Dienstleistungssektor als Haupteinnahmequelle der Studierenden kriselt? Wie der Familie stolz vom letzten Semester, der neuen Freundin und den bestandenen Prüfungen berichten, wenn man Ostern in der Studi-Stadt, aber nicht daheim im Wendland, der Eiffel oder Dithmarschen verbringt? Die Verkettung der Fragen ließe sich lange fortsetzen.“ (Blogeintrag, 15.04.2020)

Für mich und die konkrete operative Gestaltung der eigenen akademischen Lehre stellte sich ausgehend von diesen Eindrücken die Frage, wie bei allen Ambitionen in Bezug auf bestmöglich digital gestützte Lehrveranstaltungen stets immer wieder der real existierende Kontext vor Augen zu führen und mitzudenken sei, in dem die Studierenden lernen bzw. es näherungsweise versuchen. Wie heißt es so schön in der Theorie didaktischer Modelle, deren Konsequenzen ich mir nie zuvor so bewusst war wie im Corona-Semester: „Die Grundlage für eine gelungene Planung und Umsetzung des didaktischen Designs ist die Analyse des Kontextes einer Bildungsmaßnahme.“[4] Schnell wurde klar, wie hoch der Anspruch an eine gute, zeitgemäße akademische Lehre ist, wenn sie dem Kontext der Pandemie bei der Planung und Umsetzung der Lehrveranstaltung gerecht werden soll.

Der schmale Grat zwischen Sensation und Banalität digitaler Lehre

Die ersten Gehversuche in der konkreten Planung und Umsetzung der eigenen Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2020 waren vor allem geprägt von einer inneren Zerrissenheit, die sich zwischen den Polen der euphorischen, maximalen Selbstwirksamkeit im digitalen Raum auf der einen Seite und dem ernüchterten Eindruck einer Banalität der tatsächlichen digitalen akademischen Lehrleistung auf der anderen Seite abspielte. Symbolisch dafür steht der Anspruch der studierendenzentrierten Lehre und der Entwicklung von Lehrvideos.

Der Anspruch studierendenzentrierter Lehre in außergewöhnlichen Zeiten

Schon früh wurde mir bewusst, wie herausfordernd es insbesondere im Corona-Semester sein würde, den Studierendenbedürfnissen ernsthaft näherungsweise gerecht zu werden. Dem die letzten Jahre bildungspolitisch zunehmend geäußerten An-

4 GWDG, „Kontextanalyse“.

spruch des sogenannten *shift from teaching to learning* gerecht zu werden, schien bei der eigenen Seminargestaltung leichter gesagt als getan. Im Nachhinein betrachtet eher leichtfertig, hatte auch ich auf theoretischer Ebene die letzten Jahre mit eingestimmt in das Mantra der Leitgedanken einer Partizipativen Mediendidaktik[5], der Students-as-Partners[6] sowie der Abkehr von einer digital gestützten Pädagogik der Bevormundung.[7] Daran wollte ich mich ganz praktisch und in diesen besonderen Zeiten messen. Lernräume – egal ob analog oder virtuell, wobei die Grenzen vermutlich ohnehin zerfließen – sind immer auch Orte der Aushandlung zwischen Lehrenden und Lernenden. Dies schien in physischen Lehr-Lernsettings eher einfach durch den direkten, persönlich-unmittelbaren Austausch beim Seminarauftakt zusammen mit den Studierenden. Dies würde im digitalen Raum anders erfolgen, doch wie genau? Dies wurde mir erst im Verlauf des Semesters klar.

Im Team-Teaching sahen wir das Potenzial der besonderen Situation zunächst dahingehend, eigene Annahmen über Realitäten und Bedürfnisse von Studierenden ganz grundsätzlich aufzubrechen, vor allem für die Gestaltung des eigenen virtuellen Seminars. Um mehr über entsprechende Kontexte der Studierenden zu erfahren, wurde eine kurze Online-Umfrage unter den angemeldeten Studierenden vor Seminarauftakt verteilt. Die Studierenden konnten über ihre technischen und weiteren Voraussetzungen und Wünsche berichten, und zu meinem großen Erstaunen beteiligten sie sich nicht nur rege daran, sondern gaben auch für mich überraschende Antworten. Nicht alle Studierenden verfügten zu Semesterbeginn über die notwendige technisch-räumliche Infrastruktur für konzentrierte videobasierte Live-Seminarsitzungen, die ursprünglich vorgesehen waren. Mehrheitlich sagten die Studierenden in den Kommentaren ganz von sich aus und ohne dass es dazu direkte Fragen gab, dass alle Lehr-Lernformate so asynchron wie möglich stattfinden sollten. Erfahrungen mit online gestützten Lehr-Lernsituationen hatte nur eine Minderheit der Seminarteilnehmenden, und wenn vorhanden, waren sie eher gemischt. Die trübe Vermutung, dass die Studierenden die geplanten synchronen Videokonferenzen, über deren Umsetzung und Tools sich die halbe Lehrendenrepublik den Kopf zerbrach, nicht mit gleichen Chancen wahrnehmen konnten und wollten, wurde also schwarz auf weiß bestätigt und galt es zu berücksichtigen. In der Konsequenz fiel die Entscheidung dann für die synchronen Sitzungen zusätzlich zu den asynchronen Selbstlerninhalten auf die datensparsame Variante von Live-Chats über das hauseigene Lernmanagementsystem. Unser eigener Mediengebrauch wie auch jener der Studierenden ist bestimmt durch *WhatsApp*, *Telegram*, *Signal* und Co. Warum also nicht die Live-Seminarsitzung als Chatsitzung gestalten? Diesen kommerziellen, top-designten Tools konnten wir nach langem Abwägen nur die Chatfunktion des Lernmanagementsystems *stud.IP* gegenüberstellen, da Studierende sich so wenig zusätzliche Tools wie möglich im Einsatz wünschten.

5 Mayrberger, *Partizipative Mediendidaktik*.
6 Mercer-Mapstone u. a., „A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education".
7 Deimann, „Pädagogik der Bevormundung".

Im Verlauf des Semesters reagierten die Studierenden zunächst überrascht, dass dieses minimalistische digitale Format umgesetzt wurde, doch im Zeitverlauf reagierten sie überaus offen und zufrieden bezüglich des Einsatzes von Chats. Sie sahen ein, dass es den heterogenen technischen Bedingungen der Seminarteilnehmenden am ehesten gerecht wurde. Es gab eine sehr breite Beteiligung im Chat, sogar eine viel breitere aktive Teilnahme mit Beiträgen als in gewöhnlichen physischen Seminarsitzungen. Darüber hinaus fiel mir positiv auf, dass vor allem Typen von Studierenden sehr aktiv Beiträge leisteten, die in früheren Semestern eher still und passiv gewesen waren. Dies mag daran gelegen haben, dass Beiträge dieser Studierenden in Ruhe getippt werden konnten, ohne typische soziale Dynamiken des Seminars. Chats wurden ironischerweise in Universitäten selbst für eine leichte direkte Kommunikation erfunden, genauer gesagt von finnischen Studierenden im Jahr 1989. Nach vielen Jahren neue Medien in der Lehre, E-Learning, digitalen Lehr-Lerninnovationen und Bildungstechnologien im digitalen Zeitalter mit Diskussionen um Chatbots, KI und Blockchain in der Hochschulbildung ist es ausgerechnet der simple Chat, der aktuell für meine Lehrveranstaltung das vielversprechendste Lehr-Lernszenario für Echtzeit-Interaktion zwischen Studierenden sowie mit Lehrenden darstellt – all dies ausgerechnet in meiner Lehrveranstaltung, in der digitale Bildung und Medienkompetenzen Inhalt und Form waren. Mir wurde klar, dass man für dieses Lehr-Lernarrangement sicher nicht den Ars legendi-Preis für exzellente Hochschullehre gewinnen würde, doch zufrieden war ich dennoch.

Beispiel: Die Produktion eines Erklärvideos

Im Sommersemester 2020 war ich zum ersten Mal gefordert, entsprechend meinen eigenen Ansprüchen asynchrone digitale Lehr-Lern-Formate zu entwickeln. Damit Studierende auch im virtuellen Raum zu mir als Lehrperson eine Beziehung aufbauen konnten, nahm ich einführende Erklärvideos auf. Die Umsetzung war dann ein Paradebeispiel für ein Gefühl, das getragen war von Euphorie, Flow-Momenten bzw. von etwas, das ich als „digitale Selbstwirksamkeit“ bezeichnen würde. Der Spaziergang bei gutem Frühjahrswetter wurde genutzt und das Tablet eingepackt, um in entspannter naturnaher Kulisse Videos aufzunehmen. Danach verstand ich schnell, warum die Produktion von Lehrvideos so aufwendig ist, wenn man als Lehrperson wie ich mit hohen Ansprüchen startet. Es dauert eine Ewigkeit, um nach windstillen, nicht zu sonnigen, nicht zu schattigen, nicht zu sehr frequentierten und nicht zu Vogelgeräusch-lastigen Momenten endlich ein einigermaßen zufriedenstellendes Video aufgenommen zu haben. Dennoch überwog der Glücks- und Selbstwirksamkeitsmoment, denn diese Form der Lehrpraxis war neu. Daheim wurden die aufgenommenen Videos sogleich unter Nutzung aller Quick-win-Effekte eines Videobearbeitungstools finalisiert. Ich spürte ein seltenes Gefühl der Kreativität und Motivation für digitale Lehre und das Ergebnis machte mich stolz.

Am späten Abend dann kamen die Zweifel und Fragen: Während ich früher ohne viel Vorbereitung in der ersten Seminarsitzung eine Vorstellungsrunde initiiert hätte, so hatte ich nun alles in allem zwei bis drei Stunden Zeitaufwand für ein einzelnes

vierminütiges Vorstellungsvideo aufgebracht, nachdem alle damit verbundenen Fragen des Videohostings, der Integration in das Lernmanagementsystem etc. geklärt waren. Hätte ich in der gleichen Zeit nicht so viel Sinnvolleres, vor allem für die Inhalte der Lehrveranstaltung, erledigen können? War es die eigene Technikbegeisterung, die mich bereits bei der Produktion eines kleinen, einfachen Lernvideos zu Luftsprüngen verleitete? Die inneren Diskussionen begannen und fanden keinen wirklichen Kompromissausgang. Mir wurde jedoch klar, dass es hier zu einem Zusammenprall meines theoretischen Wissens mit den Anforderungen der Praxis kam, der ohne das Corona-Semester wohlmöglich nie in dieser Wucht geschehen wäre.

Der digitale Raum – Land der (un)begrenzten pädagogischen Möglichkeiten?

Die ersten Wochen im Lockdown verharrte ich zunächst eher im Modus einer konstanten Kurzsichtigkeit in Wartestellung. Nach und nach kamen zwar Elemente einer richtigen Büroumgebung in mein Homeoffice wie beispielsweise ein Monitor oder ein Standing Desk. Spätestens Mitte Mai 2020 stellte sich dann jedoch eine gewisse neue Routine ein. Symbolisch dafür stand auch meine Homeoffice-Arbeitssituation. Mitte Mai 2020 war klar, dass die Corona-Pandemie noch auf lange Sicht den eigenen Arbeits- und somit auch Lehralltag prägen würde, sodass ich mich dann auch vorsorglich mit einer umfassenden Ausstattung für Heimarbeit eingerichtet hatte. Etwa parallel dazu stellte sich mit Bezug auf die eigene akademische Lehrpraxis eine gewisse neue Routine ein. Es waren weniger aufgeregte technische Fragen, die mich umtrieben als vielmehr konkrete differenzierte Umsetzungsfragen, die im Verlauf des Semesters aufgrund der immer spezifischeren selbst gewählten und im Teamteaching sowie mit Studierenden entwickelten technischen Lernumgebung immer häufiger lokal selbst zu lösen waren. Die vielerorts zu Beginn der Pandemie aktionistisch-inflationär geteilten Tool-Listen für Schule und Hochschule wurden für mich und mein Handeln immer weniger relevant, sondern es stellten sich immer kompliziertere Fragen der Gestaltung der eigenen digitalen Lehre. Exemplarisch steht dafür die Herausforderung der Gestaltung von Gruppenarbeiten und -dynamiken im digitalen sozialen Raum.

So gut in der ersten Seminar- und damit auch Semesterhälfte die digitale Lernumgebung mit einer Mischung aus Selbstlerneinheiten, Live-Chats und weiterem Austausch via Forum funktionierte, umso mehr ergab sich mit dem Eintritt in die zweite Seminarphase nun die Herausforderung der Umsetzung digitaler Lehre. Die zweite Phase des Seminars sollte durch praktische Gruppenarbeit geprägt sein. Als Lehrende*r war ich sehr unsicher, wie eine geschickte Einteilung in Gruppen via Chat erfolgen könnte, was früher in Präsenzphasen nicht mal ein Gedanke wert gewesen war. Zudem war ich unsicher, wie eine passende Begleitung der Gruppen im digitalen Raum erfolgen konnte, was sich ebenfalls zuvor in Phasen physischer Präsenz durch persönlichen Kontakt leicht hatte umsetzen lassen (siehe auch Story „Adobe Connect und das Vogelzwitschern“). Darüber hinaus war ich unsicher, welche digitale Lern-

umgebung Studierende für die Kommunikation und Arbeit in der Gruppe zur Verfügung gestellt bekommen sollten, und auch dies war in früheren physischen Seminarkontexten gar nicht erst Teil meiner Erwägungen gewesen. In der Rückschau kann ich sagen, dass sich alle diese Unsicherheiten dann auflösten und zu überraschend zufriedenstellenden Ergebnissen führten. Die Einteilung in Gruppen ließ sich via Chat teils sogar leichter und fairer vollziehen als in früheren Präsenzseminarphasen. Das Teilen von Zwischenergebnissen von Gruppenarbeitsphasen erfolgte in einer im Vergleich zu früheren Semestern nie erlebten inhaltlichen Qualität und Präzision, da sich die Gruppenmitglieder besser abstimmen konnten, welche Ergebnisse in welcher Form geteilt wurden, während früher häufig sehr situativ ein Gruppenmitglied selektiv von Zwischenergebnissen berichtet hatte.

Was die Unsicherheit bezüglich des Grades an vorbereiteter digitaler Lernumgebung für die Gruppenarbeit der Studierenden angeht, stellte sich der größte Überraschungseffekt ein. In den von mir als Lehrperson so gut vorgeplanten und -strukturierten virtuellen Lehr-Lernarrangements wie etwa vorbereiteten Foren, Videokonferenzräumen und hochschuleigenen Cloud-Infrastrukturen mit Absicherung hinsichtlich Datenschutz und Co. gingen die Studierenden bewusst eigene Wege. Das war in den letzten Semestern vermutlich auch nicht anders gewesen, doch wohl noch stärker als zuvor nutzten die Studierenden nun private Lösungen wie *WhatsApp*, *Dropbox*, *Google* und *Facebook* für die Selbstorganisation (siehe auch Story „Digitale Prof(i)s? Von wegen ...“). In diesem Sommersemester 2020 rückten diese Fragen jedoch zum ersten Mal bewusst in meinen Verantwortungsbereich. Welche digitalen Lösungen Studierende (insbesondere für Gruppenarbeiten) nutzen, hängt nun in ungeklärtem Umfang von mir als Lehrperson ab. Dafür stand für mich symbolisch die Frage, welcher Grad an Kontrolle und Freiheit Studierenden im Rahmen akademischer Lehrveranstaltungen einzugestehen ist bei gleichzeitigem pädagogischem Verantwortungsanspruch. Im Gesamtrückblick ist dabei zu erwähnen, dass alle Gruppen der Studierenden des Seminars hochwertige Prüfungsleistungen zum Semesterende abgaben und sie im Feedback insbesondere die direkte Erreichbarkeit und Betreuung bei gleichzeitiger Freiheit für die inhaltliche Selbstentfaltung innerhalb der Gruppen positiv spiegelten.

Die Herausforderungen der digitalen Gestaltung der Gruppenarbeitsphase im Seminar zeigten auf, dass die Fragen und Antworten immer konkreter wurden, und ich stellte fest, dass allgemeine didaktische Hinweise für Lehrende wie Tool-Listen etc. immer weniger auf meinen konkreten Kontext der Lehrveranstaltung passten. Im Verlauf des Seminars wurden immer mehr Entscheidungen zur Gestaltung des digitalen Seminarraums und didaktischer Konzepte getroffen, sodass hochschulübergreifende Impulse zur Gestaltung der Lehre und erst recht hochschulinterne Hilfestellungen immer weniger brauchbar erschienen. Mein Interesse für die Gestaltung der digital gestützten Lehre bei Kolleg:innen wurde also eher abstrakter und mündete immer mehr in ein Interesse dafür, wie herausfordernd das große Ganze empfunden wird und wie die Bewältigung all dieser Fragen im Kontext allgemeiner Anforderungen wie weiter laufender Projekte und Forschungsschwerpunkte erfolgreich gelingen kann.

Die postdigitale Normalität setzt sich durch

Je weiter das Sommersemester 2020 fortschritt, desto weniger stellten sich technikbezogene Fragen zur digitalen Umsetzung der Lehrveranstaltung. Zweifelsohne schlich sich eine gewisse neue Routine in meine akademischen Praktiken im Allgemeinen und meine Lehrpraktiken im Besonderen ein. Die digitale Lernumgebung der Lehrveranstaltung festigte sich schneller als gedacht, und für mich als Lehrperson, aber auch für die Studierenden stellte sich eine Erwartungssicherheit bezüglich der digitalen Umsetzung der Lehrveranstaltung ein. Studierende reagierten immer offener und souveräner auf die Nutzung neuer digitaler Tools in der Lehrveranstaltung und forderten gleichzeitig ein, dass an den Grundfesten der Lehrveranstaltung mit Bezug auf die digitalen Kommunikationswege immer weniger gerüttelt werden sollte. Erfreulicherweise standen somit spätestens ab Mitte des Sommersemesters primär inhaltliche Fragen und weniger Fragen der digitalen Umsetzung im Mittelpunkt der Lehrveranstaltung.

Umso mehr verwunderte mich, dass konstant über das komplette Sommersemester hinweg auf bildungspolitischer Ebene die große Besonderheit der digital umgesetzten Lehre an deutschen Hochschulen diskutiert wurde. Immer irritierender wirkten im Verlauf des Semesters auf mich Kommunikations- und Diskussionslinien, die so taten, als wäre die Umsetzung digitaler Hochschullehre jetzt ganz anders und neu. Ich sah immer weniger allgemeine Tool-Listen oder allgemeine Statements dazu, wie groß die neuen digitalen Herausforderungen rund um das Corona-Semester seien und welche großen neuen Digitalisierungsstrategien Hochschulen zur Bewältigung der Situation bräuchten. Vielmehr interessierten mich möglichst konkrete, authentische Einblicke in Praktiken anderer Hochschullehrpersonen, auf die ich jedoch seltener stieß als erhofft. Gemeint sind damit vor allem die didaktischen Rahmungen der digitalen Lehre, quasi die Tipps und Tricks des Alltags, ohne Krisen- und Notfallnarrativ als Überbau. Treffenderweise notierte ich schon Mitte Mai in mein AEDiL-Tagebuch:

> „Ich will damit nur sagen, dass man das Krisennarrativ nicht noch weiter im Bereich der Hochschullehre überstrapazieren sollte, da etwa genau ein Monat nach Semesterstart eher die konkreten Lösungen zählen im Umgang damit als ein Heraufbeschwören ohnehin bekannter Krisenszenarien um uns herum.“ (Blogeintrag, 13.05.2020)

Damit verstärkte sich im Verlauf des Sommersemesters 2020 immer mehr der Eindruck einer sich stabilisierenden postdigitalen Hochschulbildung, den ich sehr beruhigend fand. Wenn es um den digitalen Wandel in der Bildung im Allgemeinen und den Hochschulbereich im Besonderen in den letzten Jahren ging, war der Diskurs über die letzten 25 Jahre geprägt gewesen von einem „Change-or-die-narrative“, wie es Martin Weller[8] in seinem Abriss zu 25 Jahren Historie der Bildungstechnologien bereits vor der Corona-Pandemie so treffend zugespitzt hatte. Sämtliche neuen digitalen

8 Weller, *25 years of ed tech*.

Technologien – von Web 2.0 über Lernmanagementsysteme und MOOCs bis hin zu Learning Analytics und Blockchain – erschütterten angeblich jeweils immer wieder die Hochschulen in ihrer Existenz in den Grundfesten, sodass diese um ihre Rolle kämpfen müssten. Immer weniger überraschend ist jedoch zu vernehmen, dass alle ach so disruptiven Trends die Hochschulen kaum im Kern erschüttern, geschweige denn in ihrer Existenz bedrohen. Keine ach so disruptive digitale Technologie war bisher wirklich disruptiv. Ganz im Gegenteil: Das Hochschulsystem hat über die letzten Jahre die kollektive Erfahrung immer neuer an sie vorbeirauschender digitaler Trends gemacht. Alle die sogenannten digitalen Bildungsrevolutionen, die angekündigt worden waren, fielen in der Realisierung dann doch relativ wirkungslos und unspektakulär aus.

Zu dieser Beobachtung kommt nun der Punkt, dass die sogenannte Zwangsdigitalisierung im Sommersemester 2020 viele Akteur:innen des Hochschulwesens, vor allem uns Lehrende, in die Lage versetzt, sich in der Breite ausgiebig mit digitalen Technologien auseinandergesetzt zu haben. Davon ausgehend ist anzunehmen, dass eben jene Hochschulverantwortlichen und Lehrenden wohl vor den nächsten lautstark angekündigten digitalen Disruptionen bzw. Bildungsrevolutionen nicht mehr erzittern und diese mit Gelassenheit annehmen (siehe Story „Die Rückeroberung meiner Gelassenheit"). Wir sind also mindestens im Übergang in das postdigitale Zeitalter bzw. schon dort, wenn postdigital wie folgt verstanden wird, nämlich wenn „[...] digitale Technologien nicht mehr per se ‚innovativ' und ‚disruptiv' sind, sondern weltweit zum Hintergrund des alltäglichen Lebens geworden sind."[9] Digitale Technologien prägen spätestens seit dem Sommersemester 2020 mehr denn je meinen Alltag und den von vielen anderen Lehrenden und Lernenden sowie weiterer Hochschulmitarbeitender, aber sie sind nicht mehr spektakulär und aufregend, sondern treten mehr und mehr in den Hintergrund. Stattdessen treten neue Fragen hervor, die weniger mit Technik per se zu tun haben und mich in der weiteren Gestaltung der Lehrveranstaltung leiten. Darauf freue ich mich mehr denn je.

Referenzen

Bourdieu, Pierre. *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. 1. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 291. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.

Deimann, Markus. „Pädagogik der Bevormundung". *MERTON Magazin*, 6. Januar 2020. https://merton-magazin.de/paedagogik-der-bevormundung.

FAZ. „Debatte über die Präsenzlehre: Das zerstreute Seminar". *FAZ.NET*, 2020. https://www.faz.net/1.6836654.

GEI. „Postdigitale Bildung". GEI, 2020. http://www.gei.de/de/forschung/postdigitale-bildung.html.

9 GEI, „Postdigitale Bildung".

GWDG. „Kontextanalyse“, 2020. https://wwwuser.gwdg.de/~hhaller/Kontextanalyse.htm.

Mayrberger, Kerstin. *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*, 2019. https://content-select.com/de/portal/media/view/5df0cbfa-0f08-484b-a559-3116b0dd2d03.

Mercer-Mapstone, Lucy, Sam Lucie Dvorakova, Kelly E. Matthews, Sophia Abbot, Breagh Cheng, Peter Felten, Kris Knorr, Elizabeth Marquis, Rafaella Shammas und Kelly Swaim. „A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education“. *International Journal for Students as Partners* 1, Nr. 1 (8. Mai 2017). https://doi.org/10.15173/ijsap.v1i1.3119.

Reinmann, Gabi. „Laute und leise Stimmen“, 2020. https://gabi-reinmann.de/?p=6817.

Weller, Martin. *25 years of ed tech*. Issues in distance education. Edmonton, AB: AU Press, 2020.

Veränderte Lehrpraxis durch einen neuen Blick auf Studierende?

Differenzsensible digitale Lehre unter Pandemiebedingungen

Lehrende sind angehalten, nicht nur kompetenzorientiert, sondern auch differenzsensibel zu lehren. Dies stellt bereits unter ‚normalen' Bedingungen eine Herausforderung in der Lehre da. Wie verhält es sich dann, wenn coronabedingt eine plötzliche Umstellung auf digitale Lehre erfolgt? Inwiefern kann die Heterogenität von Studierenden berücksichtigt werden? Gibt es neue oder andere Merkmale Studierender, die auf einmal wichtig werden in der Lehrpraxis? Diese autoethnographische Story geht diesen Fragen nach und zeigt wie der/die Autor:in durch Empathie, Sensibilität, kollegialen Austausch, Studierendenfeedback, aber auch eigene Unsicherheit sowohl in der Vorbereitung als auch in der Lehre selbst Differenzen Studierender wahrnimmt, darauf reagiert und Lehrpraktiken verändert.

Einführung

Hochschullehre soll studierendenorientiert und differenzsensibel sein. Doch was bedeutet differenzsensibel eigentlich im Rahmen der plötzlichen Einführung digitaler Lehre an Hochschulen in Zeiten der Corona-Pandemie? Und inwiefern verändert sich dabei auch die diesbezügliche Lehrpraxis? Das AEDiL-Projekt bot mir einen passenden Raum, dieser Frage anhand meiner eigenen Lehrerfahrungen im Sommersemester 2020 nachzugehen.

In diesem Semester lehrte ich zwei Pflichtveranstaltungen in einem bildungswissenschaftlichen Studiengang: Eine Übung im Master, in der nur zwei Leistungspunkte erworben werden, und ein Seminar im zweiten Fachsemester Bachelor. Gleichzeitig beeinflusste insbesondere coronabedingt zusätzlich meine private Situation meine Lehre. Zu Beginn des AEDiL-Projektes habe ich dazu Folgendes verfasst:

> „Seit März arbeite ich im Homeoffice sowie mein:e Partner:in auch. Wir betreuen unsere zwei jungen Kinder (5 und 8 Jahre) und haben seit dem Lock-Down auch Homeschooling als Aufgabe. Momentan teilen wir uns die Betreuung in einem Schichtsystem auf, in dem eine Person vormittags arbeitet und die andere für die Kinder zuständig ist und am Nachmittag dann umgekehrt. Abends, wenn die Kinder im Bett sind, arbeite ich dann weiter. Insofern ist die Belastungssituation gerade sehr groß." (Reflexionstagebuch, 13.04.2020)

Fokus der Selbstreflektion, empirische Grundlage des Beitrags und Aufbau

Im Rahmen des AEDiL-Projekts konzentriere ich meine Beobachtungen und Reflexionen auf meine Lehrpraktiken und den Austausch mit Kolleg:innen über Lehre. Ich setze den Fokus darauf, wie ich Studierende wahrnehme, berücksichtige und somit auch deren Differenzen konstruiere. Das bedeutet, dass ich von einem konstruktivisti-

schen Verständnis des „doing-difference“ ausgehe.[1] Differenzen werden danach in historisch und geografisch situierten Kontexten sozial konstruiert[2], und „ein jedes ‚Doing Difference‘ ist eine sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen, die erst einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht.“[3] Indem ich also bestimmte Merkmale von Studierenden als wichtig für meine pädagogische Praxis erachte, bin ich nicht nur diesen Differenzen sensibel gegenüber, sondern konstruiere sie gleichzeitig.

Mir ist bewusst, dass ich ständig Studierende kategorisiere und dies vielfach auch unbewusst geschieht. In diesem Beitrag konzentriere ich mich vor allem auf die Momente, die zu Irritationen oder besonderer Aufmerksamkeit im Hinblick auf Differenzen Studierender bei mir geführt haben, gerade weil das digitale Setting Neuland für mich darstellte. Das bedeutet aber nicht, dass für mich und meine pädagogische Praxis nicht auch weitere Differenzen Studierender von Bedeutung waren.

Fragen, die ich bearbeitet habe, sind daher: Inwiefern können Differenzen von Studierenden in der digitalen Lehre während einer Pandemie berücksichtigt werden und welche Differenzen wähle ich aus? Dabei habe ich versucht, mich bei der autoethnographischen Reflexion nicht bewusst auf bestimmte Kategorien zu fokussieren, sondern offen zu beobachten, welche Differenzen ich als wichtig erachte oder berücksichtige. Inwiefern gibt es Unterschiede zur Präsenzlehre und warum? Welche Rolle spielt Heterogenität auch in der Vorbereitung und Unterstützung digitaler Lehre an meiner Hochschule?

Dieser Beitrag beruht auf den Einträgen in meinem Reflexionstagebuch, ein fortlaufendes Dokument, in dem ich teilweise Notizen und teilweise ausformulierte Abschnitte verfasst habe. Gleichzeitig schreibe ich diesen Beitrag, nachdem das neue Onlinewintersemester bereits begonnen hat und ich die Erfahrungen auch für die neue Lehre nutze. Das bedeutet, dass ich Entwicklungen in meiner Praxis nicht nur in Bezug auf die nichtdigitale Lehre vor der Pandemie, sondern auch auf meine aktuelle digitale Lehrpraxis darstellen kann. Die Aufzeichnungen, die selbst stark an einzelnen Seminarsitzungen oder Besprechungen orientiert waren, habe ich genutzt, um übergreifende Thematiken festzustellen und zu illustrieren. Dabei unterscheide ich erstens, inwiefern ich in der Vorbereitung der Lehre die Differenzen Studierender berücksichtige. Hier betrachte ich die hochschuldidaktischen Weiterbildungen, die ich besucht habe, den Austausch mit Kolleg:innen am Institut sowie die inhaltliche und organisatorische Planung der Lehrveranstaltungen selbst. Zweitens konzentriere ich mich auf Differenzkonstruktionen und -wahrnehmungen während der Lehrveranstaltungen. Schließlich kann ich zeigen, dass die neue pandemiebedingte Situation der digitalen Lehre meine Lehrpraxis verändert hat – hin zu einer größeren Sensibilität gegenüber Differenzen Studierender.

1 West und Fenstermaker, „Doing Difference“.
2 Sturm, „Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken“.
3 Hirschauer, „Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten“.

Differenzsensibilität in der Vorbereitung der Lehre?

Wie fand die Vorbereitung auf meine Lehre statt und inwiefern wurden Studierende und ihre Bedürfnisse relevant?

Weiterbildung und Austausch mit Kolleg:innen vor Semesterstart

Als klar wurde, dass dieses Sommersemester zumindest zu Beginn online stattfinden würde, meldete ich mich bei drei Weiterbildungskursen zur Onlinelehre an, um bestmöglich vorbereitet zu sein. Dies war insofern zeitlich möglich, als dass Konferenzen, die ich sonst besucht hätte, ausfielen und ein rarer Zeitslot für hochschuldidaktische Weiterbildung entstand. Da ich mich bisher nur wenig mit Onlinelehre auseinandergesetzt hatte, bestand meine Hoffnung darin, ein paar Tools, aber auch Hinweise an die Hand zu bekommen, wie gute Onlinelehre gelingt. In meinem Reflexionstagebuch schrieb ich Folgendes zu den Kursen:

> „Der Fokus hier lag auf der möglichen Online- Einbindung von Studierenden, Gruppenarbeiten und Aufgabenerstellung sowie deren Bewertung. Allerdings ging es mehr darum, wie Lehrende die Tools, beispielsweise Moodle, nutzen, weniger um didaktische Fragen bei der Onlinelehre.[...] Viele Weiterbildungen konzentrierten sich nur auf die technische Umsetzung und Befähigung der Lehrenden und weniger auf die Didaktik und noch weniger mit Blick auf unterschiedliche Bedürfnisse der Studierenden“ (Reflexionstagebuch, 21.04.2020).

Situationsbedingt durch die kurzfristige Umstellung auf die Online-Lehre waren diese Kurse eher als eine schnelle Einführung konzipiert, aber es fiel mir trotzdem auf, wie wenig die Studierenden mitgedacht wurden.

Eine weitere Quelle der Vorbereitung war der Austausch mit Kolleg:innen. Zum einen kamen wir Kolleg:innen vom Lehrstuhl in einen Austausch mit Personen, die bereits Erfahrung mit digitaler Lehre hatten und Tipps geben konnten. Auch hier lag der Fokus vor allem auf uns Lehrenden und den Tools, die wir nutzten. Tenor war: „Rechnen Sie immer mit dem Schlimmsten, vor allem, was technische Probleme angeht, und versuchen Sie ruhig zu bleiben.“ Nicht sehr ermutigend. Ein Thema, das angesprochen wurde, war neben nützlichen Programmen auch die Frage der Strukturierung der Sitzungen. Wie viele Personen können online synchron gut zusammenarbeiten? Auffällig war hier die Differenz zwischen Lehrenden, die am liebsten die Präsenzveranstaltungen 1:1 umsetzen wollten, um den Mehraufwand so gering wie nötig zu halten und solchen, welche die Meinung vertraten, dass eine solche Umsetzung nicht sehr lernunterstützend für die Studierenden sein würde. Kann man zum Beispiel eine sechsstündige Blockveranstaltung einfach in ein *Zoom*-Meeting übertragen? Macht es Sinn, die üblichen Präsentationen synchron in der Seminarsitzung zu halten, oder sollten diese vielleicht vorher online gestellt und so der Flipped-classroom-Vorteil genutzt werden?

Was bei allen gespürt werden konnte, war die Unsicherheit, wie mit der Situation umgegangen werden sollte. Hier half es auch nicht, dass die Hochschule selbst erst

spät die notwendigen Programme bestellte, sodass teilweise vorher bereits alle möglichen anderen Varianten ausprobiert wurden. Der Austausch darüber fand zum anderen online über eine institutsweite *Moodlekursseite* statt. Hier waren es vor allem Kolleg:innen aus dem Mittelbau des Instituts, die sich über ihre Erfahrungen, Sorgen und Fragen austauschten. Auf dieser Kursseite wurde auch die bisher fehlende Perspektive von Studierenden mitberücksichtigt. Zudem thematisierten wir dort viel stärker die Pandemiesituation und was diese mitunter für alle Beteiligten in der Lehre bedeutete. In welchen Lernsituationen befanden sich die Studierenden zum Beispiel? Als Teil dieser Diskussion wurden auch Umfragen von Lehrenden für Studierende entwickelt, um mehr über deren Wünsche für die Onlinelehre und ihre persönlichen Kontexte zu erfahren. Spannend ist hierbei, dass es offenbar dieser Ausnahmesituation bedurfte, damit ein institutsweiter Austausch von interessierten Personen zu Lehrfragen gelang. Üblicherweise bleibt man damit allein oder spricht nur mit den näheren Kolleg:innen auf dem Flur über Lehrerfahrungen. Der Austausch zwischen den Lehrenden am Institut war vor Semesterbeginn noch sehr rege; im Semester wurde es dann aber schnell ruhig, sodass die Reflexionen des Erlebten und weiteres gegenseitiges Lernen ausblieben. Das ist allerdings bei dem erheblichen Mehraufwand, den (erstmalige) Onlinelehre mit sich bringt, nur bedingt verwunderlich.

Vorbereitung über Studierendenbefragungen

Inspiriert durch die Diskussionen am Institut führte ich in meinen Seminaren vor Seminarbeginn eine eigene Umfrage mit den eingeschriebenen Studierenden durch. Gefragt habe ich: Inwiefern sind die Studierenden durch die Pandemie besonders belastet (sei es durch Pflegeaufgaben, psychisch, familiär, jobmäßig – hier habe ich nicht differenziert)? Welchen Workload halten sie für möglich? Wie sind sie technisch ausgestattet und welche Kompetenzen haben sie, um sich digital an der Lehre zu beteiligen?

Auch habe ich gefragt, welche Art der Onlinelehre sie bevorzugen würden. Der Mehrwert dieser Umfrage umfasste zumindest zweierlei Aspekte: Zum einen erfuhr ich mehr über meine Studierenden und wusste, dass einige nur begrenzt online sein konnten, einige wenige auch technische Einschränkungen (wie langsame Internetverbindung oder keinen Drucker) hatten und dass sich die Mehrheit einen Mix aus synchroner und asynchroner Lehre wünschte. Auch wenn ich mein Seminar grundsätzlich bereits entsprechend geplant hatte, war ich froh, mich in diesen Punkten bestätigt zu sehen. Auch war ich stärker sensibilisiert, da ich nun wusste, dass sich doch einige von ihnen in prekären Situationen befanden und über die Hälfte der Studierenden sich besonders (auch zeitlich) belastet fühlten. Auch meine eigene Situation zuhause mit zwei Kindern hat mich empathisch für Gründe gemacht, warum ein einfaches Arbeiten unter Umständen nicht immer möglich ist.[4]

Der zweite Mehrwert, und das erfuhr ich erst später durch das Feedback im Seminar, war, dass sich die Studierenden ernst genommen fühlten und motiviert waren,

4 Da ich bei der Umfrage angekündigt habe, die Daten nur für die Vorbereitung der Lehre zu nutzen, kann ich an dieser Stelle keine konkreteren Ergebnisse mit exakten Prozentzahlen oder Zitaten der Studierenden vorlegen.

am Kurs teilzunehmen mit dem Wissen, dass ich mir der besonderen Umstände, in denen auch die Studierenden steckten, bewusst war und sie mit zu berücksichtigen versuchte. Auffällig ist, dass durch diese Umstellung auf Onlinelehre in einer Pandemie die Bedürfnisse und Kontexte der Studierenden bei der Seminarplanung viel stärker als bisher für mich im Vordergrund standen. Üblicherweise war es bei mir eher so, dass ich an mögliche besondere Herausforderungen, vor denen die Studierenden stehen könnten, dachte, wenn ich darauf aufmerksam wurde, d. h., wenn mir Probleme im Kontext zum Beispiel von Abwesenheiten, Verlängerungen von Abgaben etc. berichtet wurden. Natürlich war ich mir der Heterogenität der Lernenden bewusst, aber wie diese zum Beispiel die Arbeitsfähigkeit oder Teilhabe an meiner Lehre beeinflusst, war – außer beim Festsetzen von familienfreundlichen Seminarzeiten oder dem Verweis auf die Möglichkeit des Nachteilsausgleichs – bisher kein großer Fokus in der Lehrplanung gewesen. Auch hatte ich nicht darüber nachgedacht, inwiefern Opportunitätsstrukturen oder beispielsweise technische Fähigkeiten vorhanden waren, um an der Lehre teilzunehmen. Ich setzte diese voraus oder verwies beim wissenschaftlichen Arbeiten zum Beispiel auf Weiterbildungsmöglichkeiten und nahm zum Teil selbst Übungen dazu im Seminar auf.

Die technische Ausstattung, die Arbeitsmöglichkeiten an der Hochschule oder zuhause sind jedenfalls keine Faktoren, die ich gemeinhin für die Seminarvorbereitung mitbedenke. Aber natürlich sind auch dann solche Fragen relevant. Rückblickend schätze ich, dass ich viel sensibilisierter war, da im digitalen Corona-Semester auch für mich sehr viel neu war. Ich konnte mich um einiges besser in mögliche Probleme der Studierenden hineinversetzen.

Inhaltliche Planung der Kurse

Wie auch in den vorherigen Semestern versuche ich, meine Seminare so zu gestalten, dass ich die Themen und Inhalte der Lehrveranstaltung je nach typischem Vorwissen der Studierenden im jeweiligen Fachsemester anpasse. So verwende ich wesentlich mehr einführende, leichtere und eher deutsche Texte in Bachelor- als in Masterseminaren. Auch sollen die Studierenden ihre Interessen und Wünsche miteinbringen können. Auf diese Weise erhoffe ich mir eine größere Motivation der Studierenden. Dies änderte sich auch nicht mit der Planung der Onlinelehre. Der Gestaltungsspielraum der Studierenden im Rahmen des Seminars ergibt sich durch Auswahl der Themen von Sitzungen und Hausarbeiten, aber auch zum Beispiel durch die Art von Arbeitsleistungen. Auch in Gruppenarbeiten bereite ich eine Bandbreite an Themen und Materialien vor. Während ich im Bachelor noch stärker eine Vorauswahl vorgebe, lasse ich im Master teilweise auch die Studierenden die Themen für Sitzungen frei im Rahmen des Oberthemas bestimmen. Allerdings müssen sie dann auch helfen, diese mit zu organisieren und beispielsweise Texte vorschlagen. Aus Rückmeldungen von Studierenden kann ich schließen, dass diese Auswahlmöglichkeiten in der Praxis gut ankommen. Allerdings ist es auch bemerkbar, dass je mehr Eigeninitiative notwendig ist, die Beteiligung bei der Auswahl desto geringer ausfällt. So habe ich am Ende des Semesters meine Erfahrung wie folgt beschrieben:

„Gleichzeitig habe ich über eine Umfrage eruiert, wie wir die letzte thematische Sitzung begehen wollen und zwei Themenblöcke vorgegeben. Ein Block war die Befassung mit aktueller Literatur zur Corona-Pandemie im Schulsystem in Deutschland. Dafür habe ich ein Beiheft verlinkt, so dass die Studierenden auch ihren Wunsch zu den konkreten Texten nennen konnten. Hier hat sich nur eine Person geäußert, was ich schade fand, aber die Vorschläge habe ich dann übernommen. In dem Fall habe ich somit versucht, die Themen und Interessen der Studierenden so gut wie möglich aufzugreifen, um ihre Motivation auch am Ende des Semesters hoch zu halten.

Was das aber bedeutet, ist teilweise Mehrarbeit von den Studierenden, weil sie nicht nur Texte vorgesetzt bekommen, sondern sich aktiv mit den Möglichkeiten auseinandersetzen müssen. Da die Lehrveranstaltung nur eine Übung mit zwei Leistungspunkten ist, kann es durchaus sein, dass diese Mehrarbeit dann nicht mehr als notwendig angesehen wird oder zeitlich nicht möglich ist.“ (Reflexionstagebuch, 03.07.2020)

Zeitliche Planung und Teilung der Kurse

Da in meinen Kursen jeweils fast 40 Personen eingeschrieben waren, habe ich mich nach den Beratungen mit anderen Lehrenden dazu entschieden, die Kurse zu teilen und zu unterschiedlichen Zeiten verkürzte synchrone Sitzungen à 45–60 Minuten anzubieten. Die Hoffnung war, dass ein besseres Arbeiten miteinander möglich ist, wenn die Gruppen kleiner sind. Meiner Erfahrung nach sind so große Gruppen auch in Präsenzkursen nicht immer einfach zu steuern und so zu gestalten, dass sich möglichst alle beteiligen. Ich vermutete, dass dies digital noch ein Stück schwieriger ist, da zum Beispiel die Hemmschwelle der Partizipation größer sein könnte. Hier hatte ich bereits in der Befragung der Studierenden herauszufinden versucht, wann gute Zeitslots wären. Während ich im Bachelor die Sitzungen quasi hintereinander gab, fanden im Master jeweils eine Sitzung am Vormittag und eine Sitzung um 18 Uhr statt. In dieser waren besonders viele Personen mit (Klein-)Kindern und mit großen Arbeitsverpflichtungen anwesend.

Die didaktische Entscheidung zur Unterstützung der Arbeitsbeziehung in je zwei verkleinerten Kursen habe ich verbunden mit der Möglichkeit, die zeitlichen Präferenzen der Studierenden zu berücksichtigen. Und in der Tat wurde mir zurückgespiegelt, dass Personen teilweise sonst nicht hätten teilnehmen können, da sie pandemiebedingt anderweitig eingespannt waren, sei es auf Arbeit oder in der Familie. Anders als in der Präsenzlehre hatte ich auch zwei Studierende, die aus anderen Kontinenten zugeschaltet waren und für die die Seminarzeiten wegen der Zeitverschiebung eine große Bedeutung hatten.

Was ich unterschätzt habe, war allerdings der deutliche Mehraufwand, der mit der jeweiligen doppelten Kursführung einherging. So schrieb ich auch Anfang Mai in mein Reflexionstagebuch:

„Ich finde den Aufwand momentan enorm, da ich nun in vier Kurse schaue, ob es etwas Neues gibt, auf das ich reagieren müsste. Wenn man kein Forum nutzt, sondern das Etherpad, wird man nicht erinnert, wenn etwas geschrieben wurde. Das Etherpad ist anonymer und insofern war die Idee, dass hier die Scheu etwas zu fragen oder zu diskutieren geringer ist.“ (Reflexionstagebuch, 04.05.2020)

Insgesamt haben meine Bemühungen, Barrieren der Partizipation für Studierende abzubauen, sei es durch kleinere Kurse, präferierte Kurszeiten, Asynchronität und Anonymität im Etherpad, mir ein Mehr an Arbeit beschert. Und gerade zum Ende des Semesters, aber auch schon früher, wenn sich die Reihen der Studierenden lichteten, fragte ich mich vor allem bei der Masterübung, ob ich eine solche Teilung noch einmal durchführen würde.

> „Durch den Schwund von einigen Teilnehmer:innen frage ich mich, ob es den extra Aufwand ‚wert' ist, die doppelte Betreuung der Moodlekurse auf mich zu nehmen. Andererseits waren die synchronen Sitzungen heute von meinem Gefühl her gut gelaufen. Und es war gut, dass die Gruppen nicht so groß waren und es wirklich zu Diskussionen kam. Nicht nur in Breakout Groups sondern auch so." (Reflexionstagebuch, 04.05.2020)

Der im Zitat angesprochene Schwund gipfelte darin, dass ich in der Abendsitzung der Übung teilweise „Einzelunterricht" mit unterschiedlichen Personen hatte. Hier konnte ich ganz individuell auf die Fragen und Ideen der Personen eingehen. Die verkürzte Sitzung verlief dann eher wie ein Gespräch. Ich versuche allgemein, nicht als alleinig dozierend in meinen Veranstaltungen aufzutreten und wesentlich die Relevanzen und Ideen der Studierenden mit aufzunehmen. Dies war in diesem Setting einerseits einfacher, weil die Person ihre Position und Fragen darlegen musste. Andererseits sind es oft unterschiedliche Studierende, die in einem Seminar wichtige Aspekte von sich aus thematisieren, ohne dass ich darauf hinweisen muss. Dies ist natürlich schwieriger in Einzelsitzungen, sodass mein Redeanteil stark stieg. Warum der Schwund stattfand, habe ich mir so erklärt:

> „Die Übung hat nur zwei Leistungspunkte, eine Anwesenheit darf nicht kontrolliert werden. Insofern wird die Wichtigkeit der Lehrveranstaltung bei den Studierenden entsprechend niedrig eingeschätzt. Interessant im Vergleich zu anderen Semestern ist allerdings, dass der Schwund der Studierenden geringer ausfiel. Warum, weiß ich nicht, aber ich schätze, es war vielleicht weniger mühselig für eine Übung den Rechner anzuschalten als den Weg zur Hochschule anzutreten."(Reflexionstagebuch, 03.07.2020)

Natürlich ist es gut, wenn durch kleinere Lerngruppen mehr Studierende motiviert werden, aktiv mitzuarbeiten oder Studierende durch unterschiedliche Seminarzeiten erst am Seminar teilnehmen können. Aber es stellt sich trotzdem immer die Frage, inwiefern die zusätzlichen Zeitressourcen, die dafür aufgewendet werden, diesen Mehrwert in einem System legitimieren, in dem Lehre weniger Bedeutung hat als Forschung, insbesondere in Qualifikationsphasen. Zumal neben der Lehre und Forschung noch vielfältige andere Aufgaben zu leisten sind.[5]

Workload

Wissend um die besondere Situation in der Pandemie und der Onlinelehre, habe ich versucht, auch den Workload der Veranstaltungen anzupassen. In meinem Bachelorseminar können sechs Leistungspunkte erworben werden. Normalerweise ist das eine

5 Siehe auch Beitrag in diesem Buch: „Die „neue" Normalität – was wird es sein und kann es sie geben?"

Hausarbeit mit Exposé. Durch das Exposé kann ich frühzeitig Feedback auf die Ideen geben und den noch nicht so erfahrenen Studierenden beim Schreiben helfen. Insofern berücksichtige ich bei der Planung auch immer das für die jeweilige Veranstaltung typische hochschulische Vorwissen – z. B. die Annahme, dass im 2. Semester im Bachelor noch wenig Übung im wissenschaftlichen Schreiben und Lesen komplizierter Texte besteht. Zusätzlich werden zu den üblichen zwei Leistungspunkten für Vorbereitung und Teilnahme eine weitere Seminarleistung gefordert, z. B. ein Referat, zwei Textzusammenfassungen, ein Essay etc. Da ich aber dachte, dass vor allem die asynchron zu bearbeitenden Aufgaben anspruchsvoller sind als die gemeinsame Erarbeitung im Seminar, habe ich einen Leistungspunkt im Sinne einer gesteigerten Vorbereitung im Selbststudium vergeben. Allerdings habe ich von allen Teilnehmenden gefordert, dass sie mir zweimal je zwei Fragen zu einem Pflichttext ihrer Wahl schicken und im Etherpad für alle einstellen. Die Fragen konnten Verständnis-, aber auch Diskussionsfragen sein. Aus meiner Perspektive ist die fragende Erarbeitung eines Textes Teil der Vorbereitung auf Sitzungen, sodass ich hier keine extra Punkte für zwei Sätze vergebe.

Als ich den Seminarplan und die Leistungsanforderungen in der ersten Sitzung vorgestellt hatte, war ich ein wenig verwundert, dass mir relativ schnell zurückgemeldet wurde, dass die Studierenden den Workload als zu hoch empfanden. Kritisiert wurden die Fragensammlungen und das Exposé, das vor Seminarende abgegeben werden sollte. Geantwortet habe ich im Kurs direkt und dabei betont, dass ich schon den möglichen Mehraufwand mitberücksichtige, aber trotzdem erwarte, dass die Studierenden zu den Seminaren vorbereitet sind. Die Fragensammlungen geben mir die Möglichkeit, mich noch besser auf die Sitzungen vorzubereiten, weil ich weiß, was unklar bleibt. Gleichzeitig können wir im Seminar über Fragen diskutieren, die die Studierenden auch interessieren. In der Praxis habe ich viel Zeit damit verbracht, auch die Fragen im Etherpad zu beantworten, weil aus Zeitgründen nicht alles in den Sitzungen besprochen werden konnte.

> „Aber natürlich habe ich mich danach gefragt, ob ich wirklich zu viel erwarte. Gerade im Vergleich mit anderen Lehrenden, die relativ leicht Punkte vergeben. Aber es gibt ja auch ein Lernziel, welches zu erreichen ist [...]. Gleichzeitig habe ich gemerkt, dass ich das Bedürfnis hatte, nochmal an die Studierenden zu schreiben und zu thematisieren, was mich umtreibt“ (Reflexionstagebuch, 28.04.2020)

In der Mail habe ich mich noch einmal erklärt, aber unterstrichen, dass ich Verständnis habe, wenn etwas mal nicht funktioniert. Hier bedürfe es aber der gegenseitigen Kommunikation, und darum habe ich gebeten.

Die Rückmeldung, die ich bekommen habe, war positiv. Man fühlte sich ermutigt, dass doch alles zu schaffen sei. Insofern fühlte ich mich in dem Vorgehen des nochmaligen Ansprechens per Mail bestärkt. Ich weiß nicht, ob ich das Problem auch extra in einer Mail angesprochen hätte, wäre es ein gewöhnliches Semester gewesen. Das Wissen um die belastende Situation und Unsicherheit der Studierenden während der Pandemie hat mich bewegt, die Sorgen explizit zu thematisieren und auch Auswege aufzuzeigen.

Während ich bisher mehr die Vorbereitung der Lehrveranstaltungen und deren Organisation angesprochen habe, reflektiere ich nachfolgend ausgewählte Erfahrungen in den Veranstaltungen selbst.

Differenzkonstruktionen und -wahrnehmungen in den Lehrveranstaltungen

Die Erfahrungen, die ich nachfolgend ausgewählt habe, waren alle (zum Teil auch wiederkehrende) Situationen, in denen durch (fehlende) Interaktion meine Erwartungen, meine Handlungsweisen, meine Vorstellungen irritiert wurden, jeweils in Bezug auf Differenzen Studierender, die ich herstelle, die ich antizipiere, auf die ich hingewiesen werde.

Gendersensible Ansprache

Ich arbeite in meinen Präsenzkursen nicht mit Namensschildern, da die Kurse teilweise so groß sind, dass ich diese gar nicht so weit hinten lesen könnte. Insofern bin ich es gewohnt, die Personen durch Zeigen anzusprechen oder aufzurufen. Die Namen der Personen merke ich mir meist, wenn ich persönlichen Kontakt mit ihnen hatte – bei Besprechungen, wenn Referate gehalten werden, in Sprechstunden usw. In der Onlinelehre ist dies selbstverständlich einfacher (auch wenn man hier teilweise zwar den Namen kennt, aber nicht unbedingt das Gesicht, was sich dahinter verbirgt). Hier sieht man die Studierenden auf dem Monitor meist mit vollen Namen, manchmal nur mit Vornamen oder Spitznamen, aber sie sind ansprechbar.

Ein Problem, auf das ich durch eine studierende Person im Rahmen einer privaten Chatnachricht während der Vorstellungsrunde in der ersten Sitzung aufmerksam gemacht wurde, ist das der notwendigen gendersensiblen Ansprache. Anstatt über die Namen auf das Gender der Person zu schließen und die Studierenden mit Herr oder Frau xy als männlich oder weiblich zu markieren, sollte ich diese besser nur mit den Namen ansprechen, die auf dem Bildschirm zu sehen sind (z. B. „Sie haben sich gemeldet, Katja Maier“).

Ich war der Person sehr dankbar, denn obwohl ich gerade in meinen Seminaren auf gendersensible Sprache achte und immer wieder darauf hinweise, hatte ich diesen Aspekt nicht reflektiert. Als Konsequenz entschuldigte ich mich im Anschluss an die erste Sitzung per Mail, falls ich jemanden falsch angesprochen hätte.

Tatsächlich hat sich dadurch nicht nur meine mündliche Kommunikation in der synchronen Lehre geändert, sondern auch meine schriftliche Kommunikation mit Studierenden. Ich spreche sie, wenn ich nicht weiß, wie sie sich selbst identifizieren, mit dem vollen Namen an und schreibe zum Beispiel „Guten Tag Katja Meier“, auch wenn es für mich persönlich nicht so höflich klingt wie „Sehr geehrte Frau/Sehr geehrter Herr“. Aber das ist letztlich auch nur eine Konvention, die sich ändern kann. Gleichzeitig habe ich jetzt im neuen Semester in meinem Kurs darauf hingewiesen, dass die Personen, die es möchten, den für sie passenden Artikel hinter ihren Namen in Klammern schreiben können. Auf diese Weise können sich alle im Kurs „richtig“ ansprechen. Auch wenn ich mir bewusst war, dass Sprache sehr wirkmächtig ist und

Differenzen wie Gender auch über die Sprache konstruiert werden, bin ich durch den neuen Kontext der digitalen Lehre noch einmal verstärkt darauf aufmerksam gemacht worden und habe meine Praxis verändert.

Einführung neuer digitaler Elemente

Wie im vorherigen wurde ich auch in diesem Beispiel durch die Studierenden auf ein Versäumnis bzw. ihre Bedarfe aufmerksam gemacht. Und zwar habe ich in der zweiten Sitzung eine vorher noch nicht benutzte Plattform für digitalen Unterricht (padlet) genutzt und den Studierenden über einen Link zugänglich gemacht. Für mich selbst, die ich mich schon damit beschäftigt hatte, war die Bedienung rein intuitiv verständlich. Daher habe ich nicht daran gedacht, dass dies für einige der Teilnehmenden nicht unbedingt so sein müsste. Diese haben mir das Problem aber geschildert, sodass ich schnell darauf reagieren konnte, indem ich den Bildschirm freigab und die notwendigen Funktionen zeigte. Ein solches Vorgehen sollte selbstverständlich sein, aber wenn man es nicht gewöhnt ist, weil die üblichen Tools aus Tafel, Whiteboard, Flipchart, Poster und Stiften bestehen, gibt es noch keine dazugehörige Routine.

Als Konsequenz dieser kleinen Intervention von Studierenden wurde ich wiederum ein Stück weiter für die möglichen Bedürfnisse sensibilisiert und habe gezielter überlegt, wo die Studierenden noch meine Unterstützung benötigen könnten.

> „Durch die Erfahrung gestern [Erklären von padlet] und auch die Erinnerung an eigene Unwissenheit vor der Moodle-Weiterbildung habe ich beschlossen, dass ich eine ganz einfache Einführung für das Moodle-Wiki als Video aufnehme, so dass alle in der Lage sein sollten, dieses zu bedienen und ihre Stichpunkte einzuschreiben.“ (Reflexionstagebuch, 04.05.2020)

Die schwarzen Kacheln und Breakout-Groups als Blackbox

Während ich in den Beispielen zuvor durch Studierende auf Bedarfe und Differenzen aufmerksam gemacht wurde, soll es in den nächsten beiden Beispielen darum gehen, welche Merkmale für mich in der digitalen Lehre weniger zugänglich sind als in der Präsenzlehre. Besonders auffällig ist dieses Fehlen im Digitalen, wenn die Kameras der Teilnehmenden ausgemacht werden und ich vor vielen schwarzen ‚Kacheln‘ sitze und spreche. Erst so fiel mir auf, wie wichtig mir in der Lehre das nonverbale Feedback der Studierenden ist. Sonst sehe ich das verständnisvolle Nicken, die Fragezeichen in den Gesichtern, allgemein die Mimik und auch die Blickrichtungen der Personen. All diese nonverbalen Zeichen, können für mich unterschiedlichste Dinge anzeigen: (Un-)Verständnis, Zustimmung, Ablehnung, Gleichgültigkeit, Spannung, Langeweile usw. Darauf kann ich dann normalerweise auch reagieren und habe mehr Möglichkeiten, die Sitzungen an die Zielgruppe anzupassen. Ohne diese Signale bin ich viel mehr auf das verbale Feedback der Teilnehmenden angewiesen. Und ob sich die Personen immer trauen, Unklarheiten anzusprechen, ist fraglich. Natürlich gibt es Gründe, warum die Kamera besser ausbleibt (Internetverbindung, Privatsphäre der Kinder etc.). Auf diese habe ich auch vor Semesterbeginn hingewiesen, aber interes-

santerweise waren die Kameras nicht von Beginn an aus, sondern die Anzahl nahm langsam zu. Es schien, als gäbe es eine Videomüdigkeit im Laufe des Semesters.

Während ich in den Seminaren im letzten Semester noch nicht wirklich eindringlich um das Einschalten der Kameras gebeten hatte, habe ich im neuen Semester, als ich quasi zu zwei Dritteln auf schwarze Kacheln blickte, dieses Problem gezielt in der ersten Sitzung angesprochen und erklärt, was mir, aber auch den Studierenden selbst verloren gehe. Bisher funktioniert es seitdem sehr gut, und nur ab und zu tauchen wieder schwarze Kacheln auf. Sogar bei uns im Institutsrat wird dieses Problem mittlerweile diskutiert und ein Leitfaden zur digitalen Lehre erstellt, in dem auf die Möglichkeiten hingewiesen wird, die Privatsphäre zum Beispiel durch anonymisierte Hintergründe zu schützen.

Ein ähnliches Problem hatte ich bei der Nutzung von Breakout Groups, also der Ermöglichung von Gruppenarbeiten in extra digitalen Räumen. Während die Studierenden in diese Räume gehen und die Aufgaben erledigen, kann ich mich einzeln in die Gruppen zuschalten oder im leeren Plenumsraum bleiben. Ich habe die Möglichkeit, kurze Nachrichten an alle zu schreiben, aber eine reziproke Kommunikation ist auf diesem Weg nicht möglich. Ich habe viel in Breakout Groups gearbeitet, denn ich habe bemerkt, dass die Gespräche in kleineren Gruppen besser funktionierten. Für mich hieß das dann, dass ich weniger mitbekam von den Diskussionen, was ich für mich persönlich sehr schade fand, weil ich hier immer sehr viel aus der Lehre mitnehme und daraus auch Motivation für mich selbst ziehe.

In der Präsenzlehre habe ich mir angewöhnt, immer von Gruppe zu Gruppe zu gehen und sofort ansprechbar zu sein, falls es Fragen oder Unklarheiten zur Aufgabe gibt. Ich konnte sehen, ob meine Aufgaben funktionieren, wie gut diskutiert wird und erarbeitet wird, wo Probleme liegen, wie schnell die Gruppen fertig sind und was ich beim nächsten Mal vielleicht anders machen würde. Dies ist alles relativ schnell ersichtlich, wenn man in Präsenz ist. In der digitalen Lehre bin ich nun auch in die Gruppenräume gegangen. Allerdings hatte ich dort viel stärker das Gefühl, zu stören, denn oft setzte das Gespräch aus oder wurde sehr zäh. Natürlich gibt es dieses Phänomen auch in der Präsenzlehre, aber hier ist es auch möglich, zuzuhören ohne dass ich ganz dicht bei den Personen stehe und so die Dynamik zerstöre.

In der Mitte des Semesters beschloss ich, die Frage der Breakout Groups und mein Eintreten zu diskutieren und erhielt ganz unterschiedliche Rückmeldungen. In einer von vier Seminargruppen waren sich die Personen mehrheitlich einig, dass sie sich eher gestört und gehemmt fühlten, wenn ich dazukäme und sie es bevorzugen würden, wenn ich dies nicht täte. Den anderen drei Gruppen war es egal bzw. teilweise wurde mein Zuhören auch als hilfreich angesehen. Insofern blieb ich in der einen Gruppe konsequent draußen und behielt die Praxis des „Reinschauens“ in den anderen Gruppen bei. Ich persönlich war nicht sehr glücklich mit der Entscheidung in der einen Gruppe, habe es aber bis zum Ende des Semesters akzeptiert. In meinen Reflexionen schrieb ich dazu:

> „Ich frage mich, ob ich das nochmal machen würde. Wahrscheinlich würde ich das Problem der Breakout Groups und dem empfundenen Störfaktor thematisieren, aber erklä-

> ren, warum es auch für mich wichtig ist, in die Gruppen reinzuhorchen" (Reflexionstagebuch, 08.06.2020)

Im aktuellen Semester habe ich dies getan und kündige nun immer deutlich an, dass ich in die Gruppen komme, teilweise zuhöre und für Fragen da bin.

Feedback, um Unsicherheit und Unzufriedenheit zu verringern

In den vorherigen Beispielen war es mitunter das Feedback, das ich von Studierenden bekam, wodurch ich meine Praxis geändert habe. Dabei bekam ich die Rückmeldung teilweise ungefragt, aber nicht ungewollt. Im Gegensatz zu Präsenzseminaren habe ich mir in diesem Semester regelmäßig Rückmeldungen geben lassen. Natürlich hole ich auch sonst Feedback ein, aber deutlich weniger. Im Kontext der digitalen Lehre habe ich das Feedback quasi institutionalisiert, d. h., es gab in fast jeder Sitzung die Möglichkeit, mir Rückmeldung zu geben. Ich spürte einen großen Bedarf an Feedback, was an meiner eigenen Unsicherheit in Bezug auf das neue digitale Lehrformat lag. Aber ich hatte auch das Bedürfnis, den Studierenden zu signalisieren, dass es mir wichtig ist, dass sie eine gute, für sie gewinnbringende Lehrveranstaltung haben. Fragen, die wir diskutiert haben, waren dann: Wie funktionieren die asynchronen Aufgaben, warum war die Onlinebeteiligung so gering? Brauchen die Studierenden mehr Unterstützung? Wie sehen sie das Zusammenspiel der asynchronen und synchronen Sitzungen? Waren die Erklärvideos hilfreich? Wie funktioniert der angedachte Zeitplan für die Abgaben und was würden sie sich noch wünschen?

Durch das Feedback hatte ich ein viel besseres Gespür dafür, was in den Lehrveranstaltungen funktioniert und was nicht. Und auch wenn ich zum Teil frustriert war, dass bestimmte Aufgaben, die ich zeitintensiv vorbereitet hatte, nicht bearbeitet oder genutzt wurden, half mir zum Teil das Feedback, ein Verständnis zu entwickeln, warum dem so war.

> „Ich begann die Sitzung heute mit der Frage, warum die Aufgaben für die asynchrone Übung nicht funktioniert hat. Antworten waren, dass einfach die Zeit nicht gereicht habe. Das Wiki wäre wieder eine andere Kommunikationsform, die sich irgendwie anders anfühlt als das Etherpad, weil auch gesehen wird, wer was wann bearbeitet hat. Insofern kam es zu einer höheren Zurückhaltung. Gleichzeitig wurde mir deutlich gemacht, dass die Beispiele, die ich an Theorien gegeben habe, recht anspruchsvoll waren, weil sie nicht allen bekannt waren. ... Insofern wurde mir auch eine Überforderung widergespiegelt, die dann darin mündete, dass die Aufgabe nicht bearbeitet wurde." (Reflexionstagebuch, 22.06.2020)

Dieses Beispiel zeigt die verschiedensten Beweggründe und gefühlten Barrieren zur Bearbeitung der Aufgabe und hat mir wertvolle Hinweise gegeben, was ich beim nächsten Mal anders machen würde.

Aber auch die Studierenden begrüßten, dass ich mich immer wieder nach ihren Erfahrungen, Wünschen und Meinungen erkundigte.

> „Zu meinem Kurs wurde gesagt, dass sie die erste Mail wichtig fanden, in der ich den Fragebogen geschickt und mich interessiert habe, in welcher Situation und wie sie auch technisch ausgestattet sind. Auch, dass ich immer wieder die Studierenden mit einbe-

> ziehe, empfinden sie als sehr gut. Sie fühlen sich ernst genommen und stärker motiviert. [....] Ich ging nach der Sitzung ziemlich bestätigt zu meinem Vorgehen heraus, auch wenn der Beginn der Sitzung gerade zum Thema hatte, was nicht funktionierte. Aber genau dieses Feedbackgeben wird von den Studis geschätzt." (Reflexionstagebuch, 22.06.2020)

Bestärkt durch diese Rückmeldung nehme ich daher für mich mit, dies auch weiterhin fest institutionalisiert durchzuführen, denn nur, weil ich mich in der Lehrsituation in Präsenz zum Beispiel weniger unsicher fühle als in meinen ersten digitalen Semestern, muss das nicht heißen, dass meine Lehrmethoden, Themen, Materialien etc. keines Feedbacks bedürfen.

Fazit

In diesem Beitrag habe ich beschrieben, wie ich im digitalen Corona-Semester versucht habe, meine Lehre differenzsensibel zu gestalten, welche Differenzen von Studierenden ich als wichtig wahrgenommen bzw. konstruiert habe, inwiefern neue Differenzen dazukamen und wie sich meine Lehrpraxis verändert hat. Festzuhalten ist, dass ich durch die Pandemie und die Umstellung auf digitale Lehre stärker sensibilisiert war für die Bedürfnisse von Studierenden. Intensiviert wurde diese Wahrnehmung auch durch die Reflexionen im Rahmen des AEDiL-Projekts.

In meiner Lehrvorbereitung zeigte sich dies in den Überlegungen zum Workload, den Seminarzeiten und der Seminarorganisation (synchron und asynchron gemischt), wodurch ich insbesondere auf unterschiedliche zeitliche und technische Möglichkeiten von Studierenden eingehen wollte. Auch habe ich durch die Onlinebefragung vor Semesterbeginn mehr über die Situation der Studierenden meiner Seminare erfahren können: ihre Arbeitssituation, die technische Ausstattung, die technischen Fähigkeiten, zeitliche Ressourcen, Präferenzen, Lehrvorstellungen und inhaltliche Vorkenntnisse. Gerade die individuellen Opportunitätsstrukturen, die die Teilhabe an Lehre beeinflussen können, nahm ich in der Vorbereitung der digitalen Lehre anders wahr als zuvor. Natürlich bestimmen sie aber auch in der Präsenzlehre die Lernmöglichkeiten und (re)produzieren Ungleichheiten über unterschiedliche Determinanten: Arbeitsverpflichtungen und damit finanzielle Ressourcen, Betreuungsaufgaben, Gesundheit, technische Ausstattung und Möglichkeiten zum Lernen in der Wohnung. Keinen Unterschied zur Präsenzlehre sah ich in der für mich selbstverständlichen Berücksichtigung der Interessen und Relevanzen Studierender, ihrer Vorerfahrung und der daran angelehnten Überlegung zum Schwierigkeitsgrad und zur Art der Materialien.

In den Lehrveranstaltungen selbst hat die Umstellung auf digitale Lehre einerseits dazu geführt, dass ich zum Teil Differenzen in Form von Bedürfnissen (zum Beispiel gendergerechte Ansprache), technischen Fähigkeiten und Wünschen stärker wahrgenommen und darauf reagiert habe. Andererseits fehlten aber auch Einblicke in nonverbales Feedback durch ausgestellte Kameras oder ein besseres Verständnis dessen, was und wie in den Gruppenarbeiten be-/gearbeitet wird. Hier war es für

mich schwieriger, die Bedürfnisse der Studierenden zu erkennen. Meine Reaktion auf eigene Unsicherheiten und den Wunsch nach einer besseren Kenntnis, wie die Lehre für die Studierenden funktioniert, war vor allem eine verstärkte Kommunikation mit ihnen, insbesondere durch kontinuierliche Feedbackprozesse.

Abschließend ist erstens festzustellen, dass digitale Lehre einerseits teilweise besser auf bestimmte Bedürfnisse von Lernenden zuschneidbar ist, zum Beispiel im Hinblick auf zeitliche Flexibilität und damit verbundene Verpflichtungen sowie das Arbeitstempo. So haben bei uns am Institut Studierende wieder studiert, die ein Präsenzstudium nicht mehr realisieren konnten. Hier wäre es hilfreich, dass auch nach der Pandemie Angebote für diese Gruppe von Studierenden bestehen bleiben und das nun gewonnene Know-how weiter genutzt und weiterentwickelt wird. Allerdings deuten meine Erfahrungen zweitens daraufhin, dass digitale Lehre auch nachteilig sein kann für eine Wahrnehmung von Bedürfnissen, da die Vorteile nonverbaler Kommunikation oder des Beobachtens von Lehrsituationen oft verloren gehen. Insofern bedarf es einer viel stärkeren verbalen/schriftlichen Kommunikation. Dies gilt umso mehr in asynchronen Formaten. Drittens sollte das neu aktualisierte Wissen, das aus der Forschung längst bekannt ist, über Differenzen Studierender, zum Beispiel ihre differente Ressourcenausstattung, auch zukünftig in Präsenz- oder Onlinelehre stärker mitgedacht werden.

Letztlich zeigt sich für mich, dass neue Situationen zu einer größeren Unsicherheit führen, die in meinem Fall die Sensibilität und die Reflektion der eigenen Lehre erhöht haben. Insofern wäre es hilfreich, immer wieder, wie es auch in der Ethnographie notwendig ist[6], Bekanntes fremd zu machen und die Selbstverständlichkeiten des eigenen Handelns zu hinterfragen, sodass diese Sensibilität im ‚business as usual' nicht verloren geht. So können zum Beispiel auch in bekannten Settings fest institutionalisierte Feedbackprozesse helfen, differenzsensibel zu lehren und Probleme offenzulegen.

Referenzen

Breidenstein, Georg. „Ethnografisches Beobachten". In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachtung lernen*, 27–44. Wiesbaden: VS Springer, 2012.

Hirschauer, Stefan. „Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten", *Zeitschrift für Soziologie, 43,* Nr. 3 (2014), 170–191.

Sturm, Tanja. „Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken". In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion,* 251–266, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 2018.

West, Candace und Sarah Fenstermaker. "Doing Difference". *Gender & Society, 9* Nr. 1 (1995), 8–37.

6 Z. B. Breidenstein, Ethnografisches Beobachten.

Coachen, nicht dozieren

Oder: Ich brauchte das Corona-Semester, um Studierendenfokussierung umzusetzen

In der vorliegenden autoethnographischen Story wird der Rollenwechsel von der Dozierenden/dem Dozierenden zur/zum Coach:in nachgezeichnet und welche neuen Lehrpraktiken entstanden sind: nicht mehr Defizitdenken, sondern Unterstützung, nicht mehr Regeln durchsetzen und das Handeln kontrollieren, sondern Studierende als Partner:innen mit eigenen Bedürfnissen begreifen. Die gewonnenen Erkenntnisse fußen auf der Rekonstruktion und Analyse der eigenen Wert-, Denk- und Handlungsschemata des Autors bzw. der Autorin.

Rahmendaten zur Lehre

Ich unterrichtete im Sommersemester 2020 – dem ersten Corona-Semester – zwei Bachelorseminare an einer mittelgroßen staatlichen Universität in den Sozialwissenschaften. Beide Seminare waren keine Pflichtseminare, sondern aus einem großen Angebot an Seminaren wählbar. Die Seminare hatten ein übergeordnetes Thema und waren als Lehr-Forschungsprojekt angelegt. Beide Seminare waren zum großen Teil asynchron konzipiert; in ihnen wurden eigene Beobachtungen gemacht und kontinuierlich verschriftlicht. Asynchron bedeutete, dass zu Beginn *Mahara* als Plattform genutzt wurde, um die Beobachtungen zu teilen, miteinander zu kommunizieren und einander Feedback zu geben. Gegen Ende der Seminare fanden mehrere *Zoom*-Sitzungen oder *Moodle*-Chats statt, um die Arbeiten zu besprechen und theoretische Rahmungen zu diskutieren.

Theorie-Praxis-Gap

Natürlich bin ich als Sozialwissenschaftler:in mit all den Untersuchungen zu sozialer Ungleichheit und Heterogenität in Hochschulen vertraut.[1] Natürlich weiß ich, dass Studierende mit intersektionalen Ungleichheitsmerkmalen mehr Unterstützung brauchen als solche aus heteronormativen akademischen Elternhäusern. Natürlich weiß ich, dass meine Lehre entsprechend Möglichkeiten bieten sollte, damit ich genau solchen Studierenden Unterstützung anbiete. Die Frage nach sozialer Ungleichheit, die ich in meiner Lehre auf keinen Fall reproduzieren wollte – aber auf die eine oder andere Art und Weise sicherlich habe – treibt mich seit Beginn meiner Lehrtätigkeit um. So recht zufrieden war ich mit meinen Ergebnissen nicht. Dabei habe ich nie schlechte Lehrveranstaltungsevaluationen von Studierenden zu meiner Lehre erhal-

1 Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland 2020*; Lörz, „Intersektionalität im Hochschulbereich".

ten. In Feedbackrunden mit den Studierenden schienen diese durchaus zufrieden zu sein. Aber für mich selbst hat immer etwas gefehlt. Der Durchbruch, tatsächlich sagen zu können „Das war ein Seminar, in dem ich die Studierenden da abgeholt habe, wo sie standen", war nie da. Zwar habe ich das immer versucht, aber da war immer ein Gap. Ein Gap zwischen dem theoretischen Wissen und der praktischen Umsetzung – ein Theorie-Praxis-Gap. In der Theorie weiß ich um die soziale Ungleichheit an Hochschulen, in der Praxis konnte ich das Wissen aber nicht wirklich in didaktische Maßnahmen umsetzen, um die soziale Ungleichheit abzubauen und spezifische Angebote für die Studierenden zu machen. Da war eine Hürde, die sich in Fragen manifestierte wie: Wie komme ich an die Studierenden heran? Wie kann ich sie unterstützen, ohne übergriffig zu sein? Und vor allem: Wie schaffe ich es, dass Studierende, die es brauchen, tatsächlich Hilfe fordern, und nicht immer nur diejenigen, die eigentlich keine Hilfe brauchen? Auf diese Fragen habe ich selbst keine Antwort gefunden. Wahrscheinlich wären Aspekte dieser Fragen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen aufgegriffen worden, aber dafür habe ich mir nie die Zeit genommen. Auch weil die Angebote an meiner Hochschule mir immer vorkamen, als gingen sie an meinem Thema vorbei. Gerne hätte ich ein hochschuldidaktisches Coaching in Anspruch genommen, um meine Fragen intensiv zu diskutieren und an meinem eigenen Beispiel zu bearbeiten. Aber das gibt es erst auf Professor:innenebene.

Dann kam Corona. Die Umstellung auf digitale Lehre von jetzt auf gleich. Bisher hatte ich noch keine digitalen Seminare durchgeführt. Zwar hatte ich schon diverse digitale Tools für meine Lehre eingesetzt, aber rein digitale Lehrveranstaltungen waren für mich neu. Ich hatte keine inkorporierte Lehrpraktik[2] für digitale Lehre, vielmehr war die Ad-hoc-Umstellung eine völlig neue Herausforderung, die entsprechend mit vielen Unsicherheiten verbunden war. Wie sich zeigen sollte, stellte sich diese Umstellung für mich allerdings als Glücksfall heraus, um die oben beschriebenen Fragen endlich klären zu können. Dabei standen diese zunächst gar nicht im Mittelpunkt meines autoethnographischen Interesses. Vielmehr wollte ich mich mit der Umstellung meiner analogen Lehrpraktiken auf digitale Lehrpraktiken beschäftigen:

> „In den Blick nehme ich meine eigenen Lehrpraktiken, in den von mir durchgeführten Seminaren, und wie ich diese in digitale Lehrpraktiken transformiere – oder eben auch nicht." (Blogbeitrag, 13.04.2020)

Dass mein Erkenntnisgewinn weit darüber hinausgehen würde, war zu Beginn der autoethnographischen Reise nicht abzusehen. Wie es dazu kam, das möchte ich in meiner autoethnographischen Story erzählen. Um meine Story zu erzählen, nutze ich die von mir im Sommersemester geschriebenen Blogbeiträge als Ausgangsbasis, um rekapitulieren zu können, wie sich meine Entwicklung vollzogen hat. Dabei stellt meine Story „eine nachträgliche Beschreibung vergangener Erlebnisse und Erfahrungen dar, die von einem bestimmten, gegenwärtigen Bewusstseinsstand erfolgt."[3] Ent-

2 Fischer, „Technologienutzung im akademischen Lehralltag aus praxistheoretischer Perspektive".
3 Kleinau, „‚Hintertreppen zum Elfenbeinturm.' Ein Beitrag zur Enttabuisierung der sozialen Herkunft von Bildungsaufsteiger*innen", 222.

sprechend greife ich hier aus den angefertigten Blogbeiträgen nur die Elemente heraus, die notwendig sind, um meine Story „Coachen, nicht dozieren“ zu rekonstruieren. Gleichzeitig seziere ich die Blogbeiträge, um meine eigenen Wert-, Denk- und Handlungsschemata[4] offenzulegen und zu zeigen, wie sie sich verändert haben. Damit geht die Hoffnung einher, dass dieses Sezieren dabei hilft, auch anderen Lehrenden Mut zu machen, sich kritischer mit den eigenen Schemata auseinanderzusetzen.

Die Startbasis

In einem meiner ersten Blogeinträge vom 13.04.2020 beschreibe ich, welche Aspekte mir für meine Lehre wichtig sind:

> „Was ich lehre ist mir überlassen. Ich habe keinerlei thematische Vorgaben, was ich aus drei Gründen als sehr gewinnbringend empfinde: Erstens bin ich dadurch frei Seminare inhaltlich so zu konzipieren, dass ein Kompetenzerwerb für Studierende gegeben ist. (...) Zweitens kann ich die Studierenden an meiner aktuellen Forschung partizipieren lassen. Damit versuche ich die Einheit von Forschung und Lehre tatsächlich zu leben, was bedeutet, dass Studierende in meinen Seminaren auch meist selbst forschend tätig werden (auch wenn dies nur in sehr kleinen Projekten erfolgt). (...) Drittens empfinde ich die freie Themenwahl auch für meine wissenschaftliche Weiterentwicklung als sehr gewinnbringend. Denn ich verbinde meine Seminare immer mit meinen aktuellen Forschungsinteressen und habe dadurch für mich immer einen wissenschaftlichen Mehrwert, da die Lehre mir ermöglicht mich mit Themen intensiv auseinanderzusetzen. Darin steckt gleichzeitig ein Mehrwert für die Studierenden, da ich Lehre nicht als langweilig oder Pflichtaufgabe, sondern als Bereicherung empfinde und dies (laut Lehrevaluation) auch an die Studierenden vermitteln kann.“ (Blogeintrag 13.04.2020)

Wenn ich diesen Blogbeitrag aus meiner heutigen Sicht seziere, fallen mir zwei Dinge auf: erstens der Fokus auf die Forschung und zweitens der Fokus auf mich als Lehrende:n. Forschungsorientierte Lehre erschien als guter Kompromiss, um mein Forschungsinteresse mit der Lehre, die ich verpflichtend halten *muss*, zu verbinden. Das „muss“ betone ich an dieser Stelle bewusst, da genau dies die allgemeine Haltung in meinem beruflichen akademischen Umfeld ist: Lehre wird als Notwendigkeit angesehen, die zum Arbeitsalltag dazugehört, stellt aber keinen Reputationsgewinn dar, weshalb sie mit möglichst geringem Zeitaufwand bewerkstelligt werden soll und auch wird. Lehre wird oftmals als notwendiges Übel wahrgenommen, aber nicht als Bereicherung. Das war nie meine Auffassung, aber den Fokus auf Lehre zu legen, war in meinem forschungsorientierten Umfeld nicht möglich. Entsprechend beschreibe ich meine Praktik der Seminarvorbereitung wie folgt:

> „Ich hatte die Praktik, in ein Seminar zu gehen und so viel über ein Thema zu wissen, dass ich die eineinhalb Stunden schon soweit strukturiert bekomme, dass die Studierenden ins Diskutieren kommen und etwas dabei mitnehmen können. Dabei hatte ich mir schon

4 Bourdieu, *Die feinen Unterschiede*.

> grob überlegt, was ich erzählen will und was unbedingt angesprochen werden soll. Aber länger als eine Stunde Vorbereitung hat solch ein Seminar pro Woche nicht bedurft (wenn ich ehrlich bin)." (Blogeintrag, 07.04.2020)

Ein guter Kompromiss zwischen „Forschung first" und „Lehre doch wichtig nehmen" schien mir die forschungsorientierte Lehre zu sein. Forschungsorientierte Lehre habe ich, wie sich im obigen Zitat zeigt, als sehr lehrendenfokussiert definiert. Im Fokus des Zitats steht, dass ich mich dadurch mit Themen intensiv auseinandersetzen kann, mich nicht langweile und etwas davon habe. Natürlich ist darin auch enthalten, dass ich meine Forschung den Studierenden nahebringen möchte, sie daran teilhaben lasse und sie im besten Falle dadurch auch einen Kompetenzerwerb erreichen. Aber es dreht sich doch alles um mich. Was bei einem autoethnographischen Blogbeitrag nicht verwundert – und doch hat mich in der Retrospektive überrascht, dass die Perspektive der Studierenden fast nicht vorkommt. Dabei versuche ich, zumindest in meiner eigenen Wahrnehmung, die Bedürfnisse der Studierenden ernst zu nehmen und die Lehre auch von ihnen mitgestalten zu lassen. So können Studierende bei mir so gut wie immer Themen selbst wählen, sich aktiv in die Gestaltung der Lehre einbringen, und Sender-Empfänger-Veranstaltungen mache ich gar nicht mehr. Damit bin ich in meinen Überlegungen zur Lehre sicherlich näher an dem, was in der Bildungsforschung als „zeitgemäße" Lehre bezeichnet wird als viele andere Dozierende in meinem Umfeld. Aber den Schritt zur studierendenfokussierten Lehre hatte ich noch nicht vollzogen. Dies wird auch an folgendem Zitat deutlich:

> „(...) ist die Idee, einen tatsächlich auf Kompetenzerwerb und Lernzielen orientierten Seminarplan zu erstellen, in der Vorstellung nicht weit weg. (...) Insofern weiß ich zumindest theoretisch, wie ich vorgehen könnte (...). Gemacht habe ich es aber noch nie, weshalb auch das für mich Neuland ist." (Blogeintrag, 07.04.2020)

Hier zeigt sich der Theorie-Praxis-Gap deutlich. Ich wusste, dass es theoretisch sehr sinnvoll ist, einen an Lernzielen orientierten Seminarplan aufzustellen und genau zu überlegen, wie die von mir geplanten Inhalte zu einem Kompetenzerwerb bei Studierenden führen können. Ich hatte dabei sicherlich auch implizite Ideen. Aber ich hatte keine Anleitung in der Schublade und keine Erfahrungen, wie ich das machen könnte. In der Ausnahmesituation des Corona-Semesters musste aber genau das passieren – zumindest war das mein innerer Anspruch, weshalb ich auf für mich bewährte Praktiken zurückgriff, um mich in die Thematik einzuarbeiten.

Sich kennenlernen

Was also habe ich gemacht? Ich habe *Twitter* konsultiert. Für mich ist *Twitter*, wenn es sich um ein neues Themengebiet in der Lehre dreht, der erste Anlaufpunkt. Auf *Twitter* wurden und werden z. B. unter dem Hashtag *#DigitaleLehre* oder *#TwitterCampus* Themen rund um digitale Lehre behandelt, die für mich hilfreich waren. Besonders interessierte mich die Frage, welche Anleitung zu asynchroner Lehre zu

finden sind, denn das wollte ich machen. Gute digitale asynchrone Lehre im ersten Corona-Semester.

Bei der Recherche auf *Twitter*, was gute digitale Lehre ausmacht, stieß ich als erstes auf die Frage des Beziehungsaufbaus. Gerade in der digitalen Lehre, in der man sich nicht vor Ort in einem Seminarraum oder Hörsaal trifft, erschien es mir besonders wichtig, Ideen zu haben, wie ein digitaler Beziehungsaufbau entstehen könnte. Dies reflektiere ich in einem Blogbeitrag vom 01.04.2020 und stelle dabei gleichzeitig fest, dass genau die Frage des Beziehungsaufbaus bisher in „normalen" Seminaren kaum stattgefunden hat:

> „Gerade habe ich die Hoffnung, dass bei digitaler Lehre vielleicht sogar ein intensiverer Austausch möglich ist, da es eine kontinuierliche Interaktion gibt und nicht nur zwei Stunden in der Woche. Bei meiner analogen Lehre habe ich oft das Gefühl, ich lerne meine Studierenden viel zu wenig kennen. Wenn das Seminar über 10 Studierende hat, dann schaffe ich es beispielsweise nicht mir die Namen zu merken." (Blogeintrag, 01.04.2020)

Warum aber ist der Beziehungsaufbau, retrospektiv betrachtet, für die Studierendenfokussierung so wichtig? Nur, wenn ich die Studierenden kenne, kann ich dabei helfen, einen Lernfortschritt zu erzielen. Nur dann weiß ich, welche Kompetenzen sie schon haben oder wo individuelle Herausforderungen liegen.

Wie aber kann nun ein Beziehungsaufbau in einem asynchronen Setting gelingen? Ich hatte mich bewusst für einen asynchronen Start entschieden, da meine Befürchtung war, dass die digitalen Tools wie *Zoom* oder *Webex* am Anfang überlastet sein könnten. Zudem war völlig unklar, in welchen Situationen die Studierenden sein würden, und ich wollte zu einer Entlastung beitragen. Auch weil ich gehört hatte, dass die meisten Kolleg:innen synchrone digitale Lehre anbieten würden. Asynchron bedeutete, dass die Studierenden von mir wöchentliche Aufgaben bekamen, die sie innerhalb der Woche bearbeiten konnten – je nachdem, wann sie die Zeit dazu fanden.

Um trotz der Asynchronität eine Beziehung aufzubauen, unternahm ich mehrere Schritte. Erstens nahm ich ein Begrüßungsvideo auf. Das, so dachte ich, wäre am Anfang gut, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich ein Bild von mir zu machen und zu entscheiden, ob sie mich sympathisch finden, die beschriebenen Inhalte gut finden und die Anforderungen des Seminars auf sich nehmen wollen. In einem analogen Setting würde in der ersten Sitzung genau das Gleiche stattfinden, allerdings wäre dabei eine Interaktion möglich, also ein Reagieren aufeinander.

> „Meiner Ansicht nach handelt es sich dabei immer um einen Aushandlungsprozess, der sehr stark von nonverbaler Kommunikation geprägt ist. Das alles fällt aber weg, wenn die Einführung asynchron abläuft." (Blogbeitrag, 08.04.2020)

Dieses sich gegenseitig Kennenlernen erscheint mir zentral, auch aus den eigenen Erfahrungen. Wenn ich an meine Studierendenzeit zurückdenke, dann gab es die Lehrenden, die sich auf die Lehre gefreut und das auch in der ersten Sitzung vermittelt haben. Und es gab die Lehrenden, die in der ersten Sitzung erstmal all die Regeln heruntergerattert, Vorschriften gemacht oder Sätze gesagt haben wie: „Wer hier nicht

liest, fliegt aus dem Seminar. Ich nehme willkürlich dran, und wer dann nichts weiß, ist selber schuld.“ Heute weiß ich, dass damit die Absicht verbunden war, möglichst wenige Studierende unterrichten zu müssen, um den Arbeitsaufwand zu reduzieren. Leider kenne ich auch heute noch einige Kolleg:innen, die solche Sätze mehr oder weniger offen aussprechen und diese Lehrpraktiken der Abschreckung anwenden. Verschreckt werden damit vor allem die Studierenden, die unsicher sind. Und unsicher sind meist die Studierenden, die von sozialer und/oder struktureller Ungleichheit betroffen sind. Das mitbedenkend, wollte ich eine diversitätsgerechte Ansprache machen und gleichzeitig sympathisch wirken. Ich legte also die Anspruchslatte für das Video selbst hoch. Hinzu kam, dass ich zu einer Generation gehöre, in der das Wort Selfies unbekannt war, und digitale Kameras so teuer, dass sie sich kaum jemand leisten konnte. Entsprechend habe ich kommentiert:

> „Ich habe schlicht kein Gefühl dafür, wie ich mich vor der Kamera am besten verhalten muss. (...) Zusammen kommen also geringe Erfahrung, Unkenntnis in der Videoproduktion und ein seltsames Selbstbild. Nicht besonders zuträglich, um ohne Scheu an die Produktion des Videos zu gehen. Denn was ja alle immer sagen: Es muss authentisch sein. Was das sein soll, dieses authentisch, ist dabei noch einmal eine andere Frage.“ (Blogbeitrag, 02.04.2020)

Entsprechend kann ich sehr gut nachvollziehen, wenn Lehrende sich zu Beginn des Corona-Semesters schwergetan haben, „einfach mal so“ ein Video aufzunehmen, denn, oh je, wie habe ich mich damit schwergetan! Nicht zuletzt, weil es sehr zeitintensiv ist, zumindest, wenn man es vorher noch nie gemacht hatte. Nach mehreren Anläufen und v. a. durch das Vorschreiben des Textes und mithilfe eines Teleprompters (mit dem ich dann für mich Sicherheit aufbauen konnte) habe ich es geschafft, das Video aufzunehmen und für die Studierenden zugänglich zu machen.

Neben meiner Videoansprache habe ich die Studierenden zweitens gebeten, sich kurz in einem *Moodle*-Forum vorzustellen. In den Vorstellungen haben die Studierenden oft auf das Video positiv Bezug genommen – es schien seinen Zweck also erfüllt zu haben. Der erste Beziehungsaufbau war geschafft. Als dritten Schritt überlegte ich mir, dass es wichtig sei, den Studierenden so früh wie möglich Feedback zu geben, sodass sie zum einen einschätzen konnten, wie ich Geschriebenes beurteile, und zum anderen, damit ich den Kompetenzstand kenne. Hierzu habe ich als erste Aufgabe die Textzusammenfassung eines wissenschaftlichen Aufsatzes gestellt.

Kompetenzorientierung

Die Textzusammenfassungen habe ich alle kommentiert und den Studierenden Hilfestellungen gegeben, wie sie in Zukunft Texte besser verfassen können:

> „Damit habe ich das Wochenende und die Hälfte des heutigen Tages verbracht (und habe noch immer 7 von insgesamt 50 Zusammenfassungen vor mir). Ich habe alle Zusammenfassungen pflichtbewusst gelesen und auch kommentiert, sowohl inhaltlich als auch in Bezug auf den (akademischen) Stil. Das war auf der einen Seite sauviel Arbeit (die meisten

> waren zwischen zwei und drei Seiten lang). Auf der anderen Seite habe ich nun das Gefühl, einen Überblick über die Kompetenzen der Studierenden zu haben – und ich kann schon die meisten Namen. (...) Zudem habe ich das Gefühl, ich kann die Studierenden tatsächlich beim Kompetenzerwerb unterstützen und direkter Hilfestellungen geben." (Blogbeitrag, 04.05.2020)

Die Frage der Kompetenzeinschätzung war mit der Möglichkeit einer kompetenzorientierten Bewertung verbunden. Also ist es möglich, den Kompetenzzuwachs zu bewerten und nicht die mitgebrachten Kompetenzen? Gerade die Sprache – also der akademische Stil – ist in meiner Disziplin besonders relevant. Aber gerade Sprache, als inkorporierte Praktik, ist extrem stark vom Elternhaus abhängig und damit von der sozialen Herkunft und den strukturellen Rahmenbedingungen der Sozialisation.[5] Damit stellt sich aber die Frage, ob gerade in Hausarbeiten bewertet wird, ob Studierende den richtigen akademischen Habitus haben und entsprechend die „richtige" Schriftsprache mitbringen. Natürlich kommt es auch darauf an, dass der Inhalt verstanden wurde. Aber wenn der Inhalt stimmt, wird dann nicht doch die gute Ausdrucksweise als besser bewertet, weil es eben dem Fachhabitus entspricht? Durch die Planung meiner Veranstaltungen, in denen kontinuierlich schriftliche Aufgaben abgegeben werden sollten, war meine Überlegung, dass eine kompetenzorientierte Beurteilung am Ende vielleicht tatsächlich möglich sein könnte. Zum Punkt der Beurteilung, über die ich mir bereits zu Beginn des Seminars Gedanken gemacht hatte, war es allerdings noch ein weiter Weg. Zunächst musste ich die Daueranforderung des Feedbackgebens bewältigen – eine Anforderung, die ich bis zu diesem Zeitpunkt nicht kannte. Besonders deutlich wird die Herausforderung dadurch sichtbar, dass ich für mich eine neue Rolle finden musste.

Die Frage nach der eigenen Rolle

> „Ich komme mir wie ein/e Lehrer:in vor (und das nun schon zum x-ten Mal in diesem Semester), die mit erhobenem Zeigefinger hinter den Studierenden steht, um sie daran zu erinnern, zu arbeiten. Das entspricht nicht meinem Selbstbild und schon gar nicht meiner Auffassung von Studium: Ich halte Studierende für erwachsene Personen, nicht für Kinder." (Blogeintrag, 11.05.2020)

In dem Eintrag wird deutlich, wie ich mit meiner Rolle kämpfte. Was war passiert? Ich hatte meine Veranstaltungen so konzipiert, dass die Studierenden fast jede Woche etwas abgeben sollten und ich dazu dann Feedback gebe. Nun hatten aber nicht alle Studierenden zum Abgabetermin die Aufgabe erledigt und das führte bei mir zu großer Verärgerung:

> „Mein Wütend-Gefühl liegt, glaube ich, daran, dass ich selbst als Student:in anders war. Wenn es Fristen gab, dann wurden die eingehalten. Ich habe noch nie verstanden, warum

5 Schäfer, *Die Instabilität der Praxis*; Schmitt, *Bestellt und nicht abgeholt*.

> man das nicht macht. Das entspricht einfach nicht meiner Werthaltung, um hier Bourdieu mal wieder ins Spiel zu bringen. Und was nicht meiner eigenen Werthaltung entspricht, ist schwierig nachzuvollziehen. (...) Ich glaube, ich bin auch verärgert, weil ich mich total nett finde, dass ich ständig erinnere, ohne dass etwas passiert. Das ist mein Bild von einer/einem Lehrer:in, die/der versucht, den schwierigen Schüler:innen zum x-ten Mal eine Brücke zu bauen und es wird nicht angenommen. Und das beißt sich eben mit meiner Vorstellung von Studium." (Blogbeitrag, 11.05.2020)

In dem Zitat zeigen sich zum einen meine eigenen Wertschemata.[6] Diese beinhalten das Bild des Studiums als selbstorganisiertes, pflichtbewusstes und eigenverantwortliches Handeln. Entsprechend schiebe ich die Studierenden in die Individualisierung, als „doch selbst schuld, wenn sie nicht die Anforderungen erfüllen, ich habe ihnen ja oft genug gesagt, was sie tun sollen." Deutlich wird dabei, dass ich zwar um strukturelle und soziale Ungleichheiten weiß, die Studierende davon abhalten können, eben die akademischen Anforderungen einem akademischen Habitus entsprechend zu erfüllen. Das weiß ich zwar theoretisch, konnte in der entsprechenden Situation aber noch nicht angemessen reagieren und war deshalb verärgert und auch zunächst ratlos, wie nun weiter zu handeln wäre. Denn ich hatte noch keine inkorporierte Lehrpraktik, die einen studierendenfokussierten Umgang mit der Situation ermöglichte. Vielmehr hatte ich ein sehr akademisch geprägtes Bild, das das oben aufgezeigte theoretische Wissen sozialer und struktureller Ungleichheit eben noch gar nicht inkorporiert hat. Ein Verhalten, das die strukturelle Ungleichheit eben eher befördert und nicht mindert.

Erst durch die autoethnographischen Aufzeichnungen wurde mir dieser Theorie-Praxis-Gap deutlich. Verschriftlichung scheint hier zu helfen und vor allem sich Zeit zu nehmen, mit anderen zusammen zu reflektieren, was durch das AEDiL-Projekt ermöglicht wurde. Die Reflexion bewirkte, dass ich nicht mehr nur kontrollierte, sondern dazu überging, individualisierte Hilfestellungen zu geben:

> „Das heißt ich habe individualisierte E-Mails an die Personen verschickt, die bisher noch gar nicht oder zu wenig eingestellt haben (insgesamt 19 E-Mails). Aufgrund der Rückmeldungen bin ich aber froh, dass ich das gemacht habe. Es kamen sehr positive Antworten wie: ‚erstmal danke der Nachfrage. Das finde ich echt super von dir', ‚bei mir ist alles in Ordnung, danke der Nachfrage' oder ‚Nochmal herzlichen Dank. Ihre E-Mail hat mich wirklich sehr berührt'. (Blogeintrag, 15.05.2020)

In meinen eigenen Augen habe ich hier einen Rollenwechsel vollzogen: Nicht mehr der/die kontrollierende Dozierende zu sein, der/die Studierende als Gruppe wahrnimmt. Sondern die Studierenden als Individuen zu begreifen und sie individuell anzusprechen. Dadurch hat sich der Fokus verschoben und ich konnte zudem einen Einblick in die Arbeitsweise der Studierenden erhalten. Das machte mir sehr deutlich, wie unterschiedlich die Studierenden mit Arbeitsaufträgen umgehen und dass sie sehr verschiedene Hilfestellungen benötigen. Das Fazit der individualisierten Hilfestellung war entsprechend:

6 Bourdieu, *Die feinen Unterschiede*.

> „Jetzt bin ich froh, dass ich den Aufwand gemacht habe. Denn jetzt habe ich das Gefühl, dass eine Verbindung zu den Studierenden hergestellt ist und auch eine Vertrauensbasis, die ja so wichtig ist. Rückblickend muss ich sagen, dass mir das wohl gefehlt hat.“ (Blogeintrag, 15.05.2020)

Die gewonnene Erkenntnis habe ich im Folgenden das gesamte Semester beibehalten, was dazu führte, dass sich neue Routinen eingestellt haben und damit ein neues Verständnis meiner eigenen Lehrpraktiken.

Änderung der Lehrpraktiken

Als erste neue Lehrpraktik habe ich regelmäßige personalisierte E-Mails an die Studierenden geschrieben. Dadurch, dass sie dauerhaft Arbeitsaufträge hatten, konnte ich den individuellen Stand der Arbeiten beobachten und entsprechend darauf Rückmeldung geben. Durch die individualisierten E-Mails habe ich eine Vertrauensbasis geschaffen, die dann auch dazu geführt hat, dass Studierende sich getraut haben, nachzufragen. Hier habe ich eine Möglichkeit gefunden, vor allem den Studierenden ein Sprachrohr zu geben, die sonst oftmals hinten runterfallen (oder dann schlechte Arbeiten abgeben) – auch wenn mein Blogeintrag noch deutlich aufzeigt, dass ich mein Werteschema noch nicht verlassen hatte. In dem Zitat zeigt sich eine eindeutige Zuschreibung, dass Studierende in der Lage sein sollten, sich bei Problemen zu melden und diese auch adressieren können sollten.

> „Diese Rückmeldungen (dass es Schwierigkeiten mit einer Aufgabe gab; Anm. Verfasser:in) habe ich auf meine persönlichen E-Mails erhalten – von sich aus hätten sich die Studierenden nicht gemeldet. Das ist, was mich in der normalen Lehre schon immer aufregt: ich kann noch so häufig sagen, kommt bei Problemen zu mir, die meisten machen es leider doch nicht. Dabei könnte ich meist so einfach eine Hilfestellung geben. Momentan habe ich das Gefühl, dass sicherlich die Hälfte der Studierenden das Seminar schon nicht mehr besuchen würde, hätte ich nicht dauerhaft via E-Mail nachgehakt. In einem normalen Seminar hätte ich diese Schwierigkeiten vielleicht auch mitbekommen, aber ich bin mir nicht sicher, ob das bei allen der Fall gewesen wäre. Dazu muss ich sagen, dass ich auch in diesem Seminar schon ‚Verluste‘ habe. Von den ursprünglich 24 Studierenden sind nur noch 20 dabei. Momentan habe ich das Gefühl, dass diese persönliche Ansprache vor allem den schwächeren Studierenden zu Gute kommt, da sich diese aufgrund der persönlichen Ansprache trauen, Fragen zu stellen und Probleme zuzugeben, die sie in einem normalen Seminar vielleicht nicht zugegeben hätten.“ (Blogbeitrag, 02.06.2020)

Durch die neuen Lehrpraktiken ist eine Fokussierung auf die individuellen Herausforderungen der Studierenden möglich. Ein weiteres Beispiel war, dass Studierende das Bedürfnis äußerten, dass nicht nur via Forum und E-Mail über Herausforderungen mit der eigenen Forschung gesprochen werden sollte, sondern auch in Sprechstunden. Hierzu habe ich spontan mehrere Online-Sprechstundentermine via *Zoom* organisiert. Diese Sprechstunden waren als Gruppensprechstunden konzipiert, da ich wollte, dass die Studierenden auch voneinander lernen und sich vielleicht sogar ge-

genseitig Hilfestellungen geben konnten. Das war auch der Fall. Im Anschluss an diese sehr spontan eingerichteten Sprechstunden habe ich viel Dankbarkeit erhalten:

> „Spannend fand ich, dass sich alle bedankt haben, dass so kurzfristig eine Online-Sprechstunde angeboten wurde. (...) Mir scheint, die digitale Lehre führt dazu, dass wir uns gegenseitig als Menschen wahrnehmen, die in einer ungewöhnlichen Zeit versuchen, das Beste aus der Situation zu machen. Deshalb scheint mir auch der Umgang persönlicher und irgendwie wärmer, als ich das sonst oft erlebe. Ich versuche zwar immer eine gute Atmosphäre in meiner Lehrveranstaltung herzustellen, aber diese Form von Wertschätzung, wie ich sie gerade erfahre von den Studierenden, hatte ich eher selten." (Blogbeitrag, 02.06.2020)

Nachdem ich diesen Teil des Blogbeitrags retrospektiv gelesen habe, musste ich sofort an das Sprichwort „Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es zurück" denken. Denn mir scheint in der Retrospektive, dass nicht die Studierenden dankbarer waren, sondern, dass ich sie vielleicht anders behandelt habe und deshalb eine andere Form der Interaktion möglich war. Die spontanen Online-Sprechstunden habe ich über das gesamte restliche Semester (auch in den Semesterferien) beibehalten, wenn es Bedarf gab. Und dieser Bedarf wurde wesentlich häufiger geäußert als in der „analogen" Lehre. Auch das ist ein Beleg für mich, dass meine Hilfsangebote durch die Fokussierung auf die Studierenden als Individuen (und nicht als Gruppe) angenommen wurden.

Ein weiterer Aspekt, der sich explizit auf die digitale Lehrsituation bezog, war die des „digitalen Sozialraums", wie ich es zum Schluss genannt habe. Denn studierendenfokussierte Lehre bedeutete im Digitalen dann auch, sich über die Seminarsitzungen hinaus Gedanken darüber zu machen, wie sich Studierende miteinander vernetzen und die so wichtigen informellen Gespräche stattfinden können.

> „Mir fällt auf, dass es das erste Mal ist, dass ich mir Gedanken darüber mache, wie ich dazu beitragen kann, den informellen Austausch unter den Studierenden zu befördern. Vorher war das natürlich auch nicht so notwendig. Mir scheint das aber ein sehr wichtiger Punkt bei digitaler Lehre zu sein. Darüber werde ich auf jeden Fall weiter nachdenken!" (Blogbeitrag, 10.06.2020)

Das weitere Nachdenken darüber führte zur Vernetzung der Studierenden untereinander. So habe ich Studierende mit ähnlichen Themen der Beobachtung aufeinander aufmerksam gemacht und einen Austausch untereinander befördert. Zudem habe ich Gruppenarbeiten angestoßen. Für den Austausch habe ich den Studierenden diverse Tools an die Hand gegeben, um miteinander kommunizieren und sich organisieren zu können. Das war aber meist gar nicht notwendig, da die Studierenden sich hauptsächlich über *WhatsApp* organisiert haben.

Neben der Fokussierung auf die Studierenden war es für mich aber auch notwendig, eine Fokussierung in meiner Tätigkeit wiederzuerlangen. Durch das Digitalsemester habe ich mich sehr verzettelt gefühlt, da ich ständig E-Mails erhalten habe, wenn die Studierenden wieder etwas auf *Mahara* geschrieben und eingestellt hatten. Da war das Interesse groß, sofort nachzusehen, was geschrieben worden war, und es

auch sofort zu kommentieren. Durch die dauerhaften selbst gewählten Unterbrechungen war dann aber an ein kontinuierliches Arbeiten in anderen Gebieten (wie z. B. das Schreiben eines Artikels) kaum zu denken. Weshalb ich hier eine mir auferlegte Routine entwickelt habe:

> „Deshalb hatte ich vor zwei Woche beschlossen, dass ich das wieder ändern muss und klare Zeiten bestimme, in denen ich mir anschaue, was die Studierenden geschrieben haben. Das habe ich auf Montag und Freitag gelegt – weil das waren davor ja auch meine Lehrtage bzw. Zeiten, zu denen ich mich nur mit Lehre beschäftigt habe. Gestern die Durchsicht des Geschriebenen von allen 46 Studierenden hat von 8.30–10.00 Uhr gedauert. Durchschauen, was ist neu dazugekommen, was muss noch kommentiert werden, und dann vor allem auch alles in eine Excel-Liste eintragen, damit ich nicht durcheinander komme und den Überblick behalte. Jede Woche hat in der Excel-Tabelle nun eine Spalte bekommen, in der ich z. B. kommentiere, wie der Stand der Arbeiten für jede*n Studierende*n ist. Das hilft mir sehr – auch bei der Einschätzung, wer von den Studierenden vielleicht noch einmal eine Hilfestellung benötigt. Gleichzeitig weiß ich dann auch, bei wem ich noch einmal schauen muss, ob noch eine Kommentierung fehlt. Denn der Plan ist ja, den Studierenden kontinuierlich bei ihrer Forschung zu helfen. Seitdem ich diese Routine wieder hineingebracht habe, fühle ich mich nicht mehr so verzettelt.“ (Blogeintrag, 16.06.2020)

Das Zitat zeigt die neu entwickelte Routine und gleichzeitig eine neue Fokussierung: Es geht um eine effektive Koordination der Lehre, die es ermöglicht, individuelle Hilfestellungen zu geben und die Studierenden in ihrer Forschung und im Lernen zu coachen.

Fazit

In meiner autoethnographischen Story habe ich den Rollenwechsel von der bzw. dem Dozierenden zum Coach bzw. zur Coachin nachgezeichnet. In der retrospektiven Analyse meiner eigenen Blogbeiträge musste ich dabei – teilweise für mich schmerzlich – feststellen, wie groß der Theorie-Praxis-Gap in Bezug auf soziale und strukturelle Ungleichheit war. Und vor allem, wie weit entfernt ich in meiner Lehre von einer Studierendenfokussierung war. Einher mit der Änderung meiner eigenen Lehrpraktiken ging es, die eigenen Wert-, Denk- und Handlungsschemata zu reflektieren und zu analysieren. Auf einen kurzen Nenner gebracht, lassen sich die veränderten Lehrpraktiken von der Dozent:in zur Coach:in wie folgt beschreiben: Nicht mehr Defizitdenken, sondern Unterstützung, nicht mehr Regeln durchsetzen und das Handeln kontrollieren, sondern Studierende als Partner:innen mit eigenen Bedürfnissen begreifen.

Die neuen Lehrpraktiken haben bei mir dazu geführt, viel stärker in die Lehre involviert zu sein – auch emotional. In den Seminaren sollten die Studierenden bis zu einem Stichtag alle ihre Forschungsergebnisse in schriftlicher Form präsentieren. Zwar wusste ich durch das kontinuierliche Feedback, wie weit die Studierenden in den jeweiligen Gruppen bzw. Einzelarbeiten sind, trotzdem war der Moment, als die

ersten zusammengefügten Ergebnisse abgegeben werden sollten, begleitet von emotionaler Unsicherheit:

> „Trotzdem hat mich erstaunt, wie mich die Unsicherheit mitgenommen hat. Ich war richtig emotional angegriffen und aufgeregt, wie die Studierenden die Aufgabe bewältigen, ob ich zu viel von ihnen verlange, ob ich die Anweisungen und Hilfestellungen gut genug gegeben habe. Alles in allem, ob sie klarkommen. In dieser Art hatte ich das bisher noch nicht. Wieder ein spannendes Erlebnis, des extrem involviert-Seins in diesem Semester. Das ist wohl das Coach-Dasein, dass man emotional viel stärker involviert ist…“ (Blogeintrag, 01.07.2020)

Schlussendlich haben alle Studierenden ihre Ergebnisse präsentiert und zum Ende des Semesters auch die Prüfungsleistungen abgegeben. Die Bewertungen der Prüfungsleistungen habe ich tatsächlich kompetenzorientiert vornehmen können. Das heißt, ich habe mir die jeweilige Entwicklung über das Semester hinweg angesehen und konnte dadurch beurteilen, was der Startpunkt und was der Endpunkt in der Bearbeitung der Aufgaben war. Dabei konnte ich auch sehen, wo ich als Coach:in vielleicht noch bessere Hilfestellungen hätte geben können. Dies zu analysieren wird eine weitere Aufgabe in meiner Lehrentwicklung sein. Genauso wie die Aufgabe, die Studierendenfokussierung auch im Analogen beizubehalten sowie in großen Veranstaltungen. Ich freue mich darauf!

Referenzen

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv Media, 2020. http://doi.org/10.3278/6001820gw.

Bourdieu, Pierre. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 658. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.

Fischer, Helge. „Technologienutzung im akademischen Lehralltag aus praxistheoretischer Perspektive“. *E-Learning im Lehralltag*, 2013, 65–72. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02182-5_4.

Kleinau, Elke. „‚Hintertreppen zum Elfenbeinturm.‘ Ein Beitrag zur Enttabuisierung der sozialen Herkunft von Bildungsaufsteiger*innen“. In *Vom Arbeiterkind zur Professur: sozialer Aufstieg in der Wissenschaft: autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*, herausgegeben von Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller und Frerk Blome. Gesellschaft der Unterschiede, Band 54. Bielefeld: Transcript, 2020.

Lörz, Markus. „Intersektionalität im Hochschulbereich: In welchen Bildungsphasen bestehen soziale Ungleichheiten nach Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialer Herkunft – und inwieweit zeigen sich Interaktionseffekte?“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, Nr. 1 (2019): 101–24. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00885-1.

Schäfer, Hilmar. *Die Instabilität der Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2013. https://www.velbrueck.de/out/media/978-3-942393-66-9.pdf.

Schmitt, Lars. *Bestellt und nicht abgeholt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8.

Über steigende Reflexion, fehlende Resonanz und hergestellte Routine

Zur Stabilität und Veränderung von Praktiken digitaler Lehre

In dieser meiner autoethnographischen Story nehme ich die Lesenden mit in meine Suchbewegungen und Reflexionsschleifen, die ich während des Corona-Semesters im Rahmen des AEDiL-Projektes vorgenommen und durchlaufen habe und in denen ich mich mitunter auch noch befinde. Entlang meiner sensibilisierenden Konzepte streife ich, bildungstheoretisch gedeutet, die für meine Story wesentlichen Kategorien: Reflexion, Resonanz und Routine. Dabei führen mich meine Suchbewegungen und Reflexionsschleifen zu den Konzepten „sozialer Praktiken" und des „reflective practitioner" – als Ausflüge in die Praxisforschung. Auf diese Weise möchte ich Prozessen für die Herausbildung und Transformation meiner (selbst-)reflexiven Haltung als Phänomene auf die Spur kommen, die Veränderungen für Bedeutungen und Handlungsweisen anschieben.

Mein Weg, mich in den Text zu schreiben

Die eigenen Erfahrungen beschreibend und reflektierend in einen Text überführen, um einen spezifischen Ausschnitt sozialer Welt – hier: die Lehre an Hochschulen und Universitäten im Allgemeinen und der Lehre unter Corona-Pandemie bedingten Veränderungen und Einschränkungen und deren digitaler Umsetzung im Speziellen – zu verstehen, ist hier das Vorhaben. Ich als lehrende Wissenschaftlerin trete als Forschende also stärker und in besonderer Weise in Aktion mit dem zu untersuchenden Forschungsfeld und -gegenstand. Soweit, so klar. Als qualitativ Forschende sind mir dieser Ansatz und dieses Verständnis von forschendem Vorgehen sehr vertraut. Die Besonderheit und vor allem das für mich Neue ist zum einen die Autoethnographie – also nicht nur die Er- und Beforschung des eigenen Feldes, sondern mich situiert darin – und zum anderen die außergewöhnliche und noch nie dagewesene Situation der Corona-Pandemie und ihre Auswirkungen auf mein (nicht nur, aber für diesen Kontext) professionelles Handeln als lehrender Wissenschaftlerin.

Für mich als Bildungswissenschaftlerin ist dieser Umstand höchst interessant. Also der Frage nachzugehen, wie sich meine Bedeutungszuschreibung und mein Handeln in meinem Selbst- und Weltverhältnis in bzw. aufgrund dieser gesamtgesellschaftlichen Krise verschiebt, wandelt. Autoethnographie ist also zunächst und vor allem das Platzieren und Ins-Verhältnis-Setzen des Selbst in einen sozialen Kontext.[1] Der Gegenstand der Ethnographie sind soziale Praktiken[2], verstanden als einzelne etablierte Handlungen, die Menschen in spezifischen sozialen Situationen bzw. Inter-

1 Reed-Danahay, „Auto/Ethnography"; Ellis und Bochner, „Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject".
2 Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff und Nieswand, „Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung".

aktionen zeigen.[3] Diese interessieren auch mich besonders, aber dazu an anderer Stelle mehr.

Während ich diese Zeilen schreibe, komme ich nicht umhin, darüber nachzudenken, wie ich in diesen Schreibprozess meiner autoethnographischen Story eingebunden bin. Vieles gründet auf Beschreibungen. „Was wir ‚Beschreibungen' nennen, sind Instrumente für besondere Verwendungen"[4]. Diese Beschreibung der Beschreibung kann auf die eine als auch die andere Art erfolgen – was sich beispielhaft an den bisweilen sehr unterschiedlich geschriebenen autoethnographischen Stories in diesem Band abbildet. „Zu beschreiben bedeutet, eine Auswahl zu treffen, eine Aufmerksamkeit zu erzeugen, eine Ordnung aufzurufen, eine Wahrnehmung zu lenken und eine (Neu-)Betrachtung zu ermöglichen. Beschreibung bildet Wahrnehmungen nicht einfach ab, sie bringt sie hervor".[5] Im Prozess des Beschreibens treffe ich daher eine Entscheidung bzw. Wahl, bewusst und auch unbewusst, was ich beschreibe. Im Akt des Schreibens wird vergegenwärtigt; das Implizite wird explizit, denn „[d]ie Beschreibung ist eine Form des Erkennens durch Darstellung"[6], und „[s]ich selbst in den Text zu schreiben, heißt auch, dass der Text sich selbst problematisieren kann."[7] Michel Massmünster weist hier auf die Positionierungsanalyse des forschenden Ichs hin und die lohnenswerte Auseinandersetzung mit einer Denkweise, welche die reflexiv-situationsabhängigen Kontexte berücksichtigt: „Ich bin nicht immer gleich. Personen stellen keine gegebene Einheit dar. Wer ich bin, ist abhängig von der Situation und den sozialen Relationen, in denen ich mich befinde.[8] Ich bin in jedem Moment, in dem sich die Welt um mich verändert, jemand anderes – auch im Verlauf des Forschungsprozesses".[9] Ich stehe also in einem permanent auszuhandelnden Verhältnis zur Welt und die Welt zu mir. Großartig – wenngleich unheimlich schwierig reflexiv zu greifen und zu beschreiben. Ich wage es.

Was treibt mich um? „Sensibilisierende Konzepte" und der Versuch der Eingrenzung meines Erkenntnisinteresses

Zu Beginn jeder Forschungsaktivität steht für mich die Auseinandersetzung mit meinem Forschungsgegenstand und Erkenntnisinteresse. Bisweilen ein längerfristiger Verständigungsprozess zwischen mir, meinem Forschungsfeld und -umfeld. Ich verstehe mich durch und durch als Wissenschaftlerin, als Bildungswissenschaftlerin, als qualitativ Forschende. Mein Credo: lebendige Theorie. Es stellt sich mir als unmöglich dar, mich in einen Forschungsprozess zu begeben ohne intensive Auseinandersetzung mit meinen Vorannahmen, meinem Vorwissen, meinen konzeptionellen Ideen

3 Reckwitz, „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive".
4 Wittgenstein, „Philosophische Untersuchungen", § 291.
5 Landwehr, „Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie", 210. Unter Bezugnahme von Klotz, „Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie", 15 f.
6 Landwehr, „Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie", 214.
7 Massmünster, „Sich selbst in den Text schreiben", 536.
8 Bezug Massmünsters zu Bourdieu, „Die Biographische Illusion".
9 Massmünster, „Sich selbst in den Text schreiben", 529.

usw. zum Forschungsgegenstand – also das Explizitmachen meiner Wissensbestände, den sogenannten „sensibilisierenden Konzepten", gespeist aus Erfahrungs-, Erkundungs- und theoretischem Wissen. So war es auch im gesamten Zeitraum seit dem Projektbeginn von AEDiL – in den gemeinsamen, kollaborativen Verständigungen, wie auch in der höchst subjektiven Selbstreflexion.

In der mir vertrauten Forschungspraxis und dem von mir stets angestrebten Forschungsparadigma werden sensibilisierende Konzepte als Relevanzsetzungen verstanden, die vor allem durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorannahmen zum Forschungsfeld entstehen und durch die Theorie des Forschungsgegenstandes, durch disziplinäre Bezugssysteme und Paradigmen, aber auch durch soziokulturelle und lebensgeschichtliche Prägungen und Erfahrungen sowie Alltags- und Kontextwissen gespeist werden. „Es geht um explizites Wissen, das bestimmte Lebenserfahrungen, gezielt erhobenes Kontextwissen über das Feld und auch geeignete Theoriebezüge enthält".[10] Schon Herbert Blumer als einer der Begründer der Chicago School of Sociology hat 1954 auf die Wichtigkeit von sensibilisierenden Konzepten hingewiesen, die zur allgemeinen Eingrenzung und Orientierung von Aufmerksamkeit als heuristischem Erkenntnisrahmen dienen (er unterscheidet hier zwischen „definitive concepts" und „sensitizing concepts"). Diese „theoretische Sensibilität" funktioniert dann wie ein Schlüssel zum Feld, indem sie „sich auf die Fähigkeit [bezieht], Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen. All dies wird eher durch konzeptuelle als durch konkrete Begriffe erreicht"[11] – und geschieht vor allem durch Fragen stellen. Wie ergeht es mir mit den Einschränkungen und Herausforderungen der Corona-Pandemie? Kann ich die Situation mit anderen vergleichen? Hat für mich die alltagsweltlich genutzte Etikettierung von „Krise" die gleiche Bedeutung? Was weiß ich alles über digitale Lehrpraktiken? Welche Kenntnisse und auch Vorstellungen habe ich von Autoethnographie? Wie wird es mir mit den Einschränkungen, aber auch sich eröffnenden Möglichkeiten physischer Abwesenheit in Lehrkontexten ergehen? Und wie den anderen? Wie wird die Online-Lehre genau aussehen? Warum mache ich (ohne viel zögern) mit bei dem Projekt? Welche Bedenken habe ich und was erwarte ich? Usw. usf. Mich interessieren die Phänomene, die Veränderungen für Bedeutungen und Handlungsweisen anschieben, einschließlich ihres komplexen und relationalen Charakters. Also z. B. Prozesse für die Herausbildung und Transformation meiner (selbst-)reflexiven Haltung.

Im Verlauf der beschreibenden Dokumentation meiner Selbstreflexion stoße ich immer wieder auf das Konzept der „sozialen Praktiken"[12] sowie auf das des „reflective practitioner"[13]. Beides scheint für diese Forschung von hohem Erkenntnisgewinn zu sein, da sich in der Auseinandersetzung damit schon jetzt mögliche Deutungshorizonte auf Grundlage meiner sensibilisierenden Konzepte abzeichnen. „Von besonderer Bedeutung [bei der Untersuchung von sozialen Praktiken] erweisen sich [...] drei

10 Alheit, „Grounded Theory: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse", 9.
11 Strauss und Corbin, „Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung", 25.
12 Z. B. Reckwitz, „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive".
13 Schön, „The reflective practitioner. How professionals think in action"; Schön, „Educating the reflective practitioner".

Grundannahmen: eine ‚implizite', ‚informelle' Logik der Praxis und Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen und ‚Können'; eine ‚Materialität' sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten; schließlich ein Spannungsfeld von Routinisiertheit und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit von Praktiken".[14] Diese Logik der Praxis und ihre soziale Eingebundenheit hat es mir angetan. Und im Kontext der Corona-Pandemie vor allem das Verhältnis von Routine und Ungewissheit. Aufgrund zunehmender Komplexität und Unbeständigkeit, steigender Unsicherheit, der Zunahme von einmaligen und paradoxen Situationen in beruflichen Handlungssituationen wird eine gewisse Anpassungsfähigkeit Professioneller – für unser Projekt zunächst einmal alle Akteur:innen, die in den Lehrprozess eingebunden sind – notwendig.[15] Schön geht davon aus, dass professionelles Handeln auf implizitem „knowing-in-action" beruht, welches er als „ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing"[16] beschreibt. Um Handlungsfähigkeit auch in komplexen Situationen und Anforderungskontexten herzustellen und Handlungskompetenz auszubilden, ist es notwendig, dieses „knowing-in-action" zu reflektieren und es dadurch beschreibbar zu machen. Damit wird es zum „knowledge-in-action". Den Prozess der Reflexion, der im Verlauf der Handlung erfolgt, nennt Schön „reflection-in-action"[17]; die im Nachhinein erfolgende Reflexion als „reflection-on-action"[18]. Für die Bewältigung komplexer, offener und divergenter Situationen wie auch Handlungsanforderungen wird Reflexion zur zentralen Voraussetzung. Bewährte, etablierte und routinierte Handlungsabläufe und die ihnen zugrunde liegenden Annahmen werden hinterfragt und führen durch die Entwicklung eines neuen Verständnisses und die Erprobung neuer Handlungsalternativen zu einer angemessenen Bewältigung[19] – bildungstheoretisch betrachtet von hoher Relevanz. Ich mache hier also eine Art practitioner research, eine systematische Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis, um in dieser angemessen handeln zu können und sie (und mich) zu verändern bzw. weiterzuentwickeln, womit diese Form der Forschung zu „a significant and legitimate form of social change" wird; „It is a strategy by which practitioners can use research to assist them to reflect in a systematic manner and learn from their own practice"[20]. Reflexivität ist auch hier *die* zentrale Kategorie.[21]

Die Autoethnographie selbst als Forschungsmethode und zugleich spezifischer Zugang zum Forschungsfeld und ihre besondere Verwobenheit mit mir als Forschender sind für mich von großem Interesse, was mich in einem Schritt zu den „drei Merkmale[n] der ethnographischen Beschreibung [führt]: sie ist deutend; das, was sie deutet, ist der Ablauf des sozialen Diskurses; und das Deuten besteht darin, das ‚Ge-

14 Reckwitz, „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive", 282.
15 Schön, „The reflective practitioner. How professionals think in action", 13 ff.
16 Schön, „The reflective practitioner. How professionals think in action", 49.
17 Schön, „The reflective practitioner. How professionals think in action", 49 f.
18 Schön, „Educating the reflective practitioner", 26.
19 Schön, „Educating the reflective practitioner"; Wolcott, „The distance teacher as reflective practitioner".
20 Fox, Martin und Green, „Doing practitioner research", 29; 81.
21 „Reflexivity recognises that there is a continuous exchange between the researcher, the researched and the research, which is fundamental to the action research process. As such reflexivity should be incorporated into the research in a systematic and rigorous manner" (Fox, Martin und Green, „Doing practitioner research", 82).

sagte‘ eines solchen Diskurses dem vergänglichen Augenblick zu entreißen“[22] – der Ausbruch der Corona-Pandemie und der erste Shutdown von Schulen und Hochschulen und damit das Corona-Sommersemester sind vorüber, unsere Blogbeiträge, Memos und Notizen, die dieses Geschehen aus unserer Perspektive dokumentieren, nicht. „Die Offenlegung eigener Wissensgenerierungsprozesse führt dann zur Analyse der Situation selbst und umgekehrt“.[23] Autoethnographie als Verbindung von Autobiographie und Ethnographie, als Suchbewegung, die Selbsterfahrung erfahrbar macht und auf fokussierter Introspektion basiert, ist ebenfalls Gegenstand meines Erkenntnisinteresses. Wie genau läuft das und was macht das mit mir?

Reflexion, Resonanz, Routine: Kategorien meiner autoethnographischen Story

Steigendes Reflexionsniveau bildungstheoretisch gerahmt

Ungewissheit als konstitutiver Bestandteil meines Lehrhandelns. Handeln im Kontext von Unsicherheitsmomenten. Umgang mit Unwägbarkeiten. So in etwa kann ich die erste Zeit des Shutdowns verschlagworten. Bildungsprozess par excellence. Denn „Bildung wird hier verstanden als ein stetiger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Subjekts mit und in den vorfindlichen Weltbezügen, welche aufgrund von Pluralisierungs- und Enttraditionalisierungsprozessen durch Ungewissheiten charakterisiert sind (vgl. Marotzki 1988; Marotzki 1990)“.[24] Ich reflektiere permanent, hinterfrage, bin skeptisch, euphorisch. Ich entwickle einen spezifischen Beobachtungsmodus meines eigenen Handelns und bin zugleich stärker interessiert an den Handlungsweisen anderer. Ich befinde mich wohl mitten in der reflexiven Praxis und Praxisforschung, ohne es ad hoc konzeptionell oder grundlagentheoretisch zu begründen. Mitte Juni schreibe ich:

> „… was passiert mit mir: ich komme jetzt über die Wochen in eine viel intensivere Reflexion über mein Lehrhandeln. Meine Aufmerksamkeit hat sich wirklich verändert und ich nehme mich und mein Handeln ganz anders wahr. Ich bin sehr gespannt, wohin das führt“. (Blogeintrag, 16.06.2020).

Aus der Praxisforschung weiß ich noch, dass für den „action research space“ drei Elemente auszumachen sind: Erstens der persönliche Lernprozess, basierend auf der persönlichen Lernerfahrung. Zweitens die autobiographische und kollaborative Reflexion, und drittens die emanzipative Orientierung, also die durch Reflexion angeschobene Entwicklung eines Bewusstseins hinsichtlich des eigenen Lernverhaltens.[25] Ich bin mittendrin. Während ich zu Beginn des Semesters einige meiner Aktivitäten unter „schon thematisch und gezielt, aber nicht ausreichend reflektierter Umtriebigkeit“

22 Geertz, „Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme“, 30.
23 Massmünster, „Sich selbst in den Text schreiben“, 534.
24 Tiefel und Kondratjuk, „Vagheit und Tentativität als Schlüsselkompetenzen. Reflexionen zur Praxis der Forschungswerkstatt zur Qualitativen Forschung auf Basis von Anselm Strauss‘ Arbeitsbogen-Konzept und Theorie zu Sozialen Welten/Arenen“, 202 f.
25 Fox, Martin und Green, „Doing practitioner research“.

einordnen würde – so frage ich noch recht zu Beginn der Online-Lehre: „Geht es Euch eigentlich auch so, dass ihr überall dabei sein wollt und informiert sein wollt?“ (Blogeintrag, 14.05.2020). Ich verspüre regelrecht einen Zwang bzw. Druck, permanent auf dem Laufenden sein zu müssen. Meine Umtriebigkeit führt dazu, dass ich Unmengen an Pressemitteilungen, Konzeptpapieren, Empfehlungen und Stellungnahmen lese. So z. B. auch diese:

> „Die Arbeitsgruppe ‚Digital qualifiziertes Personal‘ hat unter dem Mitwirken der Arbeitsgruppe ‚Digitales Lernen, Lehren und Vernetzen‘ ein Diskussionspapier zur digitalen Qualifikation in der Wissenschaft veröffentlicht (das ist ein link). Früher hätte ich mich nicht wirklich angesprochen gefühlt. Heute denke ich, gehöre ich dazu und muss es lesen, um auf dem Laufenden zu sein“ (Blogeintrag, 14.05.2020).

Ich beobachte an mir, dass diese Aktivität zunehmend nachlässt; so richtig gut tut mir das auch nicht und führt zu leichter Überforderung, die daher rührt, allen Erwartungen, die mit einer für alle Beteiligten optimalen Umsetzung des Corona-Semesters verbunden sind, gerecht werden zu wollen. Mein Bedürfnis nach Informiertsein wird gezielter, bezieht sich auf eine konkrete Fragestellung und lässt einen Reflexionsraum erhoffen, was durch die zunehmende kritische Auseinandersetzung auch eine Diskrepanz zwischen dem, wie es sich in meinem Lehralltag abspielt und dem, wie darüber gesprochen wird, aufdecken lässt:

> „Heute ist bei uns an der Uni [der] Tag der Fakultät, der als Tag der Lehre im online-Format ausgerichtet wurde. Thema: #Universität 4.0_virtuell – Reflexionen zum digitalen Lehren und Lernen. Ich habe mir extra die Zeit für die keynote (gleicher Titel) freigeschaufelt, weil das ja nun gerade mein Thema ist. was soll ich sagen, bei ‚designthinkingkompetenz‘ war ich raus. ich habe mich selten so nicht angesprochen gefühlt. völlig entfernt von der alltäglichen Lehrpraxis und so unhinterfragt affirmativ, dass ich echt schlechte Laune bekomme. für heute bin ich durch mit digitaler lehre“ (Blogeintrag, 23.06.2020).

Das Thema wird mehr und mehr „mein“ Thema. In der Reflexion formt es mich – und ich forme es.

Auf dem Weg zur Routine oder: die Instabilität von Praxis

> „Mein Stichwort heute: ‚routinierte Improvisation‘ (in Anlehnung an Schubert). Irgendwie hat sich so etwas wie Gewohnheit und Routine eingestellt, aber dennoch wird diese permanent durch Herausforderungen, nicht berücksichtigten Punkten, Anfragen, zusätzlichen Aufwänden, besondere Ereignisse usw. durchbrochen“ (Blogeintrag, 17.06.2020).

Über die sogenannten Routinen denke ich während der gesamten Reflexion im Semester nach.

Routinen sind ja nach Anthony Giddens „eine Schlüsselkategorie für ein Verständnis sozialer Prozesse: Routinen sind konstitutiv sowohl für die kontinuierliche Reproduktion der Persönlichkeitsstrukturen der Akteure in ihrem Alltagshandeln [in dem Fall wir/ich Lehrende], wie auch für die sozialen Institutionen [Hochschulen];

Institutionen sind solche nämlich nur kraft ihrer fortwährenden Reproduktion".[26] In Routinen wird auch mein eigenes Handeln habitualisiert. In erwartbaren Situationen kann ich also erwartbar handeln. Durch routinisiertes alltägliches Handeln erfolgt eine rekursive Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen, hier der Umsetzung des Semesters in der digitalen Lehre. Damit schaffen Routinen Sicherheiten und „Seinsgewissheit". Werden diese unterbrochen – im Großen durch den Ausbruch der Corona-Pandemie und den damit einhergehenden Shutdown, im Kleinen durch dadurch auftretende Herausforderungen im Ablauf eines Hochschulalltages mit der Realisierung der Online-Lehre – kann es zu Unsicherheiten, Unbestimmtheiten und Ungewissheiten kommen. Nun ist Handeln ein kontinuierlicher Fluss von bestimmten und unbestimmten Aktivitäten, und so verändern sich Routinen und ihre Beständigkeit. Gut so. Bildungstheoretisch wäre ein Verhaftetsein fast fatal. Wenn ich als Lehrende aber mit erprobten (Lösungs-)Strategien auf unbestimmte, unvorhersehbare und unplanbare Ereignisse, die dennoch typisch sind, reagiere, kommt es zu einer „routinierten Improvisation".[27] Man kann sagen, die Problembewältigung tritt regelmäßig und erwartbar ein und führt damit zur Verfestigung bestimmter Praktiken. Meinen Weg zur Routine kann ich wie folgt beschreiben: Es hat sich ein gewisser Modus Operandi entwickelt. Nachdem ich alle Videokonferenzsysteme, die auf dem Markt sind, erprobt habe (ich übertreibe an der Stelle), entscheide ich mich für eines, das für meine Zwecke am besten geeignet erscheint. Ich bekomme langsam eine Idee, welche Vorbereitungen für die jeweilige Sitzung notwendig sind. Ich kenne mich zunehmend besser mit der Lernmanagementplattform aus. Ich kann besser abschätzen, welchen Aufwand eine „didaktische Übersetzung" bestimmter Inhalte ins Digitale erfordert. Ich bin in der Lage, zusätzliche digitale Tools zielgerichtet einzusetzen. In meiner Wahrnehmung informiere ich die Studierenden angemessen. Fast könnte ich es als Standardhandlung bezeichnen.

> „heute hatte ich wieder eine längere Sitzung mit meinen Studierenden aus dem einen Kurs. ich habe komplett auf Folien verzichtet und stattdessen noch stärker versucht, die Studis durch Fragen und Impulse zur Mitwirkung anzuregen. Wir haben gemeinsam Dokumente, die im Internet veröffentlicht sind, angeschaut und besprochen. das einige der teilnehmenden unsichtbar bleiben, habe ich langsam akzeptiert und versuche, da gelassener mit umzugehen. alles in allem habe ich ein besseres Gefühl als in den letzten Sitzungen. gleichzeitig bin ich froh, dass sich das Semester dem ende nähert, da ich aufgrund dieser Situation nicht nur mehr Nacharbeit durch die unzähligen Einreichungen von Arbeitsaufträgen habe, sondern auch, weil ich das ganze sacken lassen will, um zu überlegen, was ich wie besser machen kann" (Blogeintrag, 01.07.2020).

Die Überlegungen zur Routine bringen mich zu den Arbeiten von Hilmar Schäfer, der in seinen Ausarbeitungen zur Praxistheorie anstelle des Konzeptes der Routinen das Begriffspaar Stabilität und Instabilität als diachrone Verlaufsformen nutzt. Stabilität versteht er als „gleichförmige Reproduktion einer Praxis in der Zeit [...] als kontinu-

26 Giddens, „Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung", 111 f.
27 Schubert, „Die Praxis der Apparatmedizin, Ärzte und Technik im Operationssaal", 125.

ierliche Hervorbringung“ (die Handlung ist bzw. bleibt gleich). Instabilität „bezeichnet dagegen die Verschiebung und die zeitliche Transformation von Praktiken, die auch mit dem Phänomen der Entstehung des Neuen und mit sozialem Wandel verbunden sind. Wie diese Transformationen im Alltag empfunden werden, ist dabei kontextspezifisch und hängt – ebenso wie die Erfahrung von Konstanz – auch von unterschiedlichen Beobachterpositionen ab“.[28] Das gefällt mir und lässt mich auch meine Haltungsänderung verstehen. Wenn ich lehre, dann mit meinem kompletten Ich, samt Körperlichkeit und Materialität, aber auch mit starkem Fokus auf den Gegenstand und dem permanenten Versuch, die Studierenden zu Denkprozessen anzuregen. So war ich zu Beginn des Semesters absolut offen für die digitale Lehre und auch sehr bemüht, alles in seinen nicht nur technischen Herausforderungen zu meistern, und dennoch war und bin ich nach wie vor skeptisch, was den übermäßigen Einsatz dieser doch großen Bandbreite an Tools zur Unterstützung und Umsetzung von Online-Lehre angeht. Eine kritische Haltung zu haben schließt eine prinzipielle Hinwendung zu dem, was kritisch betrachtet wird, eben nicht aus.

Bildungsort Hochschule als sozial erfahrbarer Raum und Übermacht physischer Präsenz – mir fehlt Resonanz

Was mich bis jetzt umtreibt, ist die Funktion von Universität als konkretem Ort, nicht nur für mich als Lehrende oder uns Lehrende, sondern vor allem für die Studierenden. Ich frage mich, wie unter diesen Bedingungen eine Einsozialisierung erfolgen soll.

> „Ich mache mir Gedanken über die Universität als physischen und sozial erfahrbaren Raum und die Rolle der Lehre“ (Blogeintrag, 20.06.2020).

Nicht nur, dass die Infrastruktur an der Hochschule abrupt wegbrach, sind es doch vor allem der fehlende persönliche Kontakt zu Mit-Studierenden, Mit-Lehrenden, Kolleg:innen, Freunden usw.; sozialer, fachlicher und kultureller Austausch sind enorm eingeschränkt. Irgendwo habe ich vom „sozial entleerten Studienalltag“ gelesen. Wie passend. Eine außerordentlich interessante und meines Erachtens nach wichtige Diskussion, die sich schon zu Beginn der Corona-Pandemie entfachte, wurde auf der qsf-Mailingliste[29] geführt. Hier wurde physische Distanz von sozialer Distanz unterschieden und mitunter moralisch argumentiert, was zeigt, wie brisant dieses Thema ist und wie verwoben wir alle damit sind. Denn erstmals konnte ich beobachten, wie sich Forschende zu einem Thema verhalten und äußern, in das sie selbst unmittelbar situiert sind. Ich habe mich im Nachgang noch in einer Art Selbstverständigung dazu wiedergefunden, denn mir scheint diese Unterscheidung von physischer und sozialer Distanz doch wesentlich. Nur, weil wir ins Digitale übergehen, bedeutet dies ja nicht, dass wir keinen sozialen Austausch mehr hätten. Rein funktional wäre sogar das Gegenteilige anzunehmen, da die physische Mobilität kein Hindernis mehr darstellt, an

28 Schäfer, „Die Instabilität der Praxis“, 41.
29 FU Berlin, Mailingliste des Instituts für Qualitative Forschung.

bestimmten Veranstaltungsformaten teilzunehmen. Was ist es dann, was mir und auch anderen zu schaffen macht?

> „und nun die leichte Enttäuschung. es haben sich studierende in den Austausch eingebracht - das war die Idee der Sitzung - aber vorrangig nur die gleichen. die anderen sind quasi unsichtbar, gehen unter. all mein vermeintliches Geschick hat nichts gebracht. zum ersten mal fehlt mir die Präsenzlehre aber so richtig. ich grübele schon jetzt, wie ich es in der nächsten Sitzung handhabe“ (Blogeintrag, 10.06.2020).

> „und wieder: ich komme aus meiner zoom Sitzung mit den Studierenden und stelle einmal mehr fest, dass mir die physische Präsenz unheimlich fehlt und ich stärker als ich annahm, mit der Resonanz durch die Studierenden arbeite“ (Blogeintrag, 16.06.2020).

Mir fehlt Resonanz, die auf einem analogen Alltag beruht, der vor allem von einer gewissen Informalität und Sozialität der Begegnungen gekennzeichnet ist. Es finden kaum zufällige Gespräche oder sogenannte „Tür- und Angelgespräche“ statt, die jedoch unheimlich wichtig für ein soziales Miteinander sind. Aber auch die Resonanz, die von Hartmut Rosa als „körperliche Weltbeziehung“[30] bezeichnet wird und bei der „Stimme, Blick und Antlitz“[31] wesentlich sind. Also genau auch die Aspekte, die für die (digitale) Lehre von großer Bedeutung sind. Insofern kann man von einer Einschränkung sozialer Interaktion sprechen. Tatsächlich bin ich dazu übergegangen, stärker mit einer Netiquette zu arbeiten und die Studierenden u. a. darum zu bitten, ihre Kameras anzuschalten, insofern es die Netzqualität zulässt. Aber auch das verändert zunächst nichts am problematisierten Umstand. Offen bleibt die Frage, wie sich diese Form von Resonanz im Virtuellen erzeugen und auch erfahren lässt.

Notizen zum Schluss

Ich möchte zurückkommen zu den Praktiken, die mich durch meine autoethnographische Reise getragen haben (und es noch weiterhin tun). Präziser, zu der Stabilität und der Veränderung von Praktiken digitaler Lehre. Für die Form von Praxisforschung, auf die ich eingegangen bin, ist es daher von Belang, die „allgemeine Beharrungskraft und Stabilität als auch die spontane Transformationsfähigkeit sozialer Praxis analytisch erfassen zu können“.[32] Dies impliziert Fragen wie: Was bleibt, was geht, was ändert sich? Für mich eine Frage des Kontextes[33] und der Situationsspezifität, in die meine Praktiken eingebettet sind. Während ich diese Zeilen schreibe und noch in der Reflexion des Corona-Semesters von 2020 bin, stecken wir alle schon im nächsten Corona-Semester und bearbeiten gleiche, aber auch andere und vor allem neue Fragestellungen.

30 Rosa, „Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“, 83.
31 Rosa, „Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“, 109.
32 Schäfer, „Die Instabilität der Praxis“, 42.
33 Reckwitz („Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis“, 52.), formuliert es treffend: „Statt allgemein ‚die‘ Routinisiertheit oder ‚die‘ Unberechenbarkeit von Praktiken vorauszusetzen, ist zu rekonstruieren, wie sich historisch-lokal spezifische Komplexe von Praktiken durch sehr spezifische Mittel auf ein hohes Maß an Routinisiertheit oder auf ein hohes Maß an Un-berechenbarkeit festlegen lassen.“

„Die Frage nach der Stabilität des Sozialen wird [...] als eine umfassende Frage nach Vermittlungsweisen von Praktiken, körperlicher Aneignung und wiederholender Übung, nach Artefakten und Architekturen, nach Institutionalisierungsformen, nach kulturellen Verhältnissen der Subjektivierung und weiteren vielfältigen Relationen entwickelt".[34] Das Ende dieser Story ist damit der Anfang einer weiteren. Die Reflexion hat zu neuer Reflexion geführt. Ich bin wieder mittendrin – weiter geht's.

Referenzen

Alheit, Peter. *Grounded Theory: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse*. Göttingen: Unveröffentlichtes Manuskript, 2019.

Blumer, Herbert. „What is wrong with social theory?" *American Journal of Sociology* 19 (1954): 3–10.

Bourdieu, Pierre. „Die biographische Illusion". In *Praktische Vernunft*. In *Zur Theorie des Handelns*, 75–82. Frankfurt am Main, 1998.

Bourdieu, Pierre. „Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität.", In *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, herausgegeben von Eberhard Berg und Martin Fuchs, 365–374. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1993b.

Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand. *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. UVK Verlagsgesellschaft, 2013.

Ellis, Carolyn und Arthur P. Bochner. „Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject." In *Handbook of qualitative research*, herausgegeben von N. K. Denzin und Y. S. Lincoln, 733–768. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

Fox, Mark, Martin Peter und Gill Green. *Doing practitioner research*. London: Sage Publications, 2007.

Giddens, Anthony. *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, 1988.

Geertz, Clifford. *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp, 1987.

Klotz, Peter. *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Berlin, 2013.

Landwehr, Achim. *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt am Main: Fischer-Verlag, 2016.

Massmünster, Michel. „Sich selbst in den Text schreiben." In *Methoden der Kulturanthropologie*, 522–538. Bern: Haupt (UTB. Kulturwissenschaft), 2014.

Pachner, Anita. „Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung?" *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 20 (2013), Wien. http://www.Erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf.

34 Schäfer, „Die Instabilität der Praxis".

Reckwitz, Andreas. „Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler.“ In *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*, herausgegeben von Hörning, Karl H./Reuter, Julia Bielefeld, 40–54. 2004.

Reckwitz, Andreas. „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive.“ *Zeitschrift für Soziologie* Jg. 32, Heft 4 (2003): 282–301.

Reed-Danahay, Deborah. „Bourdieu and Critical Autoethnography: Implications for Research, Writing, and Teaching.”, *International Journal of Multicultural Education* 19 (2017): 144–154.

Reed-Danahay, Deborah. *Auto/Ethnography.* New York: Berg, 1997.

Rosa, Hartmut. *Resonanz*. 2016.

Schäfer, Hilmar. *Die Instabilität der Praxis*. Velbrück Wissenschaft, 2013.

Schön, Donald A. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Perseus Books, 1983.

Schön, Donald A. *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

Schubert, Cornelius. *Die Praxis der Apparatmedizin, Ärzte und Technik im Operationssaal*. Frankfurt am Main/New York: Campus, 2006.

Strauss, Anselm, Juliet Corbin. *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, 1996.

Tiefel, Sandra, Maria Kondratjuk. „Vagheit und Tentativität als Schlüsselkompetenzen. Reflexionen zur Praxis der Forschungswerkstatt zur Qualitativen Forschung auf Basis von Anselm Strauss‘ Arbeitsbogen-Konzept und Theorie zu Sozialen Welten/Arenen.“ In *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven. Reihe Forschungsperspektive Schlüsselqualifikation*, herausgegeben von Albrecht, Felix, Alexa Maria Kunz, Günther Mey und Jürgen Raab, 202–209. Beltz Juventa, 2021.

Wittgenstein, Ludwig. „Philosophische Untersuchungen.“ In *Ders., Werkausgabe* Bd. 1, 12. Auflage, 225–580. Frankfurt am Main, 1999 [1953].

Wolcott, Linda L. “The distance teacher as reflective practitioner.” In *Educational Technology*, January/February Issue (1995): 39–43.

Erwartungsdiskrepanzen

Coronatagebuch einer Bildungstechnologin

Eine autoethnographische Story über geliebte Widerstände, digitale Praxisschocks und berufliche Selbstzweifel

Geht es um die (Zwangs-)Digitalisierung[1] der Hochschulen in Zeiten von Corona, werden meist Herausforderungen für Lehrende und Studierende thematisiert. Der folgende Artikel gibt die Erfahrungen einer Bildungstechnologin wieder, die sich seit Jahren intensiv mit der Digitalisierung der Hochschulbildung auseinander- und für deren Verbreitung einsetzt. Auf Basis eines Coronatagebuches und in Form einer autoethnographischen Story werden innere Konflikte beschrieben und damit verbundene Wandlungsprozesse diskutiert. Im Kern geht es um die Auseinandersetzung mit dem beruflichen Selbstverständnis der Autorin und das Ringen um einen adäquaten Praxisbegriff in Bezug auf die Digitalisierung der Hochschullehre. Der Artikel entstand im Rahmen des Projektes AEDiL (AutoEthnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung). In essayistischer Form werden erste Einblicke in Projektergebnisse gegeben.

Eigentlich: Einleitung

Jöran Muuß-Merholz schrieb 2018 über die Eigentlichkeit und Uneigentlicheit digitaler Medien.[2] *Eigentlich* sind digitale Medien in der Lehre eine feine Sache. Sie ermöglichen es, Dinge schneller und besser und schöner zu tun. *Uneigentlich,* so Muuß-Merholz, sieht die Praxis aber ganz anders aus: Da gibt es in Bezug auf Lehr-/Lernaktivitäten (nicht nur aus technischer und rechtlicher Sicht) Hürden und Unsicherheiten, die manchmal schwer zu verbalisieren sind. Heute, zwei Jahre später, haben unsere Lebenswirklichkeit(en) und die Art(en), wie wir lernen, lehren, arbeiten etc., einen radikalen Technisierungsschub erfahren. Wir schreiben das Jahr 2020. Das Coronavirus bestimmt unseren Alltag. Digitalisierung hat ihre Eigentlichkeit verloren. Wir müssen uns in, mit und über digitale Kanäle auseinandersetzen.

Eine – so möchte man meinen – günstige Situation für all diejenigen, die seit Jahren versuchen, das Thema Digitalisierung in die Fläche der Hochschulen zu bringen. Dass Corona für Bildungstechnolog:innen an Hochschulen jedoch nicht nur schnelle Erfolge, sondern auch und vor allem tiefgreifende (Selbst-)Zweifel mit sich bringt, zeigt die folgende autoethnographische Story. Anders gesagt: Das Window of opportunity ist offen, aber es zieht auch irgendwie.

---

1 Thiele, „Gegen die ‚Zwangsdigitalisierung': Hochschullehrer wollen Rückkehr in den Hörsaal".
2 Muuß-Merholz, *Freie Unterrichtsmaterialien finden, rechtssicher einsetzen, selbst machen und teilen*, 24 f.

Uneigentlich: Hinführung

Hintergrund: Bildungstechnologie ante Cor.

Ich bin Bildungstechnologin und arbeite seit mehr als zehn Jahren an Hochschulen. Angefangen in einer zentralen Forschungseinrichtung, wechselte ich nach den ersten Berufsjahren in den sog. E-Learning Support, habe an Medien- und Rechenzentren gearbeitet, eine E-Learning-Abteilung aufgebaut, viele Digitalisierungsprojekte begleitet, unzählige Schulungen gehalten und Content (ko-)produziert.

Der Berufseinstieg war nicht einfach. Die Erstellung meiner ersten PowerPoint-Präsentation lag gerade einmal drei Monate zurück, da bekam ich eine Stelle an einer norddeutschen Hochschule. Ich war 24, hatte wenig Ahnung von technologiegestützter Bildung und fühlte mich, umgeben von überwiegend älteren und sehr erfahrenen Lehrenden, häufig eher fehl am Platze. Ich habe viel gelernt – weniger über Technologien, mehr über Verhandlungsstrategien, Förderantragsprosa und mediendidaktische Grundlagen. Weckt mich nachts und ich halte kleine Kurzvorträge über *Constructive Alignment, Ermöglichungsdidaktik*, den *shift from teaching to learning* etc.

Nach drei Jahren wechselte ich an das Rechen-/Medienzentrum einer sächsischen Hochschule. Hier setzte ich mich dann intensiv mit (Bildungs-)Technologien auseinander. Nachdem die *Credibility* bei den Kollegen (und ich schreibe hier absichtlich kein :innen) hergestellt war, widmete ich mich meiner Zielgruppe, der ich bis heute treu bin: Lehrende aus den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Kein ganz einfaches Klientel: Man muss *in echt* echte Mehrwerte aufzeigen (zur Legitimationsformel Mehrwert empfehle ich einen Blogpost von Axel Krommer[3]), beweisen, dass man jederzeit in der Lage ist, Toolfeuerwerke zu zünden und sich im Alltag möglichst weit vom allgemeinen Buzzword Speech abgrenzen. Demgegenüber nutzte mir die erworbene Fähigkeit in Bezug auf die Förderantragsprosa – d. h. die Möglichkeit, gemeinsam Drittmittel einzuwerben, kam mir hier zupass. Das war eine tolle Zeit, ganz nah an der Praxis.

Mit Aufkommen der *neuen* Digitalisierungsdebatte (die alte wurde vor 20 Jahren ad acta gelegt, als Scannen und digital Speichern normal wurden[4]), rückten wir ab 2014[5] verstärkt in den Fokus der Hochschulleitungen. Mit jedem ausgedruckten, vorgelegten und sicherlich analog und/oder digital säuberlich abgehefteten Papier, jeder neuen Studie über den Status quo der Digitalisierung an der Hochschule kamen mir mehr Zweifel, ob die formal-strategischen Vorgaben auf Leitungsebene und die tatsächlichen Aktivitäten in den Fakultäten wirklich miteinander in Zusammenhang standen.

Diese Erhebungen und Konzepte zeichneten ein Bild der Praxis, in dem digitalisierte Lehre Normal- oder besser Normvorstellung war. Dies entsprach nicht wirklich meinen Alltagserfahrungen an den Fakultäten. Mir begegneten Nutzung oder Nichtnutzung digitaler Medien weniger als eine Folge guter Argumente, didaktischer

3 Krommer, „Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff".
4 Hofhues, „Lehre und Studium 4.0 Digitalisierung der Hochschulwelt – Segen oder Fluch?".
5 Fällt zusammen mit der Gründung des Hochschulforums Digitalisierung und der digitalen Agenda der Bundesregierung.

Mehrwerte oder zeitgemäße Geisteshaltung – vielmehr sah ich hier Lehrtraditionen, Technikaffinität (oder -aversion), bildungsbiographische Hintergründe oder disziplinäre Enkulturationspraktiken.

So entschied ich mich, 2018 die Hochschule und den Job (ich arbeite aktuell in einem kleinen OER-Projekt[6] an einer ingenieurwissenschaftlichen Fakultät) zu wechseln und mich an eine Dissertation über die *wirkliche, alltägliche, gelebte* Digitalisierung an Hochschulen heranzuwagen. Mitten in den Erhebungen kam Corona.

AEDiL und die Autoethnographie

Dass Corona meinen Dissertationsgegenstand ändert, war mir bewusst. Wie das passieren wird, darauf war ich sehr gespannt. Im April 2020 erreichte mich der Aufruf von AEDiL[7] (siehe Einleitung). Individuell sollten die Erfahrungen des Corona-Semesters in einem Blog festgehalten werden, um später darüber in Austausch zu treten bzw. diese in kleinen Forscher:innengruppen auswerten zu können.

Autoethnographie ist (siehe *Autoethnographie. Methode der (kollaborativen) Erkenntnisgewinnung*), wie der Name schon sagt, eine Mischung zwischen autobiographischem Erzählen und Ethnographie, d. h. persönliche Erfahrungen werden mittels eines bestimmten Forschungsfokus (der zu Anfang gesetzt wird oder der sich herausschält) beschrieben und systematisch analysiert.[8] Ziel ist es, kulturelle Erfahrungen – sozusagen von (ganz) innen heraus – zu bergen und zu verstehen. Ich war skeptisch. Prinzipiell schließt Autoethnographie an das Forschungsprogramm der Ethnographie an. Beobachtet wird aber nicht (primär) eine überindividuelle soziale Realität, sondern die individuelle Sinnkonstruktion.[9] Wenn man so will, beobachtete ich mich selbst beim Beobachten meiner Interaktionen und *Intra*ktionen. Bei dieser Nabelschau stellten und stellen sich (mindestens) zwei Herausforderungen: Einerseits sind es sehr persönliche Informationen und Erfahrungen, die man preisgibt; andererseits fehlen auch die gewohnten Gütekriterien[10] von Sozialforschung – quantitativer wie qualitativ-rekonstruktiver Natur. Der eigene Standpunkt kann methodisch weder ausgeblendet noch kontrolliert werden.[11] Adams, Ellis et al. nennen das „Produktion narrativer Wahrheit“[12]. Darauf habe ich mich schließlich eingelassen. Das Ergebnis war ein *wirklicher* Mehrwert an Erkenntnis – über mich, meine Profession und unsere aktuellen Problemlagen.

6 Open Educational Resources, kurz OER, sind laut Definition der UNESCO „teaching, learning and research materials in any medium – digital or otherwise – that reside in the public domain or have been released under an open license that permits no-cost access, use, adaptation and redistribution by others with no or limited restrictions.“ UNESCO, „Open Educational Resources (OER)“, UNESCO, 2017, https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer.
7 Steinhardt, „AEDiL – AutoEthnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung“.
8 Adams u. a., „Autoethnografie“.
9 Reinmann und Schmohl, „Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung“.
10 Adams u. a. führen die Anwendung von Reliabilität, Objektivität und Validität bezüglich der Autoethnographie näher aus, vgl. Adams u. a., „Autoethnografie“, 479 f.
11 Reinmann und Schmohl, „Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung“, 2.
12 Adams u. a., „Autoethnografie“, 470.

Einmal Nabelschau und zurück: Mein Coronatagebuch

Das ursprünglich formulierte Erkenntnisinteresse bezog sich auf meine eigenen digitalen Lehr- und Beratungspraktiken. Konkret wollte ich beobachten, wie einerseits Verbindlichkeit, Übereinstimmung, ein *gutes Gefühl* hergestellt werden und andererseits Spannungen, Missverständnisse etc. in den digitalen Lehr-/Lernszenarien zum Ausdruck kommen. Als Ankerpunkt der Selbstbeobachtung sollten meine eigenen emotionalen und körperlichen Reaktionen dienen. Im April startete ich mit meinen Aufzeichnungen.

April: neue Beliebtheit

Die ersten Einträge in mein Coronatagebuch bilden den Semesterstart ab:

> „Parallel zur Erkenntnis, dass dieses Semester virtuell gestartet werden muss, steigt die Beliebtheit unseres Teams rapide an. Auf kollegialer Ebene werden wir sehr häufig angesprochen: ‚Wie funktioniert das? Könnt Ihr uns das einrichten? Ich bräuchte einen Zugang zu …' Durch das Homeoffice, die Entzerrung des Arbeitstages und den engeren Austausch mit anderen Kolleg:innen als ‚normal' habe ich sehr viele sehr angenehme, eher private Gespräche mit anderen Personen aus der Fakultät geführt, mit denen ich sonst eher wenig zu tun habe.
>
> […]
>
> Dieses Jahr haben wir die Imma[trikulation] komplett virtuell durchgeführt. Lief technisch unerwartet stabil und die Studierenden gaben uns durchweg positive Rückmeldungen wie: ‚So eine entspannte Webconf habe ich noch nicht erlebt.' Das freut einen natürlich." (Blogeintrag, 22.04.2020)

Zugegeben: Mit den Kolleg:innen in den Supportabteilungen der Medien- und Rechenzentren hätte ich Anfang April nicht tauschen wollen. Für uns als Organisationsinstanz eines Fernstudienganges verlief der Start in das Corona-Semester eher unkompliziert. Anliegen, die wir schon seit Jahren an die Lehrenden herantragen (konkret: ein bisschen Rücksicht auf die Bedürfnisse der zahlreichen Fernstudierenden zu nehmen), wurden auf einmal von ganz alleine umgesetzt.

Mai: Auf- und Umbrüche

Entsprechend der neuen Lage organisierten wir im Projekt Webinare, u. a. zum Arbeiten, Lehren und Moderieren im Virtuellen Klassenraum oder zum Umgang mit medienrechtlichen Problemen. Die Vorbereitung stellte keinen großen Aufwand dar, da die Konzepte der *Schulungen* fertig in der (virtuellen) Schublade lagen.

> „Wir hatten letzten Freitag mehr oder weniger spontan ein Doppelwebinar für die Kolleg:innen organisiert. Konkret für die beiden Institute, mit denen ich gerade das internationale OER Projekt durchführe. Es handelte sich um Grundlagenveranstaltung ‚Arbeiten im VC[13]' vormittags 11:15–12 Uhr und nachmittags dann interaktive Session von 14–14:45 Uhr zum Thema ‚Umgang mit Störungen im VC'. Obwohl meine Kollegin – und

13 Virtual Classroom.

in dem Falle Co-Moderatorin – und ich hier schon über eine gewisse Routine verfügen, war ich etwas aufgeregt. Adobe Connect als DFN[14] Dienst ist nach wie vor von 9–11 Uhr schlecht erreichbar. Man möchte ja ein möglichst gutes Beispiel aufs ‚virtuelle Parkett' legen mit guter Laune, viel Interaktion, Stimmigkeit von Inhalt und Form und Leichtigkeit. Daher verzichtete ich darauf, die Veranstaltung fakultätsweit zu öffnen. Ist schon interessant, dass man sich angesichts der neuen technischen Lage (neue Tools, Instabilität) auch nicht mehr so richtig auf eigene Routinen verlassen kann. Aber Vorbereitung ist alles. Haben in der vorherigen Woche also alle irgendwie verfügbaren Tools getestet und einen guten Plan B vorbereitet.

[...]

Der Beratungsbedarf der Kolleg:innen nimmt kontinuierlich ab. Die Leute wissen jetzt, wie es geht bzw. haben offensichtlich eine Strategie gefunden, den Lehr- und Arbeitsalltag zu bewältigen. [...] Für mich persönlich war letzte Woche dieser ‚Umbruch' spürbar – auch was meine eigene Rolle und Aktivität anlangt. Normalerweise ist man immer bereit, jederzeit in die Presche zu springen d. h. Tools und deren Handhabung zu erklären, technische Probleme zu ergründen/zu lösen, die Lehrer:innen- oder Moderator:innenfunktion zu haben oder im Zweifelsfall zu übernehmen. Das war diese Woche zum ersten Mal anders. Ich musste schmunzeln, als mir eine Kollegin erklärt hat, wie man sich einloggt und das Audio freischaltet. Fetzt! Einerseits wird mir dadurch deutlich, dass die Kolleginnen und Kollegen selber klarkommen und die Moderator:innen/Lehrer:innenrolle füllen können/wollen. Andererseits geht bei den Sitzungen verloren (das gefällt mir richtig gut), dass ich disziplinär eigentlich woanders herkomme. Das wird interessant, ob und wie sich meine Rolle im Gefüge ändert.

[...]

Zum ersten Mal habe ich während der insgesamt 16 h Webinare der letzten Woche gemerkt, dass es mich auch etwas nervt (Unsicherheit ist nicht immer schlecht, lässt einen manchmal länger überlegen, ob der Beitrag/die Frage/die Befindlichkeit wirklich geäußert werden muss. Leider gleichen die Gremiensitzungen mittlerweile immer mehr denen in Präsenz). Hab mir vorher, glaub ich, nicht so erlaubt, die Motivationsschiene zu verlassen. Jetzt kann ich mich auch mal ‚rausnehmen' zurücklehnen und wenn es gar zu sehr ausufert [...] auch die Spanisch-App nebenbei bespielen.

[...]

Am 11. Mai hatte ich geschrieben, dass ein Umbruch spürbar sei, ‚was meine eigene Rolle und Aktivität anlangt'. CUT. Eigentlich war der Plan, meine ‚eigenen digitalen Lehr-/Beratungspraktiken [zu] beschreiben, [...] einerseits zu schauen, wie Verbindlichkeit/Übereinstimmung/Erfolg/‚ein gutes Gefühl' hergestellt werden und andererseits wie Spannungen/Missverständnisse etc. zum Ausdruck kommen.' Ausgehend von den Spannungen, die ich verspürte, änderte sich der Fokus. Meine bisherigen Lehr-/Beratungspraktiken (‚Da fahr ich einfach mal, das aus der Schublade, was da schon seit Jahren liegt.') mit denen ich immer so souverän praxisnah auftreten konnte, passten irgendwie nicht mehr. Dabei gab es gar keine offensichtlichen Missverständnisse oder Konflikte. Die Kolleg:innen traten mir mega interessiert und sehr dankbar gegenüber. Trotzdem oder vielleicht deswegen hatte ich das Gefühl, es passt nicht mehr. Fehlt der ‚Gegendruck'? Kenne ich die Situation, in der sich die Kolleg:innen befinden zu wenig? Bin ich gar selbst zu weit entfernt von der gegenwärtigen Lehrpraxis? Mir fallen zwei konkrete Szenen ein, in denen mir mein eigenes Bildungstechnologenlehrerauftreten auf einmal so unpassend und fast peinlich erschien. Haben das die anderen gemerkt?" (Blogeintrag, 24.05.2020)

14 Deutsches Forschungsnetz e. V.

Die Leichtigkeit der ersten Wochen war verflogen. Ich begann mit meiner Rolle und meinen eigenen Ansprüchen zu hadern. Die beiden Momente, in denen ich mich so unwohl gefühlt hatte, waren jeweils Monologe (*Lehrervorträge*), in denen ich didaktisch-methodische Gestaltungsmöglichkeiten ausgeführt hatte. *„Das erzähle ich jetzt Leuten, die seit mehreren Jahrzehnten lehren, für ihr Fach brennen, sich aktuell für ihre Studierenden die Abende und Wochenenden um die Ohren hauen, um sich in neue Tools einzuarbeiten“,* urteile ich im Blog. Inadäquat und peinlich fühlte sich das an – wie in den ersten Berufsjahren, wo sich Inhalt und Form noch nicht gefunden hatten. Da habe ich wohl den Praxiszug verpasst: Meine Zielgruppe sitzt drin, ich nicht. Was soll ich dann hier alleine?

Vor Corona – als digitale Medien noch ihre Eigentlichkeit besaßen – war die Erwartungshaltung an bildungstechnologische oder mediendidaktische Weiterbildungen irgendwie eine andere: Lehrende nahmen teil, um *mal rauszukommen* aus dem Lehralltag, sich auf den neusten Stand zu bringen, zu sehen, zu probieren, sich *erzählen zu lassen*, was so geht. Da war ich selber Dozentin, Lehrerin, auf jeden Fall auch Moderatorin, aber nicht im Sinne von Lernbegleitung, sondern von ganz schlichtem Entertainment. Komfortzonendigitalisierung. Das ist mit Corona Geschichte.

Was meine Kolleg:innen jetzt brauchen, sind eben keine E-Learning-Anekdoten, alte Schulungen und Merksätze, sondern jemand, der mit ihnen abends oder am Wochenende rumprobiert, mit der/dem sie ihre Unsicherheiten besprechen oder einfach mal Dampf ablassen können. Langsam beginne ich *wirklich* zu verstehen, was *shift from teaching to learning* (siehe „Coachen, nicht dozieren“) und *Lernerorientierung* und *Expertenschaft der Lernenden* bedeuten können.

Juni/Juli: Haltungsprobleme

Auch im Bereich meiner Forschungstätigkeit traten spätestens ab Juni die Bruchlinien zwischen Eigentlichkeit und Uneigentlichkeit der Digitalisierung hervor:

> „Wo wir gerade beim Stichwort **Unbehagen** sind: Ein weiterer Grund, warum ich hier teilnehme ist, dass ich Erkenntnisse für mein Diss-Projekt erwarte. ‚Digitalisierung im Lehralltag an Hochschulen‘. […] Während des Semesters habe ich insgesamt fünf Interviews geführt, themenzentriert und narrativ fundiert.[15] Auch das hat ziemlich viel mit mir gemacht. Haltungskorrektur auf zwei Ebenen: Das Führen der offenen, narrativen Interviews verlangt eine bestimmte Forscher:innenhaltung. Man macht sich ein Stück unsichtbar, man muss in den Hintergrund treten. Aufgabe oder besser Ansatz ist es, den anderen zum freien (!) Erzählen zu ermutigen, aktiv zuzuhören, sich selbst in die Rolle einer (Fach-)Fremden, Nicht-Expertin begeben. Fresse halten und die/den anderen wahrnehmen, anschauen, annehmen. Warum fällt mir das so krass schwer? Warum hänge ich so an diesem Lehrer:innen- und Expert:innending? Warum rutschen mir immer wieder Bewertungen raus? Das ist so unpassend. Ich höre die Aufnahmen und möchte mir im Nachhinein die Zunge abbeißen. Kann doch nicht sein, dass ich so ein Anerkennungsding am Laufen habe!
>
> […]

15 Schorn, „The ‚Theme-Centered Interview‘. A Method to Decode Manifest and Latent Aspects of Subjective Realities“; Nohl, *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*.

> Bei der Auswertung der Interviews mit Fokus auf Digitalisierung in Zeiten von C[orona] ist mir aufgefallen, dass ich mit meiner Lehrhaltung (Einschub: ich bin ‚eigentlich' ausgebildete Berufsschullehrerin mit einem großen Schuss Berufs- und Ingenieurpädagogik und gut eingespurte Teletutorin der Bundeswehr und empfand beides bisher als sehr solide und identitätsstiftende Basis) nicht alleine bin. Ja, ich möchte meine Teilnehmer:innen persönlich motivieren, jeden irgendwie ansprechen, mitnehmen. Ich habe einen Anforderungs- und einen Zielhorizont, wohin ICH die ANDEREN bringen möchte. Ich möchte Theorie lässig vermitteln und immer deutlich machen: Ich gebe Euch Sicherheit, wie man in der Praxis agieren kann. Die Auswertung der Interviews, insbesondere von Personen aus anderen Ländern und ‚Lehrkulturkreisen' zeigte mir eindrucksvoll: Es geht auch anders und ganz ohne die ICH Komponente. Da sagt einer zu mir, der nahezu komplett auf asynchrone Lehre umgestellt hat: ‚Wir arbeiten nur noch mit Foren und antworten nicht mehr auf E-Mails' (ich so innerlich: WAS? Der ist für seine Studis nicht mehr persönlich ansprechbar?) ‚Dann haben alle den gleichen Informationsstand und können von den Fragen ihrer Kommiliton:innen profitieren.' Verrückt. Das funktioniert und nicht nur irgendwie, sondern richtig gut! Vielleicht ist das auch einfach eine Form von Lehre, die Studierenden etwas zutraut; nämlich Verantwortung zu übernehmen für den eigenen Lernprozess, sie als das, was sie sind behandelt; nämlich selbstbestimmt, entscheidungsreife Individuen. Merke: Angebotscharakter muss nicht schlecht sein ..." (Blogeintrag, 07.09.2020)

Abermals springt mich der *shift from teaching to learning* förmlich an. Stehe ich mir, stehen Lehrende sich hierzulande selbst im Wege? Wir haben Anforderungen. An die Studierenden, an die Lehre und an uns selber. Ist das nicht der Motor für gute Lehre?

Mir wird bewusst, dass ich ein (Lehr-)Haltungsproblem habe – sowohl in Bezug auf meine Forschungs- als auch Lehraktivitäten. Da sind zu viele rollenbezogene Schablonen im Kopf: Wie verhalten sich Lehrende, Studierende, Forschende *richtig*? Was meinen die, was ich als Bildungstechnologin tun müsste/sollte/könnte? Die *eigentliche* Lehrpraxis, die *eigentlichen* Bedürfnisse der Zielgruppe und der *eigentliche* Forschungsgegenstand geraten in den Hintergrund.

August: Inhalt vs. Form

Ende August war ich in Winterthur. Ganz coronakonform fand hier nach langer Abstinenz die erste Vorortkonferenz statt. Es handelte sich um die GMW 2020.[16] Es wurden erste Forschungsergebnisse in Bezug auf das Corona-Semester präsentiert.

> „Auf der GMW wurde ein Kompetenzraster für die Arbeit mit OER vorgestellt, aus dem man dann Weiterbildungsmodule stricken kann. Alles schlüssig. Nutze so etwas auch häufig in OER Weiterbildungen. [...] Hier wurde mir aber zum ersten Mal klar, wie kontraproduktiv diese Vorgehensweise [...] sein kann: Open Education ist gerade NICHT die Formulierung von Zielhorizonten, insbesondere für andere. Damit führt man die eigentliche Idee ad absurdum. Ersticken wir mit den OER Weiterbildungen das Potential von OE im Keim? Meine Welt wankt.
>
> In der Abschlussdiskussion tauschten sich einige namhafte Bildungstechnolog:innen/Mediendidaktiker:innen aus (der Moderator nannte sie ‚Top-Shots' – [...] musste an ‚Hot Shots' denken). Es ging es darum, wie WIR – die Digitalisierungsprofis, DIE – gemeint

16 27. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V.

> sind Lehrenden – bestmöglich unterstützen können. Ging dann auch noch um Infrastruktur und Tools und so. [...] Bin leider in der Diskussion nicht mehr zu Wort gekommen. [...] Also hier mein Beitrag: Ich glaube nicht, dass wir mit der WIR- und DIE-Nummer sehr viel weiterkommen, auch die Tool-Fixierung[17] bringt uns nix. Das letzte Semester hat uns als E-Learning Mitarbeiter:innen, vermeintliche Digitalisiersierungsexpert:innen oder Bildungstechnolog:innen einen großen Aufschwung gegeben. Endlich hört uns einer zu. Was wir zu sagen haben, ist aber irgendwie schon wieder kalter Kaffee. Die Frage, wie es weitergeht, bedarf ggf. zunächst nicht nur einer Nabelschau, sondern einer zeitgemäßen Selbstbeobachtung und -verortung. Wir müssten sehr grundlegend über unsere Haltungen, Funktion etc. innerhalb der Uni nachdenken. Es tut ein bisschen weh, aber wir haben unseren Job, dann gut gemacht, wenn uns keiner mehr braucht. Darauf müsste man hinarbeiten." (Blogeintrag, 07.09.2020)

Das Inhalt-Form-Problem ist demnach nicht nur mein eigenes, sondern betrifft unter Umständen meine ganze Community. Es scheint, dass wir uns seit Jahren an geliebten Widerständen abarbeiten, uns eingerichtet haben in unseren Routinen einer friedlichen Koexistenz mit unseren Zielgruppen. Einer zieht, der andere drückt, und wenn es zu langweilig wird, wechseln wir die Seiten: *„Heute machst du Bildung, ich Technologie."* Es ist, als hätten wir jahrelang schriftliche Anleitungen zum Fahrradfahren ausgegeben. Jetzt, wo alle mehr oder weniger allein fahren gelernt haben, wäre es albern, weiter mit Stützrädern vorneweg zu fahren.

Und nun? Zusammenfassung, Problemkreise und Fazit

Seit Jahren arbeite ich daran, Digitalisierung in der Hochschullehre stärker zu verankern. Jetzt, wo diese nicht mehr als *Nice-to-have,* sondern als *Must-have* ver- und behandelt wird, geraten nicht nur mein berufliches Selbstverständnis, sondern auch die disziplinären Bezüge und Perspektiven meiner Fachcommunity in Bewegung.

Über das AEDiL-Projekt konnte ich im Sommersemester 2020 die coronaindizierten Veränderungen dokumentieren und gleichzeitig meinen eigenen Standort hinterfragen. Folgende Erkenntnisse haben sich für mich herausgeschält, die ich gern zur Diskussion stellen möchte:

Corona: (k)ein Segen für die Bildungstechnologie an Hochschulen

Fraglos hat sich in den letzten Monaten die Relevanz von Bildungstechnologien gezeigt. Das Forschungsfeld wie auch die Zielgruppen haben sich geweitet: von Best-Practice-Projekten hin zur Gesamtheit der Hochschulen. Gleichzeitig erfahren Forschungsgegenstand (Digitalisierung ist nun Alltag, die mediale Gretchenfrage lautet nicht mehr Nutzung oder Nichtnutzung) und Funktion (es geht nicht mehr um Anleitung und Schulungen, sondern um kollegiale Begleitung und Austausch) innerhalb der Hochschulen eine radikale Wendung. Dies bedarf in der Fachcommunity einer gründlichen Selbstreflexion und Neuausrichtung.

17 Hofhues, „Bildung im digitalen Wandel. Eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung".

Viele der bisherigen Status-quo-Studien zur Digitalisierung an Hochschulen enthielten explizit oder implizit stark normative Horizonte,[18] d. h. sie entstanden vor dem Horizont einer dezidierten Soll-Vorstellung. Diese Zukünfte *idealer* Digitalisierung sind nun hinfällig. Es zeigt sich anhand der oben ausgeführten Beschreibungen ein Praxisschock.

Die drei Dimensionen des Praxisschocks

a) Community

Ich rede die ganze Zeit von einem Wir. Aber wer ist dieses Wir und was verbindet uns? Die Gruppe derer, die im Bereich an und mit der Digitalisierung der Hochschulbildung arbeiten und forschen, ist sehr heterogen, die fachlichen Herkünfte sind divers. Schaue ich in den Kreis meiner Kolleg:innen, finden sich da (Medien-)Pädagog:innen, Wirtschafts- und (Medien-)Informatiker:innen, (Medien-)Techniker:innen, Ingenieur:innen jeglicher Couleur, aber auch Geograf:innen, Biolog:innen etc. Was uns eint, ist ein gewisser Anwendungsbezug. Weitverbreitet sind Ansätze von Action oder Design Based Research. Der Übergang von Praxis und Forschung ist fließend. Die Hochschulmitarbeiter:innen übernehmen organisationsintern häufig eine Dienstleistungsrolle, beispielsweise in Bezug auf die Beratung und Unterstützung Lehrender, die Anregung und Koordination transdisziplinärer Lehr-/Lernprojekte oder auch die Evaluation und Qualitätssicherung. Wir alle beschäftigen uns mit der Theorie und vor allem mit der Praxis des Lehrens und Lernens mit Medien – sowohl im weiteren Sinne einer präskriptiven[19] Planung und Gestaltung von Unterrichtstechnologie (die auch *ohne* Technik gedacht werden kann[20]) als auch im engen Sinne einer sinnvollen und effizienten Einbindung digitaler Medien in Lern- und Bildungsprozessen.

Exkurs

Ich bezeichnete mich selbst eingangs recht selbstverständlich als Bildungstechnologin. Warum eigentlich? Im Gespräch zeigte sich: Viele meiner Kolleg:innen sehen sich als Mediendidaktiker:innen, einige, meist mit entsprechendem Studium, als Medienpädagog:innen. Im Lehr-, Forschungs- und Servicealltag sind diese Übergänge fließend, allerdings nicht beliebig, wie u. a. bei Petko,[21] Mayrberger & Kumar[22] und Niegemann[23] deutlich wird. Unterscheidungen finden sich vor allem hinsichtlich a) der Ein- und Unterordnung zu Bezugsdisziplinen, b) dem Grad der Institutionalisierung sowie c) der Anschlussfähigkeit an internationale Debatten.

18 Bergert, „‚Am Aufwand kann es nicht liegen.' – eine rekonstruktive Untersuchung zur Digitalisierung im Lehralltag an Hochschulen".
19 Kerres, *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*, *Mediendidaktik*.
20 Niegemann und Weinberger, „Was ist Bildungstechnologie?"
21 Petko, *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*, 21 ff.
22 Mayrberger und Kumar, „Mediendidaktik und Educational Technology. Zwei Perspektiven auf die Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien".
23 Niegemann und Weinberger, „Was ist Bildungstechnologie?"

a) Die Mediendidaktik verortet sich klar innerhalb eines bildungswissenschaftlichen Kontexts. Dabei changieren die Einordnungen[24] zwischen eigenständiger Disziplin, Unterdisziplin bzw. Handlungsfeld der Medienpädagogik (vor allem als Pendant zur Medienerziehung) oder Schnittstellendisziplin zwischen Allgemeiner Didaktik[25] und Medienpädagogik. Die Ursprünge der Mediendidaktik haben eine große Nähe zur hiesigen Bildungstradition und werden z. T. bei Comenius[26] gesetzt.
Bildungstechnologie wird im deutschsprachigen Raum kaum als akademische Disziplin[27] wahrgenommen.[28] Von Hochschule zu Hochschule verschieden, finden sich fachliche Anbindungen und inhaltliche Koalitionen mit Pädagogik, Wirtschaftswissenschaften, Psychologie oder Informatik.[29] Hinsichtlich der Ursprünge beruft sich Niegemann hauptsächlich auf die psychologische Lehr-/Lernforschung im angloamerikanischen Sprachraum, insbesondere auf Gagné (Instructional Design).[30]
b) Eine mögliche Disziplinwerdung geht eng einher mit einer entsprechenden institutionellen Verankerung an Hochschulen. Mediendidaktik oder Bildungstechnologie finden sich hierzulande kaum als eigenständige Studiengänge, eher als Lehrgebiete – beispielsweise im Rahmen der Lehramtsausbildung oder als Teil medienpädagogischer Studiengänge.[31] Eine breite Verankerung an Hochschulen erfolgte in den letzten Jahren eher über die Einrichtung von (E-Learning-)Servicestellen, Beratungs- und Weiterbildungsangeboten. Inwiefern deren Etikettierung eher in Richtung Mediendidaktik oder Bildungstechnologie erfolgte, variierte je nach formaler Anbindung (beispielsweise an hochschuldidaktische oder Medien-/Rechenzentren), persönlichen Präferenzen der Entscheider:innen oder schlicht auch regionalen Sprechgewohnheiten.
c) Sowohl Mediendidaktik als auch Bildungstechnologie suchen und finden den Anschluss an internationale Debatten um Educational Technology (auch Instructional Technology oder Instructional Design). Bildungstechnologie richtet sich z. T. etwas stärker an der internationalen Community aus. Hinsichtlich Mediendidaktik warnen Kerres wie auch Mayrberger/Kumar mit Blick auf die unterschiedlichen Bildungstraditionen und Begriffsausprägungen vor der

24 Kerres, „Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik – eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik?“
25 Hier finden sich Verweise auf die traditionellen Modelle der Unterrichtsplanung, die den Medieneinsatz aktiv mitdenken, das sog. Berliner Modell nach Heimann et al. und das Hamburger Modell nach Schulz.
26 Mayrberger und Kumar, „Mediendidaktik und Educational Technology. Zwei Perspektiven auf die Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien“, 47.
27 Eine akademische Disziplin ist, Stichweh folgend, eine „Ordnung gesicherten Wissens für Zwecke der Lehre zu einem Sozialsystem spezialisierter wissenschaftlicher Forschung und Kommunikation.“ (Stichweh, *Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen*, 279.)
28 Niegemann und Weinberger, „Was ist Bildungstechnologie?“, 10 ff.
29 Niegemann und Weinberger, 10 ff.
30 Niegemann, „Instructional Design“, 96.
31 Es finden sich vereinzelte Studiengänge wie beispielsweise Master of Educational Technology (Universität des Saarlandes), Master of Educational Media (Universität Duisburg-Essen) oder Master E-Learning und Medienbildung (PH Heidelberg).

häufig vorgenommenen 1:1-Übersetzung der Fachtermini.[32] Hier komme es immer wieder zu Missverständnissen. Instructional Design sei eben nicht mit direkter Instruktion, Mediendidaktik mit Media Didactic etc. gleichzusetzen.

Es wird deutlich: Eine Abgrenzung wäre durchaus möglich. Durch meine Arbeit im ingenieurwissenschaftlichen Kontext und die Nähe zur Engineering Eduaction[33], meinen Arbeitsschwerpunkt in Service und Beratung bezüglich digitaler Lehre sowie der Anbindung an internationale Netzwerke,[34] würde ich mich eher der Bildungstechnologie zuordnen. Während ich dies tue, frage ich mich allerdings ernsthaft, ob das überhaupt sinnvoll ist, sind wir doch – bezogen auf den Hochschulalltag – wenn schon keine Profession, so doch eine Community of Practice.

Praxis und Anwendungsbezug, das ist es, was uns ausmacht bzw. bisher ausmachte. Dafür haben wir *viel einstecken müssen*, vor allem seitens der Allgemeinen Erziehungswissenschaften, aber auch der Medienpädagogik.[35] Neben den o. a. begrifflichen Verkürzungen wird fast standardmäßig der Vorwurf der Zweckorientierung (inklusive einseitiger Zuordnung zum Behaviorismus und/oder Kognitivismus)[36] erhoben. Niegemann und Weinberger sehen als Grund hierfür eine verfestigte „ideologische Abneigung“[37] traditioneller pädagogischer Schulen gegenüber Technik und Technologie. Grünberger spitzt dies zu: „Gegenwärtig finden wir also die verallgemeinerte Tendenz vor, dass sich Vertreter:innen der Medienpädagogik und -bildung von jenen des E-Learning-Bereichs mit der Begründung eines fehlenden kritischen Blicks, mangelnder Fundierung der Analysen und fehlender Intellektualität abgrenzen.“[38] Wir konnten bis jetzt stets mit fehlender Anwendungs- und Praxisorientierung kontern.

Bereits 2011 forderte Petko[39] einen gegenseitigen Perspektivwechsel und einen gemeinsamen Blick auf Praxis wie auch gemeinsame Forschungspraktiken und -methoden. Jetzt, zehn Jahre später, blickt die Praxis auf uns. Wir suchen Orientierung, hadern mit neuen Praktiken und ja, auch mit unseren eigenen Tools. Praxis ist für Bildungstechnologie und Mediendidaktik plötzlich nicht mehr Steckenpferd, sondern unbekanntes Terrain, auf dem auch der Verlauf der „disziplinären Gräben“[40] unklar erscheint. Die Praxis einigt und bewegt die (Medien-)Community.

32 Kerres, *Mediendidaktik*, 58 ff.; Mayrberger und Kumar, „Mediendidaktik und Educational Technology. Zwei Perspektiven auf die Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien“, 45 u. 53.
33 Madhavan und Lindsay, „Use of Information Technology in Engineering Education“.
34 U. a. Mitgliedschaft/Teilnahme am europäischen Promotionsnetzwerk „Education and Technology“ – http://www.edutech.eu.
35 Angesichts der Diskussionen um Digitalisierung und eine Kultur der Digitalität (Stalder, *Kultur der Digitalität*) verschiebt sich der Fokus von Medienpädagogik vermehrt auf allgemeine pädagogische Fragestellungen. In den letzten Jahren wird auch verstärkt von Medienbildung gesprochen. Aus dieser Perspektive geht es darum, „Bildungsprozesse und Bildungspotenziale im Horizont von Medialität“ (Jörissen, „‚Medienbildung‘ – ein Konzept in heterogenen institutionellen Verwendungskontexten“, 221) zu erforschen, um daraus Schlüsse für die pädagogische Praxis zu ziehen.
36 Petko, „Praxisorientierte medienpädagogische Forschung: Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik“, 245; Niegemann, „Instructional Design“, 98 f.
37 Niegemann und Weinberger, „Was ist Bildungstechnologie?“, 10.
38 Grünberger, „Plädoyer zur inhaltlichen und disziplinären Neuverortung von Medienpädagogik und E-Learning“.
39 Petko, „Praxisorientierte medienpädagogische Forschung“.
40 Grünberger, „Plädoyer zur inhaltlichen und disziplinären Neuverortung von Medienpädagogik und E- Learning“, 7.

b) Hochschule

Hüther und Krücken unterscheiden zwei Ebenen organisationaler Wirklichkeit: a) die Formalstruktur, repräsentiert beispielsweise durch Hochschulleitung oder bildungspolitische Akteure, und b) die Aktivitätsebene, in personae die (wissenschaftlichen) Mitarbeiter:innen an den Fakultäten. Diese Ebenen haben unterschiedliche Transformationsgeschwindigkeiten. „Während man sich auf der Ebene der Formalstruktur an veränderte Umwelterwartungen rasch und geradezu rituell anpassen kann, findet auf der Ebene der Aktivitätsstruktur [tatsächliche Abläufe der Organisation] ‚business as usual' statt."[41] Gerade in Bezug auf die Sofortmaßnahmen (Stichwort „Schulungen aus der Schublade") machte Corona deutlich, dass wir uns offensichtlich schon längere Zeit eher auf die Seite der Formalebene geschlagen haben. Die Praxis hat die Strategie überholt.

c) Zielgruppe und Untersuchungsgegenstand

Es wird augenfällig, dass der so sicher geglaubte Praxisbezug, die Nähe zu den Lehrenden an den Fakultäten, – zumindest in der Breite – nicht gegeben ist. Wir bemerken erst jetzt, wie Lehre wirklich tickt bzw. ticken könnte. Wie unter einem Brennglas macht Corona die kollektiv verankerten Lehrroutinen und Digitalisierungsorientierungen sichtbar. Einmal mehr wird deutlich, dass wir zwar wissen, WAS die Leute nutzen (welche Tools) – das WIE jedoch, das sich jetzt gerade neu formiert, (d. h. die impliziten Strukturen der Praxis) ist uns unbekannt.

Fazit

Corona hat für mich eines deutlich gemacht: Die Probleme der Bildungstechnologie sind nicht – wie immer angenommen – unzureichende theoretische Fundierungen, beispielsweise in Form von adäquaten Digitalisierung- oder Medienbegriffen. Unsere Schwäche ist unsere vermeintliche Stärke, nämlich der Praxisbezug. Was ist unsere Praxis? Was wäre ein adäquater Praxisbegriff in der Bildungstechnologie? Welchen Standort hat die Bildungstechnologie innerhalb der Wissenschaft, Hochschule und gegenüber ihrer Zielgruppe? Die Praxis der Digitalisierung ist nichts Naturgegebenes, sondern vor allem ein großer blinder Fleck[42], den es von „innen heraus" [43] zu explorieren und vor allem zu verstehen gilt.

Es fehlen eine breite medienpraxeologische[44] Verankerung und Methoden, die Praktiken und Praxis nicht nur beschreiben, sondern rekonstruieren und unabhängig von den Absichten der Subjekte überdauernde (kollektive) Strukturen und Objektivationen freilegen.[45] Hierfür ist es – gerade in der aktuellen Situation – aus Sicht der Bildungstechnologie als (quasi) wissenschaftliche Disziplin wie auch für die/den einzelnen Bildungstechnolog:in wichtig, Normhorizonte und Standortgebundenheiten

41 Hüther und Krücken, *Hochschulen*, 166. Hüther und Krücken sprechen bezüglich der Formalstruktur von institutionalisierten Mythen, die zum Erhalt von Umweltlegitimation von großer Bedeutung sind.
42 Büchner u. a., „Ironie der Digitalisierung – Weswegen Steuerungsphantasien zu kurz greifen".
43 Vogd, *Rekonstruktive Organisationsforschung: qualitative Methodologie und theoretische Integration; eine Einführung*.
44 Bettinger, „Praxeologische Medienbildung: theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen".
45 Bettinger; Bettinger und Hugger, *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*.

kritisch zu reflektieren, hinter eigene Argumentationspraktiken und -muster zu schauen. Auf diese Art gelingt es dann ggf. auch, die Uneigentlichkeit der Digitalisierung zu heben.

Referenzen

Adams, Tony E., Carolyn Ellis, Arthur P. Bochner, Andrea Ploder und Johanna Stadlbauer. „Autoethnografie". In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 471–91. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_43.

Bergert, Aline. „‚Am Aufwand kann es nicht liegen.' – eine rekonstruktive Untersuchung zur Digitalisierung im Lehralltag an Hochschulen". *Der pädagogische Blick*. Digitalität als Kennzeichen des Pädagogischen! Strukturelle Veränderungen und neue Herausforderungen, Nr. Jg. 28 / Heft 2 (2020): 71–81.

Bettinger, Patrick. „Praxeologische Medienbildung: theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen". Springer Fachmedien, 2018.

Bettinger, Patrick und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Bd. 6. Digitale Kultur und Kommunikation. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7.

Büchner, Stefanie, Stefan Kühl und Judith Muster. „Ironie der Digitalisierung – Weswegen Steuerungsphantasien zu kurz greifen". Workingpaper, 2017. Zugriff 22.08.2019. http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Working-Paper-13_2017-Buechner-Muster-Kuehl-2017-Ironie-der-Digitalisierung-mit-Literatur-03.07.17.pdf.

Grünberger, Nina. „Plädoyer zur inhaltlichen und disziplinären Neuverortung von Medienpädagogik und E- Learning". *Medienimpulse* Jg. 53 / Heft 1 (2015): 1–11.

Hofhues, Sandra. „Bildung im digitalen Wandel. Eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung". Magazin Sprache Goethe Institut. *@GI_weltweit* (blog), 3. April 2018. Zugriff 05.01.2020. https://www.goethe.de/de/spr/mag/dsk/21272715.html.

——— „Lehre und Studium 4.0 Digitalisierung der Hochschulwelt – Segen oder Fluch? Vortrag gehalten auf der 10. GEW-Wissenschaftskonferenz am 29.09.2018". Budenheim bei Mainz, 29. September 2018.

Hüther, Otto und Georg Krücken. *Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2016. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11563-0.

Jörissen, Benjamin. „‚Medienbildung' – ein Konzept in heterogenen institutionellen Verwendungskontexten". In *Medien & Bildung: institutionelle Kontexte und kultureller Wandel*, herausgegeben von Torsten Meyer, Wey-Han Tan, Christina Schwalbe und Ralf Appelt, 1. Auflage., 83–91. Medienbildung und Gesellschaft 20. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

Kerres, Michael. *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. Mediendidaktik*. De Gruyter Oldenbourg, 2018. Zugriff 01.12.2020. https://www-degruyter-com.wwwdb.dbod.de/view/title/517064.

——— „Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik – eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik?“ In *Jahrbuch Medien-Pädagogik 6*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 161–78. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_8.

Krommer, Axel. „Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff“. *Bildung unter Bedingungen der Digitalität* (blog), 5. September 2018. Zugriff 01.12.2020. https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/.

Kruse, Jan. *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 2015.

Madhavan, Krishna und Euan D. Lindsay. „Use of Information Technology in Engineering Education“. In *Cambridge Handbook of Engineering Education Research*, herausgegeben von Aditya Johri und Barbara M. Olds, 633–54. New York: Cambridge University Press, 2015. https://doi.org/10.1017/CBO9781139013451.039.

Mayrberger, Kerstin und Swapna Kumar. „Mediendidaktik und Educational Technology. Zwei Perspektiven auf die Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien“. In *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*, herausgegeben von Klaus Rummler, 44–55. Medien in der Wissenschaft 67. Münster: Waxmann, 2014.

Muuß-Merholz, Jöran. *Freie Unterrichtsmaterialien finden, rechtssicher einsetzen, selbst machen und teilen*. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz, 2018.

Niegemann, Helmut. „Instructional Design“. In *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*, herausgegeben von Helmut Niegemann und Armin Weinberger, 95–151. Berlin, Heidelberg: Springer, 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_7.

Niegemann, Helmut und Armin Weinberger. „Was ist Bildungstechnologie?“ In *Lernen mit Bildungstechnologien*, herausgegeben von Helmut Niegemann und Armin Weinberger, 1–15. Berlin, Heidelberg: Springer, 2019. http://link.springer.com/10.1007/978-3-662-54373-3_1-1.

Nohl, Arnd-Michael. *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 2017.

Petko, Dominik. *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*, Weinheim Basel: Beltz 2020.

——— „Praxisorientierte medienpädagogische Forschung: Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* Jg. 11 / Heft 20 (22. September 2011): 245–58. https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.22.X.

Reinmann, Gabi und Tobias Schmohl. „Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung“. *Impact Free*, 1. Januar 2016. Zugriff 01.10.2020. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf.

Schorn, Ariane. „The ‚Theme-Centered Interview'. A Method to Decode Manifest and Latent Aspects of Subjective Realities". *Forum Qualitative Sozialforschung* Jg. 1/Heft 2, Nr. 2 (2000): 1–9. Zugriff 02.08.2019. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1092/2396.

Steinhardt, Isabel. „AEDiL – AutoEthnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung". Billet. *Sozialwissenschaftliche Methodenberatung* (blog), 2020. https://sozmethode.hypotheses.org/996. Zugriff 01.10.2020.

Stichweh, Rudolf. *Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen*. 1. Auflage. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1146. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.

Thiele, Antonia. „Gegen die ‚Zwangsdigitalisierung': Hochschullehrer wollen Rückkehr in den Hörsaal". *DIE WELT*, 9. Juni 2020. Zugriff 10.10.2020. https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article209213335/Gegen-die-Zwangsdigitalisierung-Hochschullehrer-wollen-Rueckkehr-in-den-Hoersaal.html.

UNESCO. „Open Educational Resources (OER)". UNESCO, 2017. Zugriff 01.12.2019. https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer.

Vogd, Werner. *Rekonstruktive Organisationsforschung: qualitative Methodologie und theoretische Integration; eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich, 2009.

Die Rückeroberung meiner Gelassenheit

Es gibt keine Abkürzung beim Ankommen

Die Forscherin beschreibt anhand der Methode der Autoethnographie ihre Erfahrungen mit der kontaktfreien Lehre im Sommersemester 2020. Ausgesprochen zuversichtlich in das Corona-Semester gestartet, sah die Autorin sich doch mit Widerständen konfrontiert. Ziel ist es, diese persönlichen Erfahrungen zu reflektieren, biographisch rückzubinden und, wo es sich anbietet, mit dem aktuellen Diskurs zum gesellschaftlichen Wandel zu verknüpfen.

Gute Aussichten

Das kommende Semester soll digital stattfinden? Klasse!

Die Vision eines traumhaften Sommersemesters entsteht vor meinem inneren Auge: Meine Woche wird nicht mehr dem Takt der Lehrveranstaltungen unterworfen sein. Sowohl die Studierenden als auch ich können sich in Zeitfenstern frei bewegen und genau dann arbeiten, wenn es günstig ist. Ich kann meinen Tag konsequenter nach Leistungsphasen organisieren und vormittags besonders anspruchsvolle, nachmittags eher einfache Aufgaben bearbeiten.

Ich sehe mich asynchrone Lehre mit dem Laptop auf dem Schoß im Garten umsetzen und Studierende anlass- und bedarfsorientiert in Videokonferenzen treffen oder einzeln beraten. Ich sehe Studierende, die diese Freiheiten ebenso schätzen wie ich.

Ich sehe durchaus auch, dass das vermutlich nicht alle so empfinden. Als Erziehungswissenschaftlerin mit nunmehr fast zehn Jahren Lehrerfahrung bin ich didaktisch recht sattelfest. Zudem habe ich mich sowohl in hochschuldidaktischen Weiterbildungen als auch in der eigenen Lehre bereits mit den Gestaltungsmöglichkeiten des E-Learnings befasst. Ich fühle mich gut vorbereitet.

Doch sowohl Kolleg:innen als auch Studierende sind teilweise auf einem anderen Stand. Studierende kommen in Abhängigkeit von ihren Erfahrungen in Schule und Elternhaus sowie eigenen Interessen mit sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen zum Onlinelernen an die Universität. Auch eine Digital Literacy[1] kann zum Studienbeginn nicht vorausgesetzt werden. Bisher war das nur vereinzelt problematisch, sei es im Statistikseminar mit SPSS und R oder bei der elektronischen Abgabe einer Prüfungsleistung in sechs Teilen. Doch in der kontaktfreien Lehre ist das Medium keine Ergänzung der Lehre, sondern das Fundament der Zusammenarbeit. Der Laptop steht nicht bei uns, er steht zwischen uns – und ist unsere einzige Verbindung und unser einziger Kommunikationsweg. Das Telefon soll hier nicht ganz vergessen werden, doch tatsächlich spielte es in meiner Erfahrung nie eine große Rolle in der Kommunikation mit Studierenden. Während ich vom Büro aus telefonieren kann, müss-

1 Eshet, „Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era".

ten Studierende mir dazu ihre private Nummer mitteilen. Und Faxe habe ich in meinem Berufsleben kaum häufiger empfangen als Brieftauben.

Kolleg:innen in der hochschulischen Lehre war es bisher freigestellt, digitale Tools zu nutzen. Nach meinem Eindruck ist diese Gruppe nicht weniger heterogen als die Studierenden auch: In Abhängigkeit von eigenen Interessen und bisherigen Berufserfahrungen sind ganz unterschiedliche Vorkenntnisse, Vorerfahrungen oder auch Berührungsängste vorhanden.

Diese Annahmen mindern meinen Enthusiasmus jedoch kaum. Im Gegenteil: Mich packt der Ehrgeiz, ein Lehrangebot zu entwickeln, das sowohl meine Kolleg:innen, mit denen ich im Teamteaching zusammenarbeite, als auch die Studierenden mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen gut abholt. Ich möchte meine Seminargruppe ein Beispiel gelungener Onlinelehre erfahren lassen, das sie motiviert und zu neuen Ideen für ihre künftige Tätigkeit als Lehrer:innen inspiriert. Ich möchte mich nicht einreihen in die Gruppe der Überforderten.

Mein Seminarkonzept entsteht an einem Wochenende: Gegeben ist, dass die etwa 25 Studierenden in dieser Lehrveranstaltung je eine Sitzung gestalten, die selbständig vorbereitet und gemeinsam anhand von Peerfeedback und Rückmeldung der Dozent:innen ausgewertet wird. Die Sitzungen entsprechen Unterrichtseinheiten im Sinne einer schulpraktischen Übung, jedoch vor Studierenden statt einer Klasse. Didaktische Kompetenzen stehen im Fokus.

Ich bemühe mich, das Vorgehen in den Semesterunterlagen gut nachvollziehbar und einladend darzustellen. Meine Befürchtungen sind, dass Missverständnisse entstehen oder die Gestaltung einer digitalen Lehrveranstaltung als Überlastung empfunden wird. Meine Kolleg:innen geben Rückmeldung zu den Unterlagen und befürworteten das Vorgehen. Ich bin zuversichtlich.

Es macht mir Freude, die neuen Möglichkeiten auszuloten. Gleichzeitig bemühe ich mich, das Konzept nicht zu überfrachten und baue Hilfen ein, die flexibel genutzt werden können. Da vorgesehen ist, dass die Studierenden eigene Stunden gestalten, versehe ich sie mit umfassenden Bearbeitungsrechten in unserer digitalen Lernumgebung *Moodle*. Wenn nun jemand einen großen Fehler machen sollte, ist mein Kurs kaputt. Ich halte es für sehr unwahrscheinlich, dass das passiert. Doch virtueller Vandalismus wäre nun möglich, und er bliebe vermutlich sogar anonym. Egal, ich mache das jetzt einfach. Meine Hoffnung ist, dass die Studierenden sich das Konzept schnell erschließen, die Vorgehensweise als sinnvoll erachten und vielleicht sogar (so wie ich) ein wenig Freude am Ausprobieren der digitalen Tools und mit der neuen Freiheit haben werden.

Warum Autoethnographie?

Warum nun die Erfahrungen dieses Semesters autoethnographisch aufarbeiten? De Vries leitet her, was Anlässe autoethnographischen Arbeitens ausmacht:

> „... it´s been a long time since I've been out of my comfort zone, where I've tried something new that wasn't of my choosing. I decide to write about this. After all, a lot of what I do as an academic is write. So let's write about this I think. So I do."[2]

Auch ich war durch externe Faktoren veranlasst, etwas Neues auszuprobieren. Ich fühlte mich den Anforderungen gewachsen und war motiviert. Dennoch blieb es die Erprobung eines grundhaft neuen Verfahrens mit ungewissem Ausgang.

Ziel dieser Dokumentation ist es, diese persönlichen Erfahrungen zu reflektieren, biographisch rückzubinden und, wo es sich anbietet, mit dem aktuellen Diskurs zu verknüpfen.

Wie de Vries und Bartleet[3] habe ich statt einer vollständigen und linearen Erzählung vor allem *„crisis moments"* des beschriebenen Semesters ausgewählt. Das sind positive oder negative Ereignisse, die von besonderem Interesse sind.

Meine Datenbasis sind Blogbeiträge, die im Laufe des Semesters entstanden sind und die teilweise durch andere Forscher:innen im AEDiL-Projekt kommentiert wurden sowie Semesterunterlagen, E-Mails und die digitale Lernumgebung, in der das Seminar stattfand.

Das Sommersemester

Semesterstart

Ziel der ersten Lehrveranstaltung ist es, das Vorgehen zu erläutern, Raum für Fragen zu geben und gemeinsam zu beginnen. Eine Videokonferenz erscheint aufgrund der größeren Nähe, die hergestellt werden kann, dafür geeigneter als ein asynchroner Ansatz. Ich bemühe mich, auch ein wenig für das Konzept zu werben, mein eigenes Interesse am Ausprobieren digitaler Tools für die Lehre zum Ausdruck zu bringen, die neuen Gestaltungsfreiheiten herauszustellen und so zu motivieren. Ich bin aufgeregt. Es soll ein guter Start werden, die Studierenden sollen Lust bekommen.

Es läuft gut. Fast alle Studierenden nehmen teil, Nachfragen sind weiterführend bzw. vertiefend und lassen das Verständnis des Gesamtkonzepts erkennen. Es werden keine Widerstände geäußert, die Stimmung in der Videokonferenz erscheint mir entspannt und konstruktiv. WG-Mitbewohner laufen im Hintergrund durch das Bild, wir lachen und ich fühle mich der Gruppe nahe. Zusammen werden wir das gut hinbekommen.

Die erste Woche

Erneut bin ich aufgeregt. Wird das Konzept beim ersten Durchlauf funktionieren? Werden die Studierenden wie vorgesehen Material einstellen und sich gegenseitig Rückmeldung geben? Oder wird einfach gar nichts passieren? Was tue ich dann? Immer wieder logge ich mich in den Kurs ein, um nachzusehen, ob sich bereits etwas getan hatte. Innerlich bereite ich Notfallpläne vor. Wann werde ich die Studierenden

2 De Vries, „Cricketing Dad: An Autoethnography into the Unknown".
3 Bartleet, „Behind the baton: Exploring autoethnographic writing in a musical context".

kontaktieren, wenn Aufgaben ausstehen? War es zu gewagt, ein Konzept zu entwerfen, das komplett auf studentische Beteiligung angewiesen ist? Vielleicht! Oh je, was mache ich, wenn keiner was macht? Meine Erleichterung ist groß: Noch vor der Frist finde ich Unterlagen und entsprechendes Peerfeedback vor. Ich beginne zu lesen. Ja, so habe ich es mir vorgestellt! Ein toller erster Aufschlag. Ich freue mich und sehe meinen Plan aufgehen. Für die folgenden Wochen sollte es nun, da der Anfang geschafft ist, noch einfacher werden. Das Verfahren ist in jeder Woche ähnlich, so gibt es mit der ersten Woche eine gute Vorlage für die folgenden Veranstaltungen.

Kein Plan? Übernimm doch mal Verantwortung für deinen Lernprozess!

Was lese ich da? Nein! Ich habe doch in der Handreichung, in der Einführungsveranstaltung und dann noch mal in ein oder zwei Infomails beschrieben, wie das Peerfeedback funktioniert. Hat die Studentin das wirklich überlesen und überhört? Oder macht sie es bewusst ganz anders? Bringt das die Gruppe durcheinander? Mein Konzept sprengt es jedenfalls. Soll ich das jetzt wirklich erneut erklären? Ich mache eine Notiz an ihre Stundengestaltung und schreibe ihr eine E-Mail. Ich werde keine Antwort bekommen. Das gilt es jetzt wohl auszuhalten.

In der kontaktfreien Lehre habe ich weniger Informationen über die Studierenden in meinen Veranstaltungen. Im besten Fall sehe ich sie live in der Videokonferenz, doch oft bleiben sie unsichtbar; spontane Reaktionen entgehen mir, zum Text fehlen paraverbale und nonverbale Elemente. Aufgrund dieser Kanalreduktion nehme ich an, dass in der digitalen Lehre Kommunikation schwerer und fehleranfälliger ist als in der Präsenzlehre. Darauf habe ich bspw. reagiert, indem ich einen besonders durchdachten Seminarfahrplan zur Verfügung gestellt habe. In der einführenden Videokonferenz haben wir diesen besprochen.

Viele Studierende erscheinen gut orientiert, stellen Material in der vorgegebenen Zeit ein, haben meist gar keine Nachfragen zum Vorgehen. Andere Studierende stellen Fragen, die davon zeugen, dass sie den Seminarfahrplan gar nicht gelesen haben. Das trifft mich tatsächlich auch ein wenig persönlich. Es sollte doch drin sein, wenigstens diese drei Seiten zu lesen. Ich fühle mich wohl insgesamt in der digitalen Lehre demgegenüber noch etwas machtloser als im Seminarraum. Ich kann zwar keine Kooperation verlangen, doch aufgrund der besonderen Situation hatte ich mir anscheinend eine gewisse Solidarisierung erhofft. Das scheint auch auf die meisten Studierenden zuzutreffen. Doch die wenigen, die kaum Engagement zeigen, fallen natürlich auf, da sie in meinem Seminarkonzept, das auf aktive Beteiligung angewiesen ist, Probleme schaffen. In einer frontal gestalteten Vorlesung würde das gar nicht bemerkt.

Jemand da?

Im Anschluss an die erste Woche tun sich hier und da Lücken auf. Im Forum stehen gerade nur fünf statt der erwarteten acht Rückmeldungen. Ein bisschen Zeit bleibt noch. Ich schaue nochmal nach, noch immer fünf. Im Laufe des Semesters werden die Lücken größer. Wird es langweilig? Gibt es Probleme? Auf die Einladung, mich zu

kontaktieren, wenn es Fragen oder Hürden gibt, erfolgt keine Reaktion. Sobald die Frist verstreicht, erinnere ich. Es plätschert noch die eine oder andere Zuarbeit herein.

Auch in der Präsenzlehre gibt es Studierende, die wenig oder in seltenen Fällen gar nicht an Seminaren teilnehmen. Eine Anwesenheitspflicht ist in unserem Bundesland gesetzlich ausgeschlossen. Oft bestehen sie die Prüfung trotzdem beim ersten oder zweiten Anlauf mit mittleren oder schwachen Ergebnissen. Das scheint nun auch in der Onlinelehre aufzutreten. Im Forum werden die Lücken größer. Die Abwesenheit im digitalen Seminarraum ist für mich noch weniger gut auszuhalten als in der Präsenzlehre. Warum das so ist? Ich weiß es nicht genau. Da ist wieder dieses Gefühl von Machtlosigkeit. Ich weiß weniger über die Gruppe und ihre aktuelle Verfassung, sei es ihre Motivation, die aktuelle Zufriedenheit, das Interesse oder der Lernfortschritt. Es gibt Wege, all dies zu erheben, doch es ist umständlicher und weniger unmittelbar. Somit habe ich auch weniger eine Idee, was die Abwesenheit begründet. Es kann Desinteresse sein oder auch eine unverschuldete Belastung durch Nebenjob, Corona, Familie oder Krankheit. Da ich die Gründe nicht kenne, bemühe ich mich um eine neutrale Sicht. Es fällt mir allerdings schwer – insbesondere, wenn aus der Abwesenheit Probleme in der Zusammenarbeit resultieren. So erhalten beispielsweise einige Studierende mehr Peerfeedback als andere, die sich in Gruppen mit weniger aktiven Kommiliton:innen befinden.

Ich hab das mal aufgeräumt

Mich erreicht über das öffentliche Forum eine Nachricht: „Der Kurs wird langsam unübersichtlich.“ Da muss ich der Studentin zustimmen. Im Laufe des Semesters hat sich unsere digitale Lernumgebung gut gefüllt und man muss eine wenig scrollen, um zur aktuellen Woche zu gelangen. Ich weiß, dass es eine Komprimierungsfunktion gibt. Ich antworte der Studentin: „Sie haben Recht, danke für den Hinweis. Sie haben in diesem Semester, genau wie ich, Trainer:innenrechte im Kurs. Sie können das gern ändern.“ Am nächsten Tag sieht der Kurs deutlich aufgeräumter aus. Die Studentin selbst hat es nicht gemacht; ein anderer Studierender hatte bereits die Initiative ergriffen. Ich freue mich über das Engagement.

Biographische Bezüge: Ein Blick zurück

Mein eigener Start in die digitale Welt war denkbar schlecht. Da ich mich eingangs als gut vorbereitet auf die digitale Lehre und insgesamt digitalisierungsfreundlich beschrieben habe, möchte ich das Bild vervollständigen und diesen Start kurz skizzieren. Ich erinnere mich lebhaft daran. Meine erste Begegnung mit einem PC hatte ich im Informatikunterricht der siebenten Klasse, also zum spätmöglichsten Zeitpunkt. Eine Abfrage in der Klasse ergab, dass ich die einzige Schülerin ohne Rechner im Haushalt war. Er hatte mir bis dahin nicht gefehlt. Doch nun fing das Problem bereits beim Einschalten an. Ich war keine schlechte Schülerin, doch das war mir alles zu abstrakt und ich entwickelte nicht das geringste Interesse. Der erste Test kam mit

einer roten Fünf zurück. Ich hielt das ganz gut aus, ich würde mich schon noch zurechtfinden. Doch als die Lehrerin mir am Tag der Ausgabe dieses Tests eine „zweite Chance“ gab, indem sie mich spontan mündlich prüfte, hatte ich das Fach endgültig als eher absurde Übung abgeschrieben. Nun, da ich meinen Durchschnitt auf 5,5 optimiert hatte, ging es nur darum, Informatik irgendwie hinter mich zu bringen. Wie durch ein Wunder habe ich das Jahr am Ende bestanden.

Später kauften meine Eltern einen Computer für mich, meine Freunde richteten ihn ein. In ganz kleinen Schritten begann er mein Leben in dem einen oder anderen Bereich zu erleichtern. Schnell nutzte ich statt der Bücher die CD unseres Lexikons. Internet kam später.

Ich baue diesen Exkurs ein, um zu verdeutlichen, dass ich die andere Seite kenne. Ich weiß ganz genau, wie es sich anfühlt, keinen Anknüpfungspunkt zu finden. Ich konnte den Erklärungen anderer nicht folgen, drückte Tasten zuweilen nur ganz vorsichtig und knurrte nach verzweifelten Versuchen den Drucker an. Ich speicherte Dateien und fand sie nie wieder.

Doch ich wusste, dass das mein Problem ist. Vielleicht noch nicht in der siebenten Klasse, aber sicher vor dem Abitur habe ich verstanden, dass ich hier etwas zu lernen habe und dass es mein Leben einfacher machen wird bzw. schlicht notwendig ist. Die Verantwortung, es mir anzueignen, liegt bei mir. Das zu erkennen, verlange ich auch von meinen Studierenden.

Später habe ich als Studierende digitale Lehre erlebt. Jede Lehrveranstaltung bestand aus Videos des Dozenten, in denen man ihn zu Folien sprechen sah; zusätzlich standen vertiefende Texte zur Verfügung. Der Auftrag war es, Leitfragen zum Thema anhand dieser Materialien zu erarbeiten. Die abschließende Klausur bestand aus einer Auswahl dieser Leitfragen.

Für mich war das ein wunderbares Format. Genuin am Thema interessiert, konnte ich mich der Arbeit widmen, wann ich wollte. Dann arbeitete ich in Blöcken einige Lehrveranstaltungen durch, machte Pausen nach Bedarf. Den Austausch mit der Seminargruppe vermisste ich nicht. Vielleicht lag es daran, dass sich mir die Zusammenhänge recht leicht erschlossen. Ein Grund war sicher auch, dass alle anderen Lehrveranstaltungen des Semesters in Präsenz stattfanden. Ein Vergleich dieser Erfahrung mit dem Sommersemester 2020 ist also nur bedingt möglich, doch mir wurde deutlich, dass ein gutes Seminar ohne persönliche Treffen möglich ist.

Corona in einer fluiden Gesellschaft

Überforderung ist das Stichwort, das mir in diesem Semester häufig in den Sinn kommt. Die Studierenden haben, ebenso wie Lehrende, viele Gelegenheiten, überfordert zu sein. Die digitale Lehre ist da nur ein Grund neben anderen. Sowohl Studierende als auch Lehrende sehen sich und ihre Familien in Gefahr, sich mit einem Virus anzustecken, das uns noch wenig bekannt ist. Sicher sind einige auch bereits selbst betroffen oder haben Angehörige und Freunde, die erkrankt sind. Noch wahrschein-

licher ist eine Belastung durch den Verlust eines Nebenjobs bzw. der Jobverlust oder Kurzarbeit von Angehörigen.

Diese Belastungen haben Einfluss auf meine Lehre. Sie können Gründe für Abwesenheit oder Leistungsminderung sein. Gleichzeitig kann ich nicht erwarten, dass Studierende mir ihre privaten Ängste oder Probleme offenlegen, sodass ich als Lehrende von einer Gruppe mit mir dahingehend unbekannten Merkmalen stehe, die ich jedoch gern berücksichtigen möchte.

Gleichzeitig bringt die digitale Lehre neue Freiheiten mit sich, die ich eingangs beschrieben habe. Wie erleben Studierende diese neuen Möglichkeiten? Ist die freiere Tagesgestaltung eine Verbesserung? Oder birgt sie die Gefahr, sich nicht ausreichend strukturieren zu können?

Das Spannungsverhältnis von Freiheit und Überforderung erinnert mich an Heiner Barz' „Fluide Gesellschaft"[4]. Hier beschreibt der Autor, dass unter anderem durch gesellschaftliche Prozesse wie Individualisierung, Globalisierung und Digitalisierung eine „Dynamisierung von Grenzen"[5] hervorgerufen wird. Bislang Unmögliches wird möglich; Grenzen des Machbaren verlieren sich zunehmend. Wesentliche Grundmuster dieser fluiden Gesellschaft seien Fusion, Durchlässigkeit, Entgrenzung und wechselnde Konfigurationen. *Fusion* sei beispielsweise in Lebensbereichen wie Arbeit und Freizeit zu erkennen. Homeoffice ist hier das prominenteste Beispiel. *Durchlässigkeit* zeige sich an der größeren Unmittelbarkeit und Interaktivität von beispielsweise Social-Media-Anwendungen. Kontaktaufnahme mit Autor:innen oder die Teilhabe am Diskurs sind hier besonders niedrigschwellig möglich. Das Phänomen der *Entgrenzung* wird am besten an der Auflösung vieler räumlicher und zeitlicher Grenzen deutlich, beispielsweise durch Digitalisierung. Das Verlassen des Büros beraubt mich nicht der Möglichkeit, jenseits des Arbeitsraumes und der Arbeitszeit Zugriff auf meine Arbeitsmittel zu haben. Das betrifft natürlich nicht alle Berufsgruppen. Die Bindung an Maschinen beispielsweise hält räumliche und zeitliche Grenzen aufrecht. Das vierte Grundmuster, die *wechselnden Konfigurationen*, beschreibt eine Flexibilität und Beweglichkeit in der Zugehörigkeit zu Gruppen. Dies zeigt sich unter anderen in modularen Arbeitsbiographien mit teilweise verschiedenen, voneinander unabhängigen Handlungsfeldern (bspw. der Kombination befristeter Teilzeitbeschäftigung und freiberuflichen Nebentätigkeiten sowie Zeitarbeit oder befristeter Projektarbeit), die nicht zuletzt durch die oben beschriebene Entgrenzung und die damit einhergehende Flexibilisierung erst möglich wird.

Aus dieser Sachlage ergeben sich offenkundig sowohl neue Möglichkeiten und Freiheiten als auch Anforderungen an das Individuum. Barz beschreibt das „Boundary-Management" als die neue „Meta-Herausforderung"[6]: Das Individuum sieht sich in einer weitestgehend entgrenzten Welt der Optionen der Anforderung gegenüber, Grenzen selbst zu setzen und zu managen. Beispiele einer selbstgesteuerten Grenzziehung sind etwa Handykonfigurationen, die zu selbst gewählten Zeitfenstern keine

4 Barz, *Neue Werte – neue Wünsche: Future values; wie sich Konsummotive auf Produktentwicklung und Marketing auswirken*.
5 Barz, 62.
6 Barz, 67.

Kontaktaufnahme von außen ermöglichen (z. B. Flugmodus, Modus „Bitte nicht stören“).

Wenngleich Barz diese Muster primär in Bezug auf Produktentwicklung und Marketing beschreibt, werden sie als gesamtgesellschaftliche Phänomene auch jenseits dieser Kontexte sichtbar und treten aus meiner Sicht im Corona-Semester besonders deutlich hervor: Die Notwendigkeit des Infektionsschutzes verursacht einen unfreiwilligen Digitalisierungsschub in der universitären Lehre, der die beschriebenen Muster umso deutlicher zeigt. Wie gut sind Studierende und Lehrende bereits im Boundary-Management?

Conclusio

Ich weiß, dass ich (fast) nichts weiß – über das Semester, das meine Studierenden durchlebt haben. Ich bin sehr enthusiastisch und zuversichtlich gestartet. Als Widerstände auftauchten, fiel es mir manchmal schwer, gut damit umzugehen. Insbesondere, da ich ihnen meist nicht auf den Grund gehen konnte.

Was habe ich gelernt? Die Studierenden sind auch in der digitalen Lehre nicht dafür zuständig, dass mein Konzept funktioniert. Ich habe ein durchdachtes, natürlich nicht perfektes Angebot[7] unterbreitet, und mir schien es, als wurde es von den meisten Studierenden genutzt. Die Verantwortung für ihr Lernen aber liegt letztlich bei ihnen.

Einige Studierende erscheinen motiviert und engagiert, andere weniger. Bei den Lehrenden ist es letztlich nicht anders. Die Gründe können ein unterschiedlich ausgeprägtes Interesse oder unterschiedliche Leistungsbereitschaft sein. Doch Ursachen mögen ebenso gut in Belastungen durch einen Nebenjob, Familie, Krankheit oder schlicht in der Umstellung auf eine neue und ungewohnte Situation liegen.

Weder in der Onlinelehre noch in Präsenzveranstaltungen steht es mir zu, die Gründe für mehr oder weniger Engagement zu erfahren. Es ist schön und hilfreich, wenn es passiert und ich die Gelegenheit habe, Studierenden auch menschlich zu begegnen, doch einfordern kann ich das nicht.

Durch die Krise hat die Digitalisierung der Lehre und anderer Lebensbereiche erheblich an Fahrt aufgenommen. Doch das Ankommen der Studierenden und Lehrenden in den neuen Umgebungen und Arbeitsweisen geht damit nicht automatisch einher. Vielleicht braucht es auch einfach einen Moment, sich zu akklimatisieren in einer wenigstens vorübergehend veränderten Realität.

7 Helmke, *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.*

Referenzen

Bartleet, Brydie-Leigh. „Behind the baton: Exploring autoethnographic writing in a musical context". *Journal of contemporary ethnography* 38(6) (2009): 713–733.

Barz, Heiner. *Neue Werte – neue Wünsche: Future values: Wie sich Konsummotive auf Produktentwicklung und Marketing auswirken*. Düsseldorf: Metropolitan-Verlag, 2001.

De Vries, Peter. „Cricketing Dad: An Autoethnography into the Unknown". *The Qualitative Report 22*(3) (2017): 915–922.

Eshet, Yoram. „Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era". *Journal of educational multimedia and hypermedia* 13(1) (2004): 93–106.

Helmke, Andreas. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 2. Ausgabe. Seelze: Klett-Kallmeyer. 2009.

Digitale Prof(i)s? Von wegen …

Oder: Warum Digital Native sein anstrengend ist

Das Corona-Semester zwingt die Hochschulen, auf „voll digital" umzustellen. Aber ist die Umstellung tatsächlich in allen Bereichen so groß? E-Mails gibt es „schon immer", Videokonferenzen vereinzelt auch schon, und Learning Management Systeme werden in der Regel ohnehin mindestens für die Distribution von digitalem Lehrmaterial verwendet. Das Corona-Semester zeigt, wie sehr der Umgang mit all diesen digitalen Tools von vielen noch geübt werden muss.

Kontext

Im Rahmen des AEDiL-Projekts habe ich über das gesamte (erste) Corona-Semester 2020 ein Logbuch geführt, in dem ich über meine Nutzung digitaler Tools im Kontext meiner Arbeit und meiner Lehrveranstaltung reflektiere oder Beobachtungen schildere, wie Kolleg:innen mit (neuen) Tools umgehen. Dabei steht die Frage im Raum, wie sich unser Arbeitsalltag an den Hochschulen verändert, wenn wir uns aufgrund von Pandemie-Eindämmungsmaßnahmen nicht mehr physisch treffen, sondern nur noch digital arbeiten, lehren und kommunizieren. Seit Jahren verheißt der „Megatrend Digitalisierung"[1] eine Umwälzung beinahe aller Systeme unserer Gesellschaft – soll „dank" Corona nun das System Hochschule an der Reihe sein? Wie gestaltet sich dieser Umbruch an meiner Hochschule, die traditionell im technisch-informatischen Bereich ohnehin stark aufgestellt ist? Schlägt sich dieses Profil auch in der Bewältigung der Corona-Krise nieder?

An dieser Stelle muss ich erwähnen, dass ich sowohl in einer mediendidaktischen Support-Einrichtung arbeite als auch gleichzeitig selbst in der medienpädagogischen Lehre tätig bin; fachlich ergänzen sich diese Tätigkeitsbereiche also einwandfrei. Ich gehöre sozusagen qua Amtes zur mitunter medien-affinsten Personalgruppe meiner Hochschule und bemühe mich, meine eigene Lehre stets auf dem neuesten (mediendidaktischen) Stand zu gestalten. Ich versuche außerdem, in meiner Arbeits- (und manchmal auch Frei-)Zeit, Kolleg:innen an meinem Institut davon zu überzeugen und dabei zu unterstützen, neue digitale Settings und Tools für ihre Lehre einzusetzen. Vielleicht würde das Corona-Semester die Bereitschaft erhöhen, sich mit diesem oft als „neumodischer Kram" abgetanen Themen zu befassen, sodass wir in Zukunft tatsächlich zu einer Umwälzung des Systems Hochschule beitragen würden.

Spoiler: So rosig, wie ich (und andere, siehe Story „Die Rückeroberung meiner Gelassenheit") mir die Zukunft der Hochschule nach Corona ausgemalt hatte, ist sie bis heute noch lange nicht (Stand: Beginn des Wintersemesters 2020/21).

---

1 Siehe z. B. Bertelsmann Stiftung, „Positionspapier: Teilhabe in einer digitalisierten Welt. Digitalisierung in den Dienst der Gesellschaft stellen".

Rückblick und digitales Heimspiel?

Doch zurück zum Anfang der Geschichte: Es ist Anfang März 2020. Ich bin auf dem Weg zu einer Konferenz am anderen Ende von Deutschland, als ich auf meinem Smartphone die Mail lese, dass eben diese Konferenz wegen der Corona-Pandemie abgesagt wird. Sehr kurzfristig, sehr ärgerlich. Zu diesem Zeitpunkt kann ich noch nicht absehen, was in den kommenden Wochen und Monaten mit mir, mit uns allen in den Hochschulen geschieht. Anderthalb Tage später – nach meiner Heimreise – erfahre ich, dass an meiner Hochschule ein Krisenstab ins Leben gerufen wurde, der sich damit auseinandersetzt, wie das Corona-Semester ohne Anwesenheit der Studierenden auf dem Campus stattfinden kann. Ich werde meine Expertise im Bereich der Produktion von Lernmedien in zahlreichen Tutorials und How-Tos einbringen, womit ich dem eigentlichen Krisenstab zuarbeite. Alle Kolleg:innen meiner Einrichtung sind an der Erstellung solcher Tutorials beteiligt. Dem „erzwungenen" Digitalsemester sehe ich aus ganz persönlicher Perspektive zunächst recht entspannt entgegen. Der Grund: Meine (einzige) Lehrveranstaltung für das Semester am Institut ist ohnehin als Blended Learning konzipiert, ein rein digitales Semester würde für mich also ein Heimspiel sein. Die ursprünglich geplanten Seminarsitzungen sollen für den Austausch zwischen den Studierenden und intensive Diskussionen genutzt werden. Da an meiner Hochschule schon früh große Kapazitäten für Videokonferenzen eingekauft werden, sehe ich zunächst keine großen Probleme, meine Lehre voll digital abzubilden. Dazu kommt, dass ich mich selbst als „Digital Native" bezeichne – mit allen Annahmen, die laut Schulmeister und Loviscach[2] zumindest auf Studierende, die bisweilen so bezeichnet werden, *nicht* zutreffen. In meinen Aufzeichnungen während des Semesters schildere ich der Autor:innengruppe dieses Bandes meine persönliche digitale Sozialisation und tägliche Mediennutzung wie folgt:

> „Als [...] Kind eines Mathematikers/Informatikers, der schon früh die alten ausrangierten Rechner aus der Uni bei uns zu Hause aufgestellt hat, gehören diese Bildschirme und alles was man damit machen kann einfach zu meinem Leben. Ich habe schon an schwarzweiß-Bildschirmen von Atari-Computern gespielt (wir hatten nie Spielkonsolen). Als der erste Farbmonitor ins Haus kam, gab es unter uns Geschwistern immer wieder Zoff, wer Midi-Maze[3] am diesem Bildschirm spielen durfte. In Windows 3.11 habe ich in Paint gemalt, unter MS DOS unzählige Spiele gespielt. Ich kenne Windows 95, 98, NT bzw. 2000 und XP – seit es Windows 7 gab bin ich nur noch unter Mac OS X bzw. macOS unterwegs. Natürlich haben wir als Kids primär an den Kisten gespielt. Zu Grundschulzeiten war der N64[4] bei Freunden das Highlight. Im Gymnasium dann habe ich begonnen, den Computer produktiv zu nutzen; digital zu präsentieren und multimedial zu arbeiten (Videoprojekte, Schülerzeitung, Abizeitung).
>
> [...]

2 Schulmeister und Loviscach, „Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lehre".
3 Ein Computerspiel, bei dem sich 3D-Smileys (heute würde man sie vielleicht als Emojis bezeichnen) gegenseitig abschießen: https://en.wikipedia.org/wiki/MIDI_Maze.
4 Nintendo 64, die erste Spielkonsole der Firma Nintendo, die echte 3D-Grafik darstellen konnte: https://de.wikipedia.org/wiki/Nintendo_64.

> Mit dem Kauf der ersten Apple Watch 2015 habe ich mir vorgenommen, bei solchen Tech-Spielereien vorne mit dabei zu sein. Ich bin/war schon immer Early Adopter; aber das aus gutem Grund: Die Technik ist ein großer Teil unserer Lebenswelt und meines Berufs als Mediendidaktiker. – außerdem will ich meine [eigenen] Kids auf eine von Medien geprägte Welt vorbereiten können, was meiner Meinung nach nur gut funktionieren kann, wenn ich diese Welt selbst gut kenne." (Logbuch, 05.05.2020)

Und weiter zur Ausgestaltung meiner persönlichen „Zwangsneurose", immer das Neueste auszuprobieren:

> „Ein iPod wird [2005] gekauft: sämtliche CDs müssen digitalisiert werden, damit alle Musik drauf passt. Ein neuer iPod Touch kommt, Apps werden getestet, überall muss WLAN sein. Das erste eigene Notebook [2008] wird zum digitalen Planer (Mails, Kalender, Browser), später wird das Handy und der iPod gegen das erste [eigene] iPhone [2011] ersetzt, das dank GPS natürlich auch als Navigationssystem herhalten muss (und dank Kamera auch als Foto/Video). Die neuen Smartphones [2014] bekommen Funktionen wie Zeitraffer und Slow-Motion-Aufnahmen, was oft und häufig genutzt wird; inzwischen schieße ich auf dem Smartphone nur noch Live-Fotos (die 1,5 Sekunden Video vor und nach dem eigentlichen Foto aufnehmen). Das neue Handy [2018] kann NFC und wird fürs kontaktlose Bezahlen genutzt, Smart-Home-Funktionalitäten in der Software bewegen mich zum Kauf von appgesteuerten Leuchtmitteln für (fast) die ganze Wohnung. Die erste Apple Watch wird dazu genutzt, Bewegungen zu tracken [...] und eine Oculus Go [2019] liegt auch noch irgendwo herum." (Logbuch, 15.09.2020)

Nun bin ich also in der Situation, auch im Beruf, in der Lehre, den Nerd raushängen zu dürfen. Das hat Vorteile, hat sich aber auch als stete Quell von Frustration herausgestellt.

Tools für die Lehre

Wie der Zufall es will, fällt das Corona-Semester 2020 mit dem Abschluss einer hochschuldidaktischen Qualifikationsmaßnahme meinerseits zusammen. So hatte ich bereits lange „vor Corona" fest geplant, meine Lehre mit einigen (medien-)didaktischen Maßnahmen weiterzuentwickeln. Die Maßnahmen reihen sich in diese Kommunikationskultur ein, auch wenn sie sich nicht unmittelbar in Form von direkter Kommunikation mit den Studierenden zeigen.

Wie vorher erwähnt, arbeite ich nicht nur in einem Institut, sondern bin gleichzeitig auch in einer mediendidaktischen Support-Einrichtung tätig. Dadurch verspüre ich stets ein wenig Druck, bei der medialen Gestaltung meiner Lehrveranstaltungen eine Best Practice abzuliefern. Denn wenn schon mal jemand vom Fach eine Lehrveranstaltung macht, sollte ja alles, was in meine Beratungen und sonstigen Tätigkeiten einfließt, sich auch in dieser eigenen Lehre niederschlagen, oder?

Dazu kommt die erwähnte Qualifikationsmaßnahme und das Damoklesschwert ist perfekt: Ich erwarte von meiner eigenen (digitalen) Lehre, dass sie nahezu perfekt ist.

Advance Organizer

Ich erstelle – mit dem im Laufe der letzten zwei Jahre neu erworbenen hochschuldidaktischen Wissen – einen Advance Organizer für mein Seminar. Aus meinen Aufzeichnungen im Vorfeld des Semesters geht hervor, dass ich für dieses einzelne (wenngleich zentrale) Element viel Aufwand betrieben habe:

> „Für diese Lehrveranstaltung habe ich zum ersten Mal einen visuellen Advance Organizer entworfen, der alle Themen des Seminars und ihre Verwobenheit darstellt. Damit will ich den Studierenden zeigen, dass die Themenfelder in keiner linearen Weise zusammenhängen, auch wenn das die chronologische Struktur des Seminars vielleicht suggeriert. Für diese Darstellung habe ich einige Stunden Zeit investiert um sie gleichermaßen sauber, ansprechend und individuell zu gestalten. Ich bin sehr gespannt auf das Feedback der Studierenden dazu." (Logbuch, 23.04.2020)

Der Organizer ist handschriftlich auf einem iPad entstanden. Dabei fließt ein, dass ich einige Workshops zum Thema „Visualisierung" besucht habe, sodass die Gestaltung mit kleinen Symbolen und Bildchen auch meinen ästhetischen Ansprüchen genügen muss. Anschließend lade ich das Bild in unser Learning Management System (LMS) hoch und reichere die Darstellung der Inhalte durch einige Stichpunkte an, die ich mit dem Toolkit *H5P* interaktiv in das Bild einblende. So können die Studierenden selbst erkunden, welche Aspekte zu welchen Themen relevant sind und wie diese Themen jeweils miteinander im Zusammenhang stehen. Das Feedback der Studierenden fällt sehr positiv aus. Mir hilft diese Darstellung im ganzen Semester, immer wieder passende Querverweise zu machen, sowohl auf bereits behandelte Themen als auch, um kommende Themen anzukündigen.

Videokommunikation

Da ich mich bereits seit Langem vor dem Corona-Semester intensiv mit der Gestaltung von Lernvideos auseinandersetze, nehme ich für jedes Wochenthema meiner Lehrveranstaltung ein Intro-Video auf. Darin erläutere ich das Thema, ordne es in den Kontext des Seminars ein und erläutere, weshalb ich es für das Seminar ausgewählt habe. Diese Videos haben für mich vorrangig kommunikativen Charakter, stellen also keine Lehr- oder Lernvideos im eigentlichen Sinne dar. Meine Studierenden sollen durch diese Videos einen Eindruck von mir als Person bekommen; diese Videos sollen also den fehlenden persönlichen Kontakt ein wenig kompensieren. Daher lege ich großen Wert auf Authentizität. Ich schreibe keine Texte vorher auf, die ich vom Teleprompter ablese, ich bereite keine Foliensätze vor, die ich zeige. Ich notiere mir ein paar Gedanken, bringe sie in eine Reihenfolge und spreche drauflos. Bearbeitet werden die Videos nur minimal; nur an Stellen, an denen entweder wirklich eine lange Pause herausgeschnitten werden muss oder mir spontan einfällt, was ich vielleicht einblenden könnte. Ohne das Know-how, das ich mir in der Support-Einrichtung angeeignet habe, könnte ich das nicht ohne Weiteres. Ich sehe mich gegenüber all den Lehrenden, die jetzt ad hoc Videos aufzeichnen (müssen) und bearbeiten (wollen), klar im Vorteil. Aber eben auch – wie bereits erwähnt – in der Pflicht, es gut machen zu müssen. Von daher ist *mein* „minimal bearbeitetes Video" für viele andere Lehrende, die in diesem Semester das erste Mal mit dem Medium Video arbeiten, ver-

mutlich schon ein voll ausgereiftes Hochglanzprodukt. Außerdem experimentiere ich hier und da mit visuellen Ausdrucksformen, sodass ich zum Beispiel Bilder perspektivisch so einblende, als ob sie hinter mir an der Wand hingen. Wie gesagt, ein bisschen Nerd darf sein.

An das Ende einiger Videos hänge ich ein paar Versprecher, ungewollt Komisches oder Szenen, in denen ich mich während bereits laufender Kamera seelisch und moralisch auf die bevorstehende Aufnahme vorbereite. Ich will den Studierenden damit zeigen: „Hey, ich bin auch nur ein Mensch, der auch ab und an Fehler macht."

In den semesterbegleitenden Videosessions bespreche ich hauptsächlich die Fragen der Studierenden. Zunächst in *Microsoft Teams*, welches zu Beginn des Corona-Semesters auch bei größeren Gruppen nur vier Kacheln mit Videofeeds anzeigte. Das bedeutet, dass ich einen Großteil meiner Studierenden nicht sehen konnte – egal, ob sie die Webcam eingeschaltet hatten oder nicht. Ich mag es, meine Seminarteilnehmer:innen zu Beginn des Semesters möglichst schnell mit Namen zu kennen. Ich biete meinen Studis immer das „Du" an, da ich mich damit einfach wohler fühle. Das größte Defizit, das virtuelle Zusammenkünfte dieser Art haben, ist aus meiner Sicht die fehlende nonverbale Kommunikation. Gerade bei ausgeschalteten Webcams fehlen mir die kleinen Rückmeldungen zum Gesagten: nickende Köpfe, interessiert dreinblickende Gesichter, vielleicht mal ein Schmunzeln. Diese soziale Nähe geht im digitalen Raum schnell verloren. Aus diesem Grund – und weil ich das zweite kommerzielle System meiner Hochschule, *Zoom*, auch einmal ausprobieren will – steige ich mit den Studierenden um auf die andere Videokonferenz-Lösung. An die erste Sitzung damit kann ich mich bis heute gut erinnern; in meinen Aufzeichnungen steht dazu:

> „Ich habe für die letzte Sitzung Zoom anstelle von MS Teams verwendet. Warum? Weil man in Zoom 25 statt wie in MS Teams nur 4 (bzw. 9 seit dem letzten Update) Teilnehmer:innen gleichzeitig sehen kann. Außerdem bat ich alle Studis, ihre Kamera während der gesamten Sitzung zu aktivieren.
>
> An meinem 27" großen Monitor hatte ich also eine Wand von 5x5 Videobildern meiner Studierenden – und auf einmal ein Grinsen im Gesicht. Allein, (fast) die ganze Gruppe zu sehen tat so gut!
>
> Die Beteiligung auf meine Fragen hin war z. T. wie gewohnt eher mau, aber dafür gab es für Wortmeldungen und Äußerungen nonverbales Feedback – das mir sonst immer gefehlt hatte. Eine kleine Umfrage über Zoom hat mich darin bestätigt, dass wir in Zukunft auf dieses Tool setzen; eben weil man sich sehen kann." (Logbuch, 29.05.2020)

Das zeigt, wie wichtig mir der persönliche Kontakt ist – gerade mir, der ich doch sonst so auf das digitale Zeug stehe und es, wo immer es möglich ist, forciere. Dennoch werde ich im kommenden Wintersemester auf eine hybride Lehre verzichten. Dass ein Teil der Studierenden bei mir vor Ort ist und ein weiterer Teil online zugeschaltet, mag in Teilen seinen Reiz haben oder zu dem einen oder anderen didaktischen Spielchen einladen, mir jedoch scheint zu diesem Zeitpunkt der Planungsaufwand enorm hoch. Denn ich müsste meine Lehre parallel sowohl für die physische Anwesenheit als auch die remote Zugeschalteten konzipieren und durchführen.

Digitale Kommunikation

Auch wenn es mir lieber wäre – persönlichen Kontakt zu größeren Gruppen Studierender wird es auf absehbare Zeit auch an meiner Hochschule nicht geben. Es bleiben also digitale Kommunikationswege, die je nach Adressaten offenbar sehr unterschiedlich funktionieren.

Kommunikation mit Studierenden

Meine Studierenden melden sich während des Semesters zu Wort, um zu signalisieren, dass sie die Fülle an neuen Kommunikationskanälen kaum überblicken können: Im Corona-Semester wurden für die digitale Lehre an meiner Hochschule sowohl *Microsoft Teams* als auch *Zoom* einkauft. Diese beiden Kommunikationskanäle kommen zur klassischen E-Mail und dem LMS hinzu, wobei es den Lehrenden selbst überlassen ist, ob und welche Kanäle sie nutzen.

Nach einer Rückfrage an die Studierenden, wie das denn sein könne, schließlich nutzten sie ja auch im Alltag eine Vielfalt an unterschiedlichen Messengern, zeigt sich, dass die Dozierenden es auch im Umgang mit den Studierenden sehr unterschiedlich halten: Einige schreiben E-Mails, andere nutzen das hochschulinterne LMS für die Kommunikation, wieder andere setzen auf *Microsoft Teams*, und dann gibt es noch diejenigen (für die Studierenden wahrscheinlich die schlimmste Kategorie), die mal auf dem einen, mal auf dem anderen Weg kommunizieren.

Ich mache in den ersten Sitzungen meiner Lehrveranstaltung mit den Studierenden aus, auf welchem Kanal wir primär kommunizieren: *Microsoft Teams*. Aus meiner Sicht spricht am ehesten dafür, dass die Kommunikation dort sehr gut (und hierarchisch) strukturiert werden kann: Es gibt ein Team für die Lehrveranstaltung, darin je einen Kanal für jedes Thema bzw. jede wöchentliche Sitzung, und dann Nachrichten, die je nach Antwortmenge zu Threads ausgerollt werden können.

Da wir Lehrenden keine Studierenden zwingen können, diese kommerziellen Dienste für die Lehre zu nutzen, müssen wir ebenfalls einen Weg über das hauseigene LMS anbieten. Das ist der Grund, weshalb ich zu Beginn alle Nachrichten per *Microsoft Teams* und Mail über das LMS sende. Aber ständig alle Kommunikation parallel auf zwei Kanälen zu funken ist auf Dauer sehr anstrengend. Dankenswerterweise sind in meinem Seminar alle Studierenden mit der Nutzung von *Microsoft Teams* einverstanden und nach kurzem auch gut damit vertraut.

Kommunikation im Team

So einfach wie sich die Einigung auf die Kommunikationskanäle mit den Studierenden darstellt, so kompliziert ist die Situation im Hinblick auf meinen restlichen Arbeitsalltag. Als meine Hochschule für die meisten Mitarbeitenden das Homeoffice anordnet, ist klar, dass ab sofort alles nur noch digital stattfindet: Planung von Lehrveranstaltungen, Organisation von Arbeitspaketen und eben vor allem Kommunikation im Team. Binnen kürzester Zeit schafft es unser Rechenzentrum, eine zentrale kommerzielle Lösung für Chaträume, Videokonferenzen und kollaboratives Arbeiten

zu installieren, sodass wir uns alle ab sofort in *Microsoft Teams* einfinden können. Unsere Arbeit ist damit endlich im Digitalen angekommen, denke ich beim Blick auf diese Plattform – in der, wie sich später herausstellen soll, träumerischen Vorstellung eines Endes von langen E-Mail-Konversationen, in denen die Signaturen länger sind als die eigentlichen Inhalte der Nachricht, man wegen vier oder mehr Personen im AN- und CC-Feld kaum mehr zuordnen kann, wer eigentlich auf was antwortet oder sich aus dem Betreff einer langen Verkettung von RE:AW:FWD:youNameIt nur noch schwer auf den ursprünglichen Anlass der digitalen Kommunikation schließen lässt. Asynchrones Chatten in Threads war und ist immer noch meine romantische Vorstellung von sauberer digitaler Kommunikation: Themen bleiben beieinander; es ist klar nachvollziehbar, wer sich auf wen bezieht, und anders als bei E-Mails, die aus einer Zeit des schriftlichen Briefverkehrs stammen, ist der Sprachduktus eher dialogisch. Keine langen Anreden und Abschiedsfloskeln.

Zumindest in der Anfangszeit sind Konversationen in *Microsoft Teams* kaum übersichtlicher als per Mail – nicht wegen der geschilderten Eigenheiten, sondern eher, da einige Kolleg:innen sich auf einmal per Telefon melden, um auf Chatnachrichten zu reagieren oder Mails schreiben, in denen sie sich auf Chatnachrichten beziehen. Dazu gesellt sich, dass sich die Wahl der Kommunikationswege je nach Kommunikationspartner massiv unterscheidet. Es wird ein bisschen wie bei den vielen Instant Messenger-Diensten, die sich auf meinem Smartphone tummeln: Manche Leute erreiche ich nur per *WhatsApp*, andere nur per *Telegram*. Einige Chats laufen über Apples *iMessage*, während sich eine einzige Gruppenunterhaltung seit Jahren nur in *Threema* abspielt, obwohl alle Beteiligten mindestens einen weiteren gemeinsamen Messenger hätten. Wieder andere Leute erreicht man ausschließlich über den *Facebook-Messenger* oder ich bekomme von ihnen Nachrichten auf allen genannten Kanälen, sodass ich zwischen verschiedenen Diensten springen muss, um eine Konversation vollständig nachvollziehen zu können. Mit der Einführung von *Teams* parallel zum klassischen Telefon und der althergebrachten E-Mail zeigt sich diese Diversifizierung auch im dienstlichen Umfeld.

Zwischenfazit

Ich unterstelle, dass es mir aufgrund meiner oben geschilderten digitalen Sozialisation relativ leichtfällt, diese Vielfalt noch halbwegs zu überblicken. Für viele andere bedeutet dieses Chaos aber eine kognitive Überlastung, die dazu führt, dass wichtige Kommunikation im Rauschen untergehen kann. Bei all der Informationsflut sehe ich aber in der rein digitalen (schriftlichen) Kommunikation einen entscheidenden Vorteil: *Alles muss eindeutig formuliert sein* – und ist irgendwo dokumentiert und dadurch im Idealfall auch durchsuchbar. Insbesondere in der Kommunikation mit Studierenden schätze ich diesen Umstand ungemein. Denn in den vergangenen Semestern war das eine meiner größten Schwächen in der Organisation meiner Lehre: Zu oft habe ich Absprachen nur mündlich getroffen, Auskünfte verbal erteilt und quasi mit Verlassen des Seminarraums meinen eigenen Arbeitsspeicher gelöscht. Nur um in der Folgewoche auf dieselben Fragen andere Antworten parat zu haben; sehr – und ver-

ständlicherweise – zum Leid der Studierenden. In dieser Hinsicht ist die neue Kommunikationskultur für mich persönlich eine Bereicherung.

Aber auch hier muss man Abstriche machen, denn durch die teils proprietären Systeme sind Suchen mit den Suchfunktionen nicht immer von Erfolg gekrönt. Zwar beherbergt mein Notebook mit einer systemweiten Suche ein mächtiges Werkzeug, aber das hilft mir nicht, wenn bestimmte Dienste die Inhalte in ihren eigenen Datenbanken verstecken. So kommt man doch nicht umher, jeden Dienst separat mit jeweils seiner eigenen Suchmaske zu durchforsten. Zum Teil unterscheidet sich dann die Syntax der Suchparameter, die dabei helfen sollen, Treffer besser einzugrenzen. Aber auch an die muss man sich erst einmal erinnern.

So ähnlich wie mit der Kommunikation verhält es sich mit der Datenhaltung von Dokumenten, die zum Beispiel für die zu Beginn genannten Tutorials entstehen: Die einen Kolleg:innen legen sie auf dem institutsinternen Dateiserver ab, andere nutzen die landesweite Cloudlösung für Hochschulen. Einige testen die neuen Kollaborationsfunktionen in *Teams,* und dann gibt es auch immer wieder solche, die Office-Dokumente per Mail verschicken: erst mit der Endung *-entwurf.docx*, dann mit *-entwurf-v2.docx,* und von da an findet in den Nummerierungen und Nomenklaturen der reinste Wildwuchs statt, vergleichbar mit den Betreffzeilen der Mails, auf die ich schon eingegangen bin.

Auch wenn es nach außen nicht so aussieht, da man ja eh „immer nur auf den Bildschirm starrt", ist es enorm anstrengend, den Überblick zu behalten, wenn alles digital geschieht, die Arbeitstage im Homeoffice wegen mangelnder Wochenroutine nach und nach ineinander verschwimmen und eine regelrechte Informationsflut auf einen hereinprasselt. Ordnung im persönlichen digitalen (Daten-)Dschungel zu behalten, beansprucht enorme kognitive Kapazitäten.

Nerds denken anders

Den Überblick über all seine Daten zu behalten ist das eine. Die Methode, *wie* man ihn behält, steht auf einem anderen Blatt, und möglicherweise ist meine Methode manchmal bisweilen etwas nerdig. Der Begriff *Nerd* ist interessanterweise ambivalent – ihm wohnen gleichermaßen anerkennende und abwertende Anklänge inne, je nach Kontext.[5] In meinem Fall scheint es, dass meine Methode, den Überblick zu behalten, für Außenstehende nicht immer nachvollziehbar ist, was dann zu einer Abwehrhaltung führt. Um es an dem konkreten Beispiel der eingangs erwähnten Handreichungen und Tutorials zu erläutern:

5 Siehe Wikipedia-Eintrag „Nerd" https://de.wikipedia.org/wiki/Nerd: „Das Wort weist vom Kontext abhängig anerkennende oder abwertende Anklänge auf. In Computerkreisen gilt es als echtes Kompliment. Positiv betrachtet ist ein Nerd ein Individualist, der durch Besitz hinreichender Fachkenntnisse einen entsprechenden Grad an gesellschaftlicher Anerkennung innerhalb der jeweiligen Szene aufweist. Negativ gesehen ist Nerd eine stereotype Bezeichnung eines in sozialen Belangen unbeholfenen verschrobenen Einzelgängers, der ständig vor dem Computer sitzt und dadurch jenseits des Computers in soziale Isolation gerät." (Abgerufen am 28.10.2020)

Zu Beginn des Corona-Semesters ist schnell klar, dass bei uns zahlreiche neue Handreichungen entstehen, die viele Themen abdecken, im Idealfall strukturell und optisch ähnlich aufgebaut sind und im Verlauf des Semesters mehrfach aktualisiert, erweitert und ergänzt, eventuell sogar ins Englische übersetzt werden müssen. Alle Anleitungen sollen dann online einer sehr heterogenen Personengruppe mit unterschiedlichsten Vorlieben und Voraussetzungen bereitgestellt werden. Es stellt sich also die Frage nach dem Format: Werden die Tutorials über ein Smartphone als Second-Screen konsumiert? Oder druckt sich der betagte Herr Professor die Anleitungen lieber aus, um sie neben sein einziges – vermutlich uraltes – Arbeitsgerät im Homeoffice zu legen, „weil er das so gewohnt ist"? Also: Anleitungen als PDF oder HTML direkt auf der Webseite?

Warum nicht beides? Als Nerd suche ich nach einer Lösung, die Inhalte von der Darbietungsform getrennt zu erstellen und zu pflegen, das heißt: Ich suche *einen* digitalen Ort, an dem die Daten erstellt werden. An wie vielen anderen Orten sie ausgespielt werden, ist erstmal egal. Mein Vorschlag: Lasst uns die Anleitungen als reine Text-Dateien (Markdown[6]) in einem Git[7]-Repositorium erstellen. Dort können mehrere Autor:innen an diesen Quelldaten arbeiten, die Dateien werden automatisch versioniert, und mit *Pandoc*[8] lassen sich aus den einzelnen Markdown-Files direkt PDFs, HTML-Dokumente oder eine ganze Reihe anderer Dateiformate generieren. *Das* wären doch die Vorzüge dieser Digitalisierung, von der alle immer reden: Daten sind leicht konvertierbar, Prozesse automatisierbar! Natürlich setzt das voraus, dass alle Autor:innen sich mit diesem System bzw. Workflow vertraut machen, und natürlich bedeutet das in der Vorbereitung Arbeit und Aufwand. Ich behaupte aber, dass sich dieser Aufwand gelohnt hätte, da die (häufige) Aktualisierung der Dokumente im Anschluss effizienter vonstattengegangen wäre.

In meinen Augen zeigt sich also eine klare Baumstruktur: Es gibt ein Quelldokument, aus dem alle benötigten Formate entspringen, zwischen den Abzweigungen dieser Baumstruktur verändert sich zwar die Dateiendung, aber das ist ja eingeplant. Nicht-Nerds scheinen diese Struktur nicht zu erkennen, sondern nur einen Wald aus vielen unterschiedlichen Dateiarten und Konvertierungsschritten zu sehen, ohne logischen Zusammenhang.

Möglicherweise ist mein Vorschlag wegen mangelnder Kommunikation gescheitert, vielleicht war es einfach der falsche Zeitpunkt, so früh in der Krise, die sowieso alles auf den Kopf stellt, etwas so radikal anderes als das althergebrachte Word-Dokument vorzuschlagen. In der kurzen Vorlaufzeit, die wir auf das Corona-Semester hatten, war nicht viel Zeit für lange Erläuterungen, warum sich bestimmte Dateiformate für bestimmte Zwecke besser eignen als andere. Und die technische Affinität und Gewandtheit mit dem Digitalen der Kolleg:innen an meinen Einrichtungen geht ohnehin schon so weit auseinander, dass man es sich kaum vorstellen kann: Am einen Ende des Spektrums sind Leute wie ich (und einige wenige Kolleg:innen, denen

6 Markdown ist eine Auszeichnungssprache, in der Textformatierungen durch eine spezifische Syntax gekennzeichnet sind: https://de.wikipedia.org/wiki/Markdown.
7 In einem Git können Dateien einfach versioniert werden: https://de.wikipedia.org/wiki/Git.
8 https://de.wikipedia.org/wiki/Pandoc.

Code und der Umgang mit der Kommandozeile zumindest nicht ganz fremd sind), am anderen Ende stehen Personen, denen man im Support erklärt, dass „der Punkt oben am Notebook“ die Webcam ist und nicht zur Programmoberfläche einer Software gehört (true story!).

In jedem Fall ist es frustrierend, zusehen zu müssen, wie solche Chancen für eine effiziente Gestaltung von Prozessen nicht ergriffen werden. Der Aufwand, einen Prozess mit neuen Tools zu etablieren, wird viel höher eingeschätzt als der daraus zu ziehende Nutzen.

Effizienz ist alles?

Diese Abwägung zwischen Aufwand und Nutzen bzw. die Überlegung, wie Arbeit im Hochschulkontext mit Hilfe von digitalen Tools effizienter gestaltet werden kann, hat mich das ganze Semester über begleitet. Mir ist klar, dass der Werkzeugbegriff für digitale Medien oft viel zu kurz greift, um so etwas wie die „Digitalisierung“ oder eine „digitale Transformation“ zu beschreiben oder gar zu beschreiten. Wir befinden uns inzwischen längst in einer Kultur der Digitalität[9], die sich durch weit mehr auszeichnet als das bloße Beschleunigen von Prozessen, indem wir analoge Medien durch digitale Medien ersetzen.

Für das Corona-Semester hat die schnelle Einführung das klare Ziel, (Echtzeit-)Kommunikation „einfach irgendwie“ zu ermöglichen, um den (Studien-)Betrieb am Laufen zu halten. Ich unterstelle einfach mal pauschal, dass über die Fragen „Wie können wir arbeitsfähig bleiben?“ und „Welche Tools skalieren für unsere Bedarfe entsprechend?“ hinaus keine tiefergehenden Überlegungen angestellt wurden, wie sich der flächendeckende Einsatz neuer digitaler Kommunikationsformen auf das System Hochschule auswirkt.

In den Köpfen der meisten steht dennoch erst einmal fest, dass mit neuen digitalen Tools oft eine Steigerung der Effizienz verbunden wird, da Workflows schneller, dezentral oder transparenter organisiert werden können – das ist ja auch das Credo vieler (privatwirtschaftlicher) Anbieter, die solche Tools verkaufen. Gerade im Corona-Semester 2020 wurden zahlreiche neue digitale Tools Hals über Kopf eingeführt und alle Hochschulmitarbeiter:innen vor vollendete Tatsachen gestellt: „So, damit arbeitet ihr jetzt“ – vollkommen ungeachtet der jeweiligen digitalen Vorkenntnisse, Bereitschaften und Bedürfnisse. Vielleicht war es von mir als Digital Native naiv, zu glauben, dass die Hochschulen jetzt „endlich angekommen“ seien im Digitalen (siehe oben). Denn was sich gezeigt hat, ist, dass vielen Kolleg:innen der Umstieg schwerzufallen scheint. Übergangszeiten zwischen dem Alten und Neuen werden gefordert, verschiedene Systeme (z. B. zur Kommunikation) sollen (zunächst?) parallel nebeneinander koexistieren. Und so steigt der Aufwand wieder, indem über alle Systeme der

9 Stalder, *Kultur der Digitalität*; Stalder, „Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie“.

Überblick behalten werden muss. Ergebnis: Und die versprochene vermeintliche Steigerung der Effizienz verkehrt sich ins Negative.

Natürlich muss ich an dieser Stelle zugeben, dass ein sauberes Change-Management in der kurzen Vorlaufzeit zum Corona-Semester und der damit einhergehenden Homeoffice-Phase kaum möglich gewesen wäre. Zu kurz wäre die Zeit gewesen, alle Tools im Detail einzuführen, jede Mitarbeiterin und jeden Mitarbeiter der ganzen Hochschule mitzunehmen und neue Kommunikationsprozesse zu etablieren. Bisher hatte ich nicht die Gelegenheit, die IT-Strukturen in der freien Wirtschaft aus erster Hand kennenzulernen, da ich Zeit meines Lebens ausschließlich in Bildungsinstitutionen (Schule, Hochschule, sowohl für das Studium als auch für den Job) verbracht habe, aber ich könnte mir vorstellen, dass dort in einigen Fällen eine striktere Compliance-Linie gefahren wird: Es gibt strenge Vorgaben, welche Systeme zu nutzen sind; wenn es einen internen Messenger (wie *Teams*) gibt, werden intern keine E-Mails mehr geschrieben. Die Hochschulen allerdings sind voll von Akademiker:innen und Freigeistern, denen solche strikte Vorgaben gewiss zuwider sind. Ich frage mich, ob es nicht trotzdem sinnvoll sein kann, sich für bestimmte (interne) Prozesse ein definiertes Regelwerk aufzuerlegen, um tatsächlich einen Benefit aus der „Zwangs-Digitalisierung" zu ziehen.

Allerdings muss ich feststellen, dass auch jetzt, über ein halbes Jahr später, keine reflektierten Überlegungen diesbezüglich stattfinden, zumindest nicht in meinem direkten Umfeld. Stattdessen haben sich die neuen Tools teils mehr schlecht als recht in den Alltag eingefunden: Man hört in Meetings und Videokonferenzen noch immer oft „Bei mir funktioniert das nicht immer" oder „Ich habe das noch nie gemacht" – selbst Akademiker:innen spielen ihre eigenen Fähigkeiten im Scherz herunter und bemerken dabei gar nicht, dass das Digitale ein Lebensbereich ist, dem sie offenbar keinerlei Bedeutung für ihr professionelles Handeln zuschreiben. Denn wenn akzeptiert wird, über die eigene Unfähigkeit scherzen zu dürfen, habe ich schon fast die Hoffnung verloren, hier noch eine tiefgreifende Veränderung erleben zu dürfen.

Möglicherweise hinkt der Vergleich etwas, aber ich hätte mich in einem klassischen Meeting (prä Corona) doch nie hingestellt und darüber gelacht, dass ich kein Protokoll schreiben kann, weil ich nicht weiß, wie ich meinen Bleistift anspitze! Und noch viel weniger wäre dieser Umstand von allen Beteiligten stillschweigend oder gar zustimmend hingenommen worden.

Wir sollten, nein müssen, unsere (digitalen) Arbeitsmittel beherrschen – zumindest bis zu einem gewissen Grad – und uns auch eingestehen und erlauben, dass wir nicht alles wissen können. Aber wir sollten dabei nicht den Anspruch an uns selbst und unser professionelles Handeln aufgeben, sondern uns aktiv diesen Defiziten widmen und uns gegenseitig unterstützen. Mir fehlt hier eine offene Kultur des „Alle-Mitnehmens", des „Allen-zeigen-wie-es-Geht" bzw. eine Struktur dafür.

Vor uns liegt einer mehr oder weniger ungewisse Zukunft. Für das Wintersemester 2020/21 werden vielerorts wieder präsente oder hybride Lehrveranstaltungen geplant. Ich persönlich plane weiter ausschließlich reine Online-Formate. Das bedeutet, ich werde die neu eingeführten Tools weiter einsetzen und darauf bauen, dass alle

Beteiligten (also auch die Studierenden) inzwischen viel Erfahrung damit sammeln konnten. Für die hybriden Lehrveranstaltungen müssen sich die Kolleg:innen wieder mit neuen Tools auseinandersetzen: Videokonferenzsysteme, Kameras, Mikrofone – und das möglicherweise in Räumen, die für solche Systeme nicht konzipiert sind. Ich befürchte, dass sich bei der Gewöhnung an die neue Hardware ähnliche Wege abzeichnen, wie es bei der Software ist: Es wird mal eben schnell eingesetzt, und wenn es nicht richtig funktioniert, wird das eben hingenommen. Irgendwann hat sich das eingebürgert und niemand stellt mehr infrage, ob oder wie man die Settings besser umsetzen könnte. Ich bin fachlich weitgehend im Bereich der Medienkompetenzförderung bei Studierenden tätig, weshalb ich folgendes großes Problem sehe:

Wir (bzw. einige Lehrende) leben den Studierenden eine Fehlerkultur vor, die nicht konstruktiv ist, sondern Unzulänglichkeiten und eigene Schwächen als gegeben hinnimmt. Wir unterwerfen uns der Technik und führen Fehler auf unsere eigenen Fähigkeiten bzw. Defizite zurück – ohne gewillt zu sein, dem aktiv entgegenzuwirken.

Auch wenn einige Professor:innen das möglicherweise nicht wahrhaben wollen oder nicht so sehen wie ich: Wir sind in unserer Funktion als Lehrpersonal immer auch Vorbild für Studierende. Es ist unser Job, nicht nur die Fachinhalte zu kommunizieren, sondern auch gute wissenschaftliche Praxis vorzuleben, und dazu gehört auch der professionelle Umgang mit unseren Arbeitswerkzeugen. Es gibt zahlreiche Kurse zum Thema „richtig Zitieren“ oder „wissenschaftliches Schreiben“ – aber all diesen Angeboten fehlt meistens der spezifisch digitale Zugang. Dasselbe trifft auf andere wissenschaftliche Arbeitsweisen zu wie zum Beispiel Kollaboration in Arbeitsgruppen oder Kooperation über Hochschulgrenzen hinweg. Ich sehe hier enormen Handlungsbedarf, unsere Angebote entsprechend zu ergänzen. Die Umstellung der Hochschulen auf einen reinen Onlinebetrieb hat mir deutlich vor Augen geführt, dass das digitale Arbeiten noch lange nicht so in der Breite angekommen ist, wie wir es vielleicht dachten.

Es gibt noch viel zu tun!

Die Early Adopters[10], Digital Natives oder Nerds – wie ich – finden sich mit all den neuen digitalen Tools sehr schnell zurecht. Aber vielen anderen fällt der Umstieg deutlich schwerer. Ein Semester voll digital zu lehren wird als Last empfunden. Die eigene Unfähigkeit wird heruntergespielt, ja sogar zur Selbstdarstellung genutzt. Jüngst durfte ich ein Gespräch führen, in dem Sätze fielen wie „Ich bin Erziehungswissenschaftler:in, ich kenne mich damit [mit digitalen Medien] nicht aus“ oder „Ich bin zu alt für so etwas.“ Das zeigt mir, dass wir dringend eine veränderte Kultur in unserer (Lehr-)Praxis brauchen. Nicht-Wissen darf nicht länger nur als Defizit deklariert werden. Insbesondere in den Hochschulen wird überall das „Lebenslange Lernen“ gepredigt – offenbar müssen wir damit in unseren eigenen Reihen anfangen. Es

10 Vgl. Schenk, *Medienwirkungsforschung*, 417–149.

kann und darf nicht sein, dass individuelle Sozialisierungen mit digitalen Medien darüber entscheiden, wie erfolgreich jemand innerhalb des Systems Hochschule mit einem derartigen Umbruch wie dem zur Online-Lehre im Corona-Semester 2020 umgehen kann. Wir sind es uns und unseren Studierenden schuldig, aus der aktuellen Lage das Beste herauszuholen, die Vorzüge der Digitalität zu erkennen und sie nachhaltig in das System Hochschule zu implementieren.

Referenzen

Bertelsmann Stiftung, Hrsg. „Positionspapier: Teilhabe in einer digitalisierten Welt. Digitalisierung in den Dienst der Gesellschaft stellen", Juni 2017. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Infomaterialien/IN_Positionspapier-Digitalisierung_2017_06_27.pdf.

Schenk, Michael. *Medienwirkungsforschung*. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck, 2007.

Schulmeister, Rolf und Jörn Loviscach. „Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lehre". In *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*, herausgegeben von Claudia De Witt und Christian Leineweber, 2017.

Stalder, Felix. „Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie". *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, Nr. 05 (24. Mai 2018). https://www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe05/synergie05-beitrag01-stalder.pdf.

———. *Kultur der Digitalität*. Erste Auflage, Originalausgabe. Edition Suhrkamp 2679. Berlin: Suhrkamp, 2016.

Die Reise zum Kern des Dazwischens

Autoethnographische Notizen zur Bedeutung des Miteinanders in der Hochschullehre

In „The Meaning of Travel" schreibt die Philosophin Emily Thomas, dass eine wahre Reise sich durch Zweierlei auszeichnet: Sie hält etwas Unvorhersehbares bereit und bringt uns in Situationen, in denen wir dem Anderen begegnen. Echtes Reisen, sagt sie, sei stets ein Anlass, um sich selbst zu hinterfragen. Das Sommersemester 2020, so mein Eindruck, erfüllt beide dieser Charakteristika des Reisens auf vielfältige Weise. Durch die Notwendigkeit, Präsenzveranstaltungen in kürzester Zeit online zu realisieren, sind die Akteur:innen im Kontext Hochschullehre wahrlich dem einen oder anderen Unvorhergesehenen begegnet, nicht selten in Form unerwarteter Erwartungen. Hiervon handelt meine Geschichte: Sie berichtet von der Reise als Hochschuldidaktikerin im Corona-Semester, die, getragen durch den Austausch mit Lehrenden und Studierenden, Hochschuldidaktiker:innen und Kolleg:innen, nachzuzeichnen erlaubt, welchen Wert das Miteinander in formalen Lehr-Lernkontexten hat.

Bevor die Reise losgeht …

Es versprach, eine Herausforderung zu werden, das Lehren und Lernen auf Distanz.[1] Auf das Miteinander in einem physischen Raum zu verzichten, kein „Bild" von der Gruppe als Ganzes zu haben, die Reaktionen der anderen nicht immer sehen zu können, all dies sollte das Corona-Semester für viele von uns zu einer turbulenten (neuen) Erfahrung werden lassen.

Als Hochschuldidaktikerin[2] habe ich manche dieser Turbulenzen erahnen können, da mir durch meine bildungswissenschaftliche Perspektive die Bedeutung sozialer Eingebundenheit[3] für das Lernen eines Menschen wohlbekannt ist. Was sonst hat einen so deutlichen Einfluss darauf, ob wir engagiert bei einer Sache sind? Wir wollen in unseren Lern- *und* Lehrhandlungen gesehen werden, möchten wissen, dass es einen Unterschied macht, ob wir Teil des Prozesses sind oder nicht. Was auf praktisch alle Bereiche menschlichen Lebens übertragen werden kann, gilt in besonderem Maße für das weite Feld des (motivierten) Lernens. Grundannahme heutiger Lerntheorien ist, dass individuelles Lernen sozial eingebettet und in Beziehungen erfolgt[4] und vom Austausch mit anderen bereichert wird. Lernen braucht Involviertheit, so-

---

1 Zumindest für jene unter uns, die im Alltag die Lehre in Präsenz gewohnt sind. Wir würden in der Online-Lehre vielem in anderer Form begegnen als wir es gewohnt sind, so auch einander.

2 Gegenstand und Anliegen meines Handelns als Hochschuldidaktikerin sind (in Zustimmung mit Huber, „Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung", 116) sowohl das Hochschulsystem als auch die Lernwelt und Lernsituation der Studierenden in diesem Bildungskontext.

3 Richtungsweisend hierzu u. a. die Arbeit von Deci und Ryan, „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik".

4 Künkler, *Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*.

wohl kognitive als auch affektive, sowohl mit dem Lerngegenstand als auch mit dem Lernkontext.[5] Nehmen wir als Beispiel das didaktische Design eines Flipped Classroom:[6] Wieso ist die sogenannte „umgekehrte Lehre" so lernförderlich? Weil hier die gemeinsame Zeit im Veranstaltungsraum genutzt wird, um in Kontakt zu kommen, die Kernpunkte im Lernstoff zu besprechen, gemeinsame Fragen zu erkennen und zu klären – ergo, weil hier das Miteinander unter Lernenden und Lehrenden als Ressource gezielt genutzt wird.

Überlegungen wie diese sind für mich als Hochschuldidaktikerin Teil des theoretischen Gepäcks, mit dem ich mich im Feld des akademischen Lehrens und Lernens bewege. In meinem Arbeitsalltag begleite ich Wissenschaftler:innen dabei, ihre Lehrkompetenzen auszubauen. Ich helfe ihnen, zu verstehen, wie der Erwerb neuen Wissens (in ihrer Disziplin) funktioniert und wodurch sie das Lernen ihrer Studierenden in der Lehre fördern können, statt es ungewollt zu erschweren. Und so arbeite ich in erster Linie mit Menschen, die etwas über das Lehren *lernen* wollen. Auch in der Fachlehre für Studierende bin ich regelmäßig aktiv und lehre auf Bachelor- oder Masterebene, mal als Teaching Team, mal allein. Beide Handlungsfelder, die Arbeit mit Lehrenden ebenso wie die Arbeit mit Studierenden, bereichern mein Wirken als Hochschuldidaktikerin. In beiden kann ich mein Wissen über akademisches Lehren und Lernen anwenden und auf neue Settings übertragen, es kontinuierlich hinterfragen und erweitern. Eine ungemein wertvolle Möglichkeit! Denn jede Lehr- und Lernsituation ist anders. Jede Gruppe ist anders. Und es gehört zu meinem Selbstverständnis als Hochschuldidaktikerin, diesem Anderen immer wieder auf andere Art didaktisch sinnvoll begegnen zu können. Nicht zuletzt auch deshalb, weil ich so mein theoretisches Gepäck mit immer neuen Erfahrungen aus der Praxis bereichere.

Mein persönliches Verständnis von Lernen ist zudem von der Überzeugung getragen, dass jede lehrende Tätigkeit – ob als Hochschullehrende:r oder Hochschuldidaktiker:in, ob im Kontakt mit Studierenden oder Lehrenden – von den Momenten des *In-Beziehung-Tretens* lebt. Lehren bedeutet für mich eine Vielfalt von Begegnungsprozessen und ist vor allem anderen eines: Beziehungsarbeit![7] Und wie überall im Leben sind auch die Beziehungen in Lehr-Lernkontexten geprägt von den Erwartungen, die die Beteiligten aneinander und an den Prozess als solches haben.

Erwartungen. Die können schon verzwickt sein. Sie können den Anspruch an das eigene Handeln beeinflussen, motivieren oder Druck ausüben. Sie können Ansichten darüber prägen, welches Handeln in einer Situation erwünscht, erduldet oder verpönt ist. Werden Erwartungen nicht erfüllt oder sind sie unklar, kann dies das Gelingen formaler Bildungsangebote beeinflussen und das Lehren und Lernen an Hochschulen erschweren.[8] Natürlich spielen hier der Kontext und das Vorwissen der Beteiligten über die jeweilige Situation eine riesige Rolle. Ist eine Umgebung nur für einzelne

5 Barkley and Major, *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*.
6 Zu Flipped Classroom- oder Inverted Classroom-Modellen Spannagel und Freisleben-Teutscher, „Inverted classroom meets Kompetenzorientierung".
7 Scholkmann, „Hochschullehre andernorts – Dänemark. Problembasiertes Lernen schafft Sinn"; Felton und Lambert, *Relationship-Rich Education: How Human Connections Drive Success in College*.
8 Thielsch, „Approaching the Invisible. Hidden Curriculum and Implicit Expectations in Higher Education".

Personen neu und unbekannt, kann offensichtlich angemessenes Verhalten beobachtet und nachgeahmt werden. Doch was, wenn eine ganze Gruppe sich in einem für sie neuen Kontext befindet? Wenn niemand da ist, von dem man sich Regeln und Verhaltensmuster abgucken kann? Hier gilt es, die gegenseitigen Erwartungen neu auszuhandeln, zu entdecken und (gemeinsam) festzulegen. Und eine solche Situation haben viele von uns im Sommersemester 2020 vorgefunden.

Ich beginne meine Erzählung mit dieser Einordnung, um zu verdeutlichen, mit welchen Perspektiven und welcher (professionellen) Haltung ich mich im Corona-Semester in die Begegnung mit Lehrenden, Studierenden und Kolleg:innen sowie in mein autoethnographisches Forschen begeben habe und dabei vielfältige Erfahrungen machen konnte.

Lernen beginnt mit Erfahrung.[9] Und so verhält es sich auch mit dieser Geschichte. Sie erzählt von den Begegnungen, die ich in meiner Tätigkeit als Hochschuldidaktikerin in diesem Sommer gemacht habe und berichtet von Erwartungen der Lehrenden und Studierenden, von Kolleg:innen und mir selbst. Ich möchte dazu einladen, gemeinsam mit mir diesem Pfad gesammelter Eindrücke zu folgen und zu entdecken, inwiefern die Erwartungen an das Miteinander im Lehren und Lernen sich als bedeutsames Element im Bewältigen des neuen *Dazwischens* in der Online-Lehre herausstellte. Auf Distanz zu Lehren verschafft dem, was zwischen den Beteiligten eines Lehr-Lernprozesses liegt, ein neues Gewicht. Dieses Dazwischen besser greifen zu können, war (und ist) mir ein Anliegen, sowohl als Hochschuldidaktikerin als auch als Hochschullehrende.

Auf dieser Reise zum Mittelpunkt des Dazwischens war die Autoethnographie[10] meine ständige Begleiterin. Sie hat mir geholfen, innezuhalten, Erlebtes zu dokumentieren und meinen hochschuldidaktischen Blick als Zugang zum Verstehen der Erfahrungen in diesem besonderen Semester zu nutzen. Aber im Grunde begleitet sie mich schon viel länger.

Autoethnographie: Die perfekte Methode im Gepäck

Als studierte Ethnologin war mein Weg in die Wissenschaft davon geprägt, dass wir uns als Forscher:innen nicht abseits des Forschens verstehen sollten. Wir sind nicht abseits des Forschungsgegenstandes, der Datengewinnung, der Analyse und Interpretation. Wir sind involviert. Immer. Und wir sind es auf besondere Art und Weise, wenn die ethnographische Methode unser Mittel der Wahl ist. Geleitet von ihr erhalten wir – in Interaktion mit anderen und durch gemeinsam erfahrene Situationen – einen Zugang zu den Phänomenen, die wir zu ergründen suchen. Phänomene, die

9 Zur Einordnung von Lernprozessen als soziales Phänomen lohnt der Blick in die Arbeiten von Illeris, *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens,* sowie Lave und Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Andere verdeutlichen, inwiefern Lernen und Erfahrung auf vielfältige Weise zusammenhängen, insb. Agostini, *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*; Göhlich und Zirfas, *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff;* Kegan, „What „form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning" und Meyer-Drawe, *Diskurse des Lernens.*

10 Adams, Jones und Ellis, *Autoethnography. Understanding qualitative research.*

uns vielleicht im Alltag zu nah sind, als dass wir sie erkennen (könnten). Als wissenschaftliche Praxis ist ethnographisches Arbeiten intersubjektiv, da sie auf einem Miteinander basiert. Sie ist das erkenntnisgeleitete Begegnen mit dem Anderen, seien es Individuen, deren Lebenswelten oder sie darin.[11] Und ihr Teilbereich der Autoethnographie erlaubt es, dass dieses Begegnen nicht nur bei mir als Forscherin beginnt und endet, sondern auch zum Gegenstand der Beobachtung wird. Perfekt, um sich in ein turbulentes Semester voll Unerwartetem zu begeben und die (neuen) Erwartungen in Lehr-Lernprozessen zu ergründen!

Die hier verschriftlichte autoethnographische Story zeichnet den Prozess[12] meiner Begegnung mit den Erwartungen an das Dazwischen nach. Sie berichtet von zwei Etappen, die für mich im Sommersemester 2020 relevant waren. Die erste Etappe berichtet vom Schreck, ein virtuell zu realisierendes Semester vor sich zu haben. Ein Schreck, dem die Erkenntnis folgte, dass nicht für alles eine technische Lösung gefunden werden kann. Diese Etappe beschreibt die Muster, die für mich zu Beginn der Pandemie hinter den Ansprüchen und Erwartungen im Bereich Lehren und Lernen sichtbar wurden. Diese Muster stellten für mich die Grundlage dar, um die Bedeutung des Miteinanders im virtuellen Semester nachvollziehen zu können. Hiervon berichtet die zweite Etappe, in der ich mich dem Mittelpunkt dieses Dazwischens schließlich ein gutes Stück annähern konnte.

In meiner Erzählung dienen mir die Notizen meines Feldtagebuchs zum einen als Quelle, zum anderen erlauben sie es nachzuempfinden, welche Begegnungen mich auf meiner Reise besonders bewegten. Und gleich zu Beginn des Semesters gab es davon so einige.

Erste Etappe: Erwartungen an Technik, Lehrende, Lernende

Es ist März, das Sommersemester hat gerade begonnen und die Vorbereitungen von Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker:innen laufen auf Hochtouren. Irgendwie wie immer, irgendwie aber auch nicht. Wie sollte man die vorbereiteten Kurse in so kurzer Zeit in den virtuellen Raum verlegen? Und womit? In den ersten Wochen des Corona-Semesters werden Videokonferenzsysteme getestet, Aufzeichnungsprogramme kennengelernt und die Möglichkeiten eigener Lernmanagementsysteme ausgelotet. Als Voraussetzung dafür, dass ein Online-Semester realisiert werden kann, *muss die Technik stehen,* und die Lehrenden müssen sie zu nutzen wissen. Ziel war schließlich, einen Notfallmodus für das Lehren und Beraten auf Distanz zu ermöglichen – wie sich dies auf das Lehren und Lernen auswirken würde, das war eine Frage, die hinten anstehen musste. Kommen wir also erst einmal zurück auf die Er-

11 Dass ethnographisches Arbeiten eine intersubjektive Praxis sei, argumentieren Campbell and Lassiter, *Doing ethnography today: Theories, methods, exercises*, 5; Coffey, *The ethnographic self: Fieldwork and the representation of identity*, 115, unterstreicht die Involviertheit im ethnographischen Forschen und Culhane, „Imagining: An introduction“, 3, versteht diesen methodologischen Ansatz grundsätzlich als kollaborative Form der Wissensproduktion.

12 Ploder und Stadlbauer, „Strong reflexivity and its critics: Responses to autoethnography in the German-speaking cultural and social sciences“, 754, die hervorheben, dass Autoethnographien nicht das Ergebnis eines Verstehensprozesses darstellen (sollen), sondern dessen Prozess.

wartungen hinter all diesen Bestrebungen. Erwartungen an wen eigentlich? Technik? Lehrende? Lernende? Und Erwartungen von wem? Erwartungen, die von außen an die Hochschulen gerichtet wurden? Erwartungen, die von innen kamen? In meiner Wahrnehmung rückten im Laufe des Semesters nach und nach Erwartungen auf unterschiedlichen Ebenen in den Fokus. Immer nahmen sie einen Ausschnitt des Dreiecksverhältnisses[13] gelingender Online-Lehre in den Blick: mal das Verhältnis von Lehrenden und der Technik, mal das von Lernenden und Technik und schließlich das von Lehrenden und Lernenden.

Zu Beginn lag der Fokus unverkennbar auf dem Verhältnis von *Lehrenden und Technik*. Weltweit haben Hochschulen und Universitäten versucht, von technischer Seite alles erdenklich Mögliche zu tun, um die Lehrenden von infrastruktureller Seite her *lehrfähig* zu machen. Mit diesen Bemühungen einher ging die Erwartung, dass Lehrende selbst über ausreichend technische Ausstattung verfügen und zudem das passende Know-how haben, um die (nunmehr oder in Kürze) vorhandenen Programme und Tools sinnvoll für ihre Lehre nutzen zu können. Online-Lehre lebt davon, dass die Lernenden auf für sie bedeutungsvolle Weise in Kontakt mit den Lerninhalten gelangen; umso besser, wenn diese in Kollaboration mit den Peers erfolgt.[14] Soweit zumindest das Ideal. Aber natürlich hat kaum jemand damit rechnen können, dass in dieser Zeit der Krise und des Ad-hoc-Umstellens derlei Ansätze in der Planung (virtueller) Kurse überall beachtet werden würden. Dafür fehlten oftmals schlicht die Erfahrung und das zugehörige Vorwissen.

Als Hochschuldidaktikerin bin ich in dieser Phase Lehrenden mit unterschiedlichsten Interpretationen ihrer Aufgabe im Corona-Semester begegnet. Bei manchen gab es neben klaren Erwartungen an die Technik auch extrem hohe Erwartungen an sich selbst. Oft waren diese vom Wunsch begleitet, eine möglichst exakte Kopie der eigenen Lehre zu erschaffen. Nach einem Beratungsgespräch mit einem Lehrenden direkt zu Beginn des Semesters hielt ich folgendes fest:

> „Ein wenig fühlt es sich für mich nach Bringschuld an, als ob er die Verantwortung dafür tragen [...] oder den Erwartungen gerecht werden müsste, einen möglichst perfekten Übertrag ins Virtuelle zu erschaffen. [...] So ein Druck! Emotional hat das bei mir vor allem ausgelöst, dass ich ihm spiegeln wollte, dass er nicht alles kontrollieren kann, egal, wie [...] perfekt er plant. Dass Lehren immer auch flexibles Reagieren bedeutet, das schien nicht übersetzt zu werden [...] und das hat mich unruhig gemacht. So eine hohe Erwartung an Perfektion wurde sicher nicht in Präsenz [...] erwartet, wieso also nun der Druck im Virtuellen? Zudem bemerkte ich die dahinterliegende Einschätzung, dass die Lehre, zumindest hier als Vorlesung, [alleinige] Aufgabe der Lehrenden sei; die Studis wurden nicht mitgedacht. Weder in ihrer Verantwortung für [das eigene] Lernen noch für die möglichen Hürden dabei.“ (Feldtagebuch-Notiz, 31.03.2020)

13 „Das Lehren im virtuellen Setting wurde mir hier [in dieser Beratung] erstmals als Dreieck voller Hürden [...] bewusst.“ (Feldtagebuch-Notiz vom 31.03.2020)

14 Hier können wir auf eine Fülle mediendidaktischer und medienpädagogischer Forschung zurückgreifen, exemplarisch sei auf drei Arbeiten verwiesen: einen Einblick, wodurch bedeutungsvolles Lernen in digitalen Designs ermöglicht wird, gibt Jahnke, *Digital didactical designs: Teaching and learning in CrossActionSpaces*, die Relevanz der Partizipation in der (Online-)Lehre unterstreicht Mayrberger, *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-) Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*, und die vielschichtigen Möglichkeiten, ein Präsenzkonzept in ein Online-Format zu übertragen, beschreibt Major, *Teaching online: A guide to theory, research, and practice*.

Dieser Anspruch begegnete mir im Kontakt mit vielen Lehrenden, egal, wie viel Lehrerfahrung sie hatten. Jedoch mit einer Besonderheit: Je lehrunerfahrener, desto höher erschien mir der Wunsch nach Absicherung des eigenen Handelns. Und dieser sollte Einfluss auf die Arbeitsweisen und Aufgabenstrukturen in einem Kurs nehmen. Sichtbar wurde dies für mich zum Beispiel im Gespräch mit einer Gruppe von Lehreinsteiger:innen und deren *„Bedürfnis nach Kontrolle und Nachvollziehbarkeit [...] der Lernhandlungen der Studis“* (Feldtagebuch-Notiz, 07.04.2020). Hierzu gehörte es zum Beispiel, in jeder Woche Teilleistungen von den Studierenden einzufordern und mit einem individuellen Feedback zu versehen, um sich so – der Vorarbeit der Studierenden versichert – in das nächste Synchrontreffen begeben zu können. Ich glaube, dass manche der studentischen Stimmen, die von einem angestiegenen Arbeitspensum berichteten, mit derlei getaktetem Vorgehen in Verbindung standen. Dass dies nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden ein Mehr an Arbeitszeit bedeutete, sei hier – trotz seiner immensen Bedeutung – nur am Rande erwähnt.

Wöchentliche Treffen als Dreh- und Angelpunkt in der Online-Lehre beizubehalten, ging offenbar einher mit dem Wunsch nach einer möglichst genauen Übersetzung bestehender Lehrplanungskonzepte – eine Tendenz, die mich in Beratungen unruhig machte. Auch wenn keine Zeit war, alles Geplante neu zu denken und die dafür notwendigen Materialien zu entwickeln, war mir zumindest wichtig, den Blick dafür zu öffnen, dass synchrone Lehre auch Probleme bereithalten könnte. Denn was, wenn die technischen Rahmenbedingungen bei unseren Lernenden nicht optimal waren?

> „Die Kontexte und Hürden der Studis zu spiegeln war hier für mich zentral, in der Hoffnung, dass gesehen würde, dass die eigenen Erwartungen an die perfekte Technik stets vor dem Hintergrund paralleler Erwartungen an die Technik der Studis zu sehen ist.“ (Feldtagebuch-Notiz, 07.04.2020)

Mit diesem Gedanken war ich von Beginn an nicht allein. Vielmehr bin ich immer wieder Lehrenden begegnet, deren Handeln von einer solchen Perspektive geprägt war (siehe auch Story „Veränderte Lehrpraxis durch einen neuen Blick auf Studierende?“). Bei ihren Planungen stand der Wunsch im Zentrum, die individuellen Grenzen der Beteiligten (der Studierenden und sich selbst) zu bedenken; diese Lehrenden betrachteten videokonferenzbasierte Konzepte – die Privatsphäre sowie technische Voraussetzungen der Beteiligten im Blick – zunächst skeptisch. Derlei Konzepte, so die Annahme, würden speziell in kleinen Fächern nicht nur dazu führen, Studierende mit weniger guter (Internet-)Ausstattung auszuschließen, sondern sie auch dazu „nötigen“, diesen „Mangel“ gegenüber den anderen sichtbar zu machen (Feldtagebuch-Notiz, 17.04.2020). Fächer, in denen kleine Studierenden-Kohorten zu einer hohen Bekanntheit untereinander führten, machten den Übertrag von Präsenzlehre in ein virtuelles Setting offenbar nicht leichter. Das in Präsenz gewohnte Balancieren zwischen Nähe und Distanz erschien in den sogenannten kleinen Fächern eine zusätzliche Hürde bereitzuhalten. Einerseits würde der Bedarf nach einem Miteinander vermutlich besonders hoch sein, andererseits würde hier direkt *sichtbar* werden, wenn eine Person aus der Gruppe fehlte, aus welchem Grund auch immer. Der in großen

Fächern eher hypothetische Gedanke, Studierende durch synchrone Online-Lehre möglicherweise auszuschließen, wurde hier seiner Anonymität beraubt. Die eigenen Studierenden bereits vor einer Veranstaltung zu kennen, hatte einen Einfluss darauf, wie zugänglich man ein Lehrkonzept entwickelte. So wunderte es mich nicht, dass Lehrende aus kleinen Fächern direkt zu Beginn der Pandemie von der Sorge getrieben waren, in der anstehenden Online-Lehre möglicherweise jemanden verlieren zu können.

Diese Sorge um die technischen Rahmenbedingungen der Studierenden sollte bald von immer mehr Akteur:innen im Bereich der Hochschullehre geteilt werden. Ein zweiter Erwartungsfokus schien ins Zentrum der Diskussionen zu rücken: das erwartete Verhältnis von *Lernenden und der Technik*. Die Annahme, dass alle, die man erreichen mag, über stabile Internetverbindungen verfügen, über Headset und Webcam sowie im Zweifelsfall über Möglichkeiten und Mittel, sich das Fehlende rasch besorgen zu können, stellte sich angesichts gegenteiliger Erlebnisse als trügerisch heraus. Ob in der Arbeit mit Studierenden in Lehrveranstaltungen oder mit Lehrenden in hochschuldidaktischen Angeboten: Die ersten Wochen der Vorlesungszeit waren davon geprägt, Teilnehmende und auch hin und wieder sich selbst aus einem Treffen „fliegen" zu sehen. Wir machten in dieser Phase wohl alle wertvolle Erfahrungen dazu, in welchen Konstellationen, zu welchen Zeiten und mit welchen Tools das gemeinsame Arbeiten online flüssiger oder stockender zu laufen schien. Aber wir haben auch gemerkt, was es heißt, in einem zuvor nicht bekannten Ausmaß an einen Lern-Lehr- und Arbeitsplatz – wortwörtlich – gebunden zu sein.

Die Vielzahl an Videokonferenzen und Treffen am Bildschirm waren in Verbindung zur Arbeit mit noch mehr Tools und Bildungstechnologien ungewohnt intensiv, gar erschöpfend. Zumindest so habe ich es empfunden. Und ich war alles andere als allein mit dieser Einschätzung. Doch wieso? War es allein das viele Sitzen? Eine Studentin teilte hierzu ihre Einschätzung mit mir und argumentierte,

> „... dass die Teilnahme an einem Online-Kurs, mit Kamera, über 90 Minuten und länger, unglaublich anstrengend sei, da man immer im Blick der anderen Studis und der Lehrperson zu sein scheint. Emotional ausgelaugt und kognitiv platt, waren [Beschreibungen], die hier verwendet wurden, um das eigene Erleben zu beschreiben." (Feldtagebuch-Notiz, 15.04.2020)

Der Übergang zum Arbeiten in virtuellen Settings und insbesondere die vielen Videokonferenzen stellten sich somit nicht nur als Nadelöhr für Zugang und Beteiligung heraus, sondern auch als vielschichtige Belastung für die, die ohne Barrieren[15] vermeintlich problemlos an einer Veranstaltung teilnehmen konnten (siehe auch Story „Gesundheit! in Zeiten der online Lehre"). Und selbst, wenn ein Kurs erfolgreich gestartet war und das *Womit* und *Wie* geklärt zu sein schienen, konnte es zu herausfor-

15 An dieser Stelle sei die Randnotiz erlaubt, dass meiner Meinung nach das Thema der Barrierefreiheit im Corona-Semester sicher zu kurz gekommen ist, jedoch auch wertvolle Impulse erhielt. Zwar wurde in der kurzfristigen Bereitstellung von Lernmaterialien und Co. sicher nicht immer beachtet, dass diese barrierefrei angelegt sind, aber dass die technischen Rahmenbedingungen der Nutzer:innen eine bislang nicht bedachte Komponente zur Barrierefreiheit sein würde, diese Erkenntnis wird den Diskurs in Zukunft sicher bereichern.

dernden Situationen für die Beteiligten kommen. Hier offenbarte sich mir der dritte Fokus im großen Feld der Erwartungen: die Erwartungen an das Miteinander. Verwoben mit der Beziehungsebene zwischen *Lernenden und Lehrenden* nähern wir uns hier dem Höhepunkt meiner Reise und den für mich eindrücklichsten Erfahrungen im Sommersemester 2020. Sie erzählen in der zweiten Etappe davon, wieso das Dazwischen in der Hochschullehre so bedeutsam ist.

Zweite Etappe: Erwartungen an das Miteinander

Eigentlich läuft es in der Online-Lehre ja so: Wenn alle Programme und Zugänge funktionieren und sich die Vorbereitungen auszuzahlen scheinen, steht der Durchführung einer Veranstaltung nichts mehr im Wege. Eigentlich. Aber manchmal scheint die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden (untereinander) einfach nicht ins Rollen zu kommen und das Miteinander *„gefühlt zu kurz"* (Feldtagebuch-Notiz, 29.04.2020). Eine Erfahrung, die im Sommersemester viele von uns teilen sollten.

Das empfundene Fehlen eines Miteinanders ist mir in den Gesprächen über die Lehre auf Distanz in unterschiedlichsten Facetten begegnet. Sie ließen sich auf zwei Arten von Erwartungen zurückführen: Zum einen, dass in Lehrveranstaltungen und Workshops automatisch ein Wir-Gefühl entsteht, zum anderen, dass man im Lehren und Kursleiten weiß, für wen man lehrt, somit ein lernendes Gegenüber hat, das man (er)kennt und mit dem man in Interaktion treten kann. Inwiefern das eine das andere bedingt und weshalb beides die Bedeutung sozialer Eingebundenheit für die Hochschullehre unterstreicht, das lässt sich anhand meiner Erfahrungen in dieser zweiten Etappe nachzeichnen.

Die Erwartung, dass ein Wir-Gefühl entsteht

Das Miteinander zu gestalten, den Austausch untereinander zu ermöglichen, Kollaboration und gegenseitiges Unterstützen zu fördern, all diese Punkte stehen in enger Verbindung zu der Erwartung, dass in (Lehr)Veranstaltungen ein Gruppengefühl existiert, auf das man bei Bedarf – ob von der Seite der Lehrenden oder Lernenden aus – zurückgreifen kann. Die Frage ist nur: Wer hat die Verantwortung dafür, dass ein solches Gefühl entstehen kann?

In den ersten Wochen des Semesters hatte ich den Eindruck, dass im Kontext von Lehrveranstaltungen diese Verantwortung bei den Lehrenden gesehen wurde. Das soziale Miteinander zu beeinflussen, ihm Raum zu geben und es entstehen zu lassen, das war offenbar Aufgabe der Kursleitung. Zahlreiche Gespräche mit Studierenden und Lehrenden ließen dies durchblicken und brachten mich zum Grübeln:

> „Wieso sollten nur die Lehrenden beeinflussen können, ob und wie das Miteinander in der virtuellen Lehre stattfindet? Sind wir im virtuellen Raum wieder bei einer solchen Lehrendenzentrierung angelangt? Woher kommt diese Erwartung? Bedeutet ein ungekanntes Setting automatisch, dass die […] Lehrperson bestimmt, welche […] sozialen Räume gelebt werden können?" (Feldtagebuch-Notiz, 06./07.05.2020)

Ich ahnte, wodurch diese Erwartung im Corona-Semester entstehen konnte. Denn ja, einfinden mussten sich alle in die neuen Lehrkontexte, aber nicht alle hatten Gelegenheit, deren Rahmen im Vorfeld zu setzen. Die Möglichkeit, dies als Lehrperson bzw. Workshopleitung zu tun, sollte im Semesterverlauf gleichermaßen Freiheit wie auch Bürde für Dozent:innen bedeuten, besonders vor dem Hintergrund des oben beschriebenen hohen Anspruches, den die Gruppe der Lehrenden zeitgleich an sich stellte. Dass man einen Kurs auf eine bestimmte Weise für das Online-Semester aufbereitet hatte, stellte in gewisser Weise den Ausgangspunkt dafür dar, auch das Gelingen der Veranstaltung – auf allen Ebenen – mit den Handlungen der Lehrperson in Verbindung zu bringen. Dies wurde mir erstmals in einem Treffen mit Studierenden Mitte April deutlich, bei dem die Interaktion in Videokonferenzen als mit einer großen Unsicherheit verbunden beschrieben wurde. Zum Austausch mit den Studierenden notierte ich:

> „Plötzlich erscheint eine verstärkte Hierarchie im Miteinander zu sein, da die Lehrperson ‚gefühlt' bestimme, ob man gesehen, gehört, aufgenommen wird. [...] Am meisten verwundert und sorgt mich hier die Erwartung der Studierenden an sich selbst, die [...] von ‚erdulden, aushalten müssen' geprägt zu sein scheint." (Feldtagebuch-Notiz, 15.04.2020)

Die Agency[16] der Studierenden – also das, was das soziale Handeln in einem Kontext lenkt – schien sich in der Online-Lehre durch die hier erlebte Unsicherheit zu wandeln. Das gewohnte Handeln wurde plötzlich von einer nun (verstärkt) empfundenen Hierarchie beeinflusst, die es zu erschweren schien, sich in einer Veranstaltung einzubringen. Eine immense Herausforderung für unsere Studierenden! Und ebenso für unsere Lehrenden. Denn wie sollten Dozent:innen und Workshopleitungen antizipieren, dass durch die Veränderung des Lehrmodus eine Verschiebung der Handlungsmacht erfolgen könnte? Woher weiß ich, wann eine Kontextveränderung nicht nur die Möglichkeiten der Interaktion beeinflusst, sondern auch Einfluss auf die Rollenverständnisse der Beteiligten hat? Woran erkenne ich, dass ich nicht an ein gewohntes Verhalten anknüpfen kann? Die Relevanz dieser Fragen offenbarte sich mir in den kommenden Wochen an verschiedenen Stellen; insbesondere dann, wenn aus studentischer Perspektive berichtet wurde, worin aktuell Herausforderungen für ihr Lernen lagen.

> „Als Herausforderungen werden vor allem die Situationen beschrieben, in denen [die Studierenden] in Kontakt mit den anderen Studierenden kommen sollen. [...] Schweigen und Unsicherheit, das scheint in den Gruppenphasen in Breakout Räumen vorzuherrschen. Das, was in Präsenzveranstaltungen oft eine Aktivierung im Lernen bedeutet, scheint hier durch die ungewohnte Situation und den ungewohnten Rahmen nicht zustande kommen zu können. Wer spricht wann, kann uns wer hören, kommt die Lehrperson nochmal vorbei...? [...] Von Lehrenden wird offenbar mehr Struktur erwartet, von Studierenden [...] eine Art 1-zu-1-Übersetzung. Dass das gerade in Gruppenphasen nicht so leicht geht, weil die Studis gar nicht erst zur Gruppe werden konnten, das ist hier nicht oder zu wenig bedacht." (Feldtagebuch-Notiz, 29.04.2020)

16 Der Begriff der Handlungsmacht oder Agency bezieht seine Bedeutung erst im Kontext eines sozialen Gefüges und den Regeln und Normen, in denen ein Individuum handelt; einen Einblick in die vielschichtige Verwendung des Konzeptes bieten Emirbayer und Mische, „What is agency?"

Im Online-Semester scheint die Notwendigkeit, das *Wir* in der Lehre zu bedenken, auf eindrückliche Weise unterstrichen zu werden. Was braucht es, um im Rahmen einer Veranstaltung ein Wir-Gefühl zu entwickeln, zu einer Gruppe zu werden? Gedanklich bin ich in diesen Wochen immer wieder theoretische Annahmen zu den „typischen Stimmungsphasen“[17] in Gruppenprozessen durchgegangen. Diese gehen davon aus, dass jede Gruppe nach der Phase des (vor)freudig-gespannten Ankommens in die sogenannte Phase der Gärung und Klärung übergeht. Diese ist davon geprägt, dass die individuellen Hintergründe, Erwartungen und Interessen, mit denen Lernende in eine Veranstaltung kommen, aufeinander treffen (auch, wenn dies nur in den Köpfen der Einzelnen geschieht) und zu Unsicherheit und Verwirrung führen können: Bin ich hier richtig? Passt die Veranstaltung für mich? Werden meine Interessen mit denen der anderen vereinbar sein? Fragen wie diese werden in der Regel leicht aufgefangen, indem die Lehrperson Orientierung gibt und den verschiedenen Perspektiven eine Anknüpfung ermöglicht. Informelle Gespräche im und außerhalb des Kursraumes erledigen das Übrige, um ein Wir in einer Veranstaltung entstehen zu lassen. Im Semester des unerwarteten Wechsels von Präsenz- zu Online-Lehre schien der Bedarf nach Absicherung durch die Lehrperson jedoch gestiegen – offenbar selbst in den Situationen, in denen Studierende untereinander waren und sich dort, abseits der neu wahrgenommenen Hierarchie, hätten kennenlernen und austauschen können. Sich einzubringen schien – so meine Vermutung – durch das mangelnde Gruppengefühl die eine oder den anderen zunächst ein Stück Überwindung zu kosten. Sich stattdessen zurückzunehmen, wurde so zur Sicherheit gebenden Alternative. Und das wiederum sollte das Lehren beeinflussen.

Die Erwartung, dass man für jemanden lehrt

Eine der wohl größten Herausforderungen der Online-Lehre im Corona-Semester waren die Momente ungewohnter Stille in einem Kurs. Denn wenn es in Präsenzveranstaltungen eines wirklich selten gibt, dann ist es Stille. Irgendwo hört man immer ein Rascheln, ein Gemurmel, die Tasten eines Laptops oder das Knarzen eines Stuhls. Und so wurden Situationen, in denen man auf Antworten aus dem Plenum wartete, auf Beteiligung zur Diskussion, für Lehrende mitunter zur Geduldsprobe oder führten zu didaktischen Unsicherheiten. Das ungewohnte Handeln im Online-Setting machte den Wert, mit der Gruppe in einem physischen Raum zu sein, für manche schmerzlich bewusst. *„Man müsse in einem Raum sein und spüren, was eine Diskussion brauche, um sie wirklich steuern und zum Leben erwecken zu können“* war z. B. die Einschätzung einer Lehrperson – ein Eindruck, der sich im Gespräch mit vielen Lehrenden wiederholte (Feldtagebuch-Notiz, 11.05.2020). Schlimmer noch: Der in der Online-Lehre von manchen als fehlend empfundene Kontakt mit ihren Gruppen stellte sich z. T. als emotionale Belastung dar. Möglicherweise besonders stark für Lehrende, die für die Arbeit mit Studierenden brennen. In Gesprächen mit diesen engagierten Lehrenden konnte ich nicht umhin, mich zu fragen, ob das virtuelle Semester für sie nicht umso anstrengender war, da der Verzicht auf das gewohnte Interagieren im vir-

17 Einblick in diese Stimmungsverläufe von Gruppen geben Langmaack und Braune-Krickau, *Wie die Gruppe laufen lernt*.

tuellen Raum für sie gleichzeitig bedeutete, dass sie (zunächst) auf das verzichten würden, was für sie die Freude am Lehren ausmacht. *„Ist Involviertheit hier belastend"* (Feldtagebuch-Notiz, 11.05.2020)?

Was für mich in Begegnungen wie dieser besonders deutlich wurde, ist das Bedürfnis, im Lehren für jemanden zu handeln, jemanden zu erreichen (siehe auch Story „Über steigende Reflexion, fehlende Resonanz und hergestellte Routine"). Zu erkennen, dass das, was man aufbereitet, zur Verfügung gestellt oder gerade präsentiert hat, von jemandem gehört, bedacht, verarbeitet wurde. In manchen Gesprächen hatte ich den Eindruck, dass dieser Wunsch nach Rückkopplung in eine Überstrukturiertheit seitens der Lehren mündete, ergo in einen Wunsch nach Kontrolle.

> „Engmaschige Feedbackschliefen sollen hier Sicherheit geben und ich hab mich gefragt, wodurch in der Präsenzlehre diese Sicherheit entsteht. [...]. Da haben ja auch nicht immer Alle alles gelesen [oder] beteiligen sich gleich... Wieso muss das so sein im virtuellen Raum? Ist Lernaktivität bereits durch physische Anwesenheit in einem Seminarraum [anzunehmen]? [...] Oder ist die Erwartungen eigentlich, die Studierenden [in ihrer Mitarbeit] zu sehen, damit das Gefühl des Lehrens (und eine Wertschätzung dafür) entstehen kann?" (Feldtagebuch-Notiz, 07.04.2020)

Später im Semester hatte ich immer wieder den Eindruck, dass sich genau hier, in dem Bedürfnis nach Feedback durch die Lernenden, der Ursprung der ganzen „Kamera-an"-Debatte[18] verbarg. Nicht, dass es in der Präsenzlehre immer hilfreich ist, die Gesichtsausdrücke einer Gruppe zu sehen. Schnell kann das auch in einem Hörsaal oder Labor zu Überinterpretationen führen (etwa, dass die Gruppe *offenbar* gelangweilt oder *sichtbar* verwundert ist) und dann ebenfalls in eine Unsicherheit münden. Im Grunde ist es das eigene gedankliche Karussell, das in beiden Kontexten – in Präsenz ebenso wie in der Online-Lehre – das Problem verursacht. Nur können wir in einem physischen Raum und durch die Frage, ob etwas klar geworden ist, in der Regel mit dem leichten Kopfnicken einiger Anwesender rechnen, wohingegen ein solches intuitives Nachfassen und Bitten um Rückmeldung im ungewohnten Setting der Online-Lehre mit jeder Gruppe und für sich selbst erst neu entdeckt werden muss.

Das Bedürfnis, im eigenen Handeln gesehen zu werden, ist mir im Laufe des Semesters auch in den Momenten begegnet, in denen Lehrende in Workshops und Informationsveranstaltungen einen verstärkten Wunsch nach Austauschsituationen äußerten – ein Wunsch, dem ich als Hochschuldidaktikerin nur zu gern nachkomme.[19] Dennoch war es für mich bestechend, mit welcher Dringlichkeit dies immer wieder eingefordert wurde.

18 Ein Einblick ermöglicht u. a. die Diskussion, die @janinefunke mit ihrer Bitte „So, Leute, erzählt mir mal, warum ihr in manchen Video-Konferenzen euer Video auslasst?" im Juni anstieß: https://twitter.com/janinefunke/status/1269165237653180416?s=20.

19 Roxå und Mårtensson, „Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena" belegen den Wert des Austauschs über Lehre im akademischen Kontext; eine Erkenntnis, die durch die Arbeit Wengers, *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, und dem von ihm adressierten Lernen durch Partizipation (in Netzwerken) hervorgehoben wird.

> „Was dies eine Auswirkung der Heimarbeit, in der ggf. der informelle Austausch mit Kolleg:innen fehlt? War es eine Wirkung des gefühlt mangelnden Feedbacks der Studierenden in [Videokonferenzen]? Was es dadurch bedingt, dass viele Lehrenden unerfahren in Online-Settings sind und dadurch mehr Austausch und Rückmeldung bzw. Bestärkung brauchen als zuvor? Wahrscheinlich eine Mischung, aber mir hat es bewusst gemacht, wie vielschichtig und relevant das Thema Feedback für Lehr-Lernprozess ist, für die Lehrenden eben genauso wie für die Studierenden." (Feldtagebuch-Notiz, 04.06.2020)

Beides, sowohl das Bedürfnis, im eigenen Tun gesehen zu werden, als auch der Bedarf nach Austausch, lässt sich klar der *Erwartung, für jemanden zu lehren,* zuordnen. Und noch ein weiterer Aspekt gehört für mich dazu. Dieser zeigte sich für mich im Laufe des Sommersemesters durch den Einfallsreichtum, mit dem Lehrende ihren Studierenden einen Zugang zum Lehrinhalt ermöglichen wollten. Viele nutzten ihre Fachexpertise, um auch außerhalb von Seminarraum, Sportfeld und Co. ein In-Kontakt-Treten mit dem Lerngegenstand zu erschaffen. Insbesondere Videos oder Podcasts wurden hier als Wege entdeckt, um individuelle Lernschritte zu dokumentieren und im Kurs zu teilen.[20]

> „Speziell die Kreativität unserer Lehrenden, von der hier berichtet wurde, hat mich begeistert. [...] vor allem daher, da ich mich [...] an einen Austausch mit Lehrenden erinnere, der zu Beginn der [Vorlesungszeit] davon geprägt war, dass man manche Dinge im Studium einfach selbst entdecken und anpacken können, körperlich erfahren müsse, und das erschien online [zunächst] nicht möglich." (Feldtagebuch-Notiz, 03.06.2020)

Das Anliegen, als Lehrperson eine Brücke zwischen Lerngegenstand und Studierenden bauen zu können, ist für mich ein klares Indiz dafür, inwiefern gute Lehre sich nicht nur im Miteinander, sondern auch im Füreinander zeigt. Diese Erkenntnis ist zwar nicht neu, aber sie wurde durch das Eintauchen in ungewohnte Arbeitsweisen vielleicht (wieder) greifbarer. Ich schätze, das Lehren und Beraten, das Betreuen und Prüfen auf physische Distanz hat uns nicht nur vor Augen geführt, auf was wir nicht verzichten können (wollen), sondern möglicherweise auch, wieso.

Am Ende der Semesterreise

Es stimmt: Das Reisen durch das Sommersemester 2020 hat viel Unerwartetes für uns bereitgehalten. Aber es hat mich auch erneut darin bestärkt, dass ein Suchen nach dem, was wir als unerwartet und anders empfinden, einen Lernanlass offerieren kann.[21] Die vielfältigen Erwartungen in diesem ungewöhnlichen Semester zu dokumentieren und nachzuzeichnen, hat meine Wahrnehmung dafür weiter geschärft,

20 Ob im Biologiekontext Käfer im Wald oder im Sportbereich die Bewegungen von Mitstudierenden gefilmt werden sollten, *„[...] oft scheint das asynchron verfügbare, lebensabbildende Video hier ein tolles Instrument zu sein"* (Feldtagebuch-Notiz, 03.06.2020).

21 Vgl. zur lernförderlichen Qualität der Begegnung mit dem Anderen in Lehr-Lernkontexten Thielsch, *Lernen und das Andere. Hochschuldidaktische Erkenntnisse zur Anwendung des Konzeptes der Alterität auf Lehr- und Lernprozesse im akademischen Kontext*.

was die Aussage, dass Lernen stets in einem sozialen Kontext erfolge, bedeutet. In der Online-Lehre, so mein Fazit, ist das Miteinander noch bedeutsamer, da es hier gezielte Beachtung braucht, um das Mehr an Dazwischen nicht noch größer werden zu lassen. Es ist das Miteinander, das im Kern des Dazwischens wirkt und das es zu überwinden vermag.

Die Erinnerung daran, Lehrende und Lernende genau hierbei zu unterstützen, werde ich in meiner Arbeit als Hochschuldidaktikerin auch in Zukunft im Gepäck haben ... sicher auch, um mich selbst hin und wieder darauf aufmerksam zu machen. Und so scheint es, als hätte die eingangs zitierte Philosophin Thomas abermals recht, wenn sie schreibt: „Travel can be good for us because otherness is good for us."[22]

Referenzen

Adams, Tony E., Stacy H. Jones und Caroline Ellis. *Autoethnography. Understanding Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

Agostini, Evi. *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2016.

Barkley, Elizabeth F. und Claire H. Major. *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. Hoboken: Jossey-Bass, 2020.

Campbell, Elizabeth und Luke Eric Lassiter. *Doing ethnography today: Theories, methods, exercises*. Malden: John Wiley & Sons, 2014.

Coffey, Amanda. *The ethnographic self: Fieldwork and the representation of identity*. London: Sage, 1999.

Culhane, Dara. „Imagining: An introduction." In *A different kind of ethnography: Imaginative practices and creative methodologies,* herausgegeben von Denielle Elliott and Dara Culhane, 1–21. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

Deci, Edward L. und Richard M. Ryan. „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik." *Zeitschrift für Pädagogik* 39, Nr. 2 (1993): 223–238.

Emirbayer, Mustafa und Ann Mische. „What is agency?" *American Journal of Sociology* 103, Nr. 4 (1998): 962–1023.

Felten, Peter und Leo M. Lambert. *Relationship-Rich Education: How Human Connections Drive Success in College*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2020.

Göhlich, Michael und Jörg Zirfas. *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2007.

Huber, Ludwig. „Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung." *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* 10 (1983): 114–138.

Illeris, Knud. *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010.

Jahnke, Isa. *Digital didactical designs: Teaching and learning in CrossActionSpaces*. London: Routledge, 2015.

22 Thomas, *The Meaning of Travel*, 6.

Kegan, Robert. „What 'form' transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning." In *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words*, herausgegeben von Knud Illeris, 29–45. London: Routledge, 2018.

Künkler, Thomas. *Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript Verlag, 2011.

Langmaack, Barbara und Michael Braune-Krickau. *Wie die Gruppe laufen lernt*. Weinheim: Beltz, 2000.

Lave, Jean und Etienne Wenger. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Major, Claire H. *Teaching online: A guide to theory, research, and practice*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2015.

Mayrberger, Kerstin. *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-) Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Weinheim: Beltz, 2019.

Meyer-Drawe, Käthe. *Diskurse des Lernens*. Wilhelm Fink Verlag, 2008.

Ploder, Andrea und Johanna Stadlbauer. „Strong reflexivity and its critics: Responses to autoethnography in the German-speaking cultural and social sciences." *Qualitative Inquiry* 22, Nr. 9 (2016): 753–765.

Roxå, Torgny und Katarina Mårtensson. „Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena." *Studies in Higher Education* 34, Nr. 5 (2009): 547–559. https://doi.org/10.1080/03075070802597200.

Scholkmann, Antonia. „Hochschullehre andernorts – Dänemark. Problembasiertes Lernen schafft Sinn." *Trafohaus Lehre, Podcast Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen* (2020). https://www.hd-sachsen.de/web/page.php?id=1326.

Spannagel, Christian und Christian F. Freisleben-Teutscher. „Inverted classroom meets Kompetenzorientierung". In *Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen. Basics – Modelle – Best Practices* herausgegeben von Johann Haag, Josef Weißenböck, Wolfgang Gruber und Christian F. Freisleben-Teutscher: 59–69. St. Pölten: ikon, 2016.

Thielsch, Angelika. "Approaching the Invisible. Hidden Curriculum and Implicit Expectations in Higher Education". *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)* 12, Nr. 4 (2017): 167–187. https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1084.

Thielsch, Angelika. *Lernen und das Andere. Hochschuldidaktische Erkenntnisse zur Anwendung des Konzeptes der Alterität auf Lehr- und Lernprozesse im akademischen Kontext*. Göttingen: eDiss, 2019.

Thomas, Emily. *The Meaning of Travel*. Oxford: Oxford University Press, 2020.

Wenger, Etienne. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Strukturelle Spannungen

Es ging um (viel) mehr als „nur“ Lehre!

Die Corona-(Lehr-)Krise als Trigger existenzieller Verunsicherungen eines Nachwuchswissenschaftlers

Als Postdoktorand in den Geistes- und Sozialwissenschaften leitete ich zwei Seminare an einer Universität, wobei die erzwungene Ad-hoc-Digitalisierung meiner Lehre nicht das große Problem war. Die Corona-(Lehr-)Krise triggerte bei mir vielmehr Reflexionen zu existenzielleren Verunsicherungen als Nachwuchswissenschaftler im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem. Diese sind der hauptsächliche Inhalt der Schilderungen meines Corona-Semesters, wie ich es erfahren habe, wie es mich umgetrieben hat und zu welchen weitergehenden Überlegungen es mich provoziert hat. Mit einer Tour de Force durch meine bisherige Bildungs- und Wissenschaftskarriere will ich abschließend selbst besser verstehen, dass und warum wir akademische Krisen subjektiv so unterschiedlich erleben (dürfen).

Prolog: Zur Nebensache Lehre

Angesichts der Corona-Pandemie war es das dringliche hochschulpolitische Anliegen, in kürzester Zeit die Revolution der Digitalisierung des hochschulischen Lehr-Lern-Angebotes zu forcieren. Dies geschah jedoch nicht aufgrund einer urplötzlichen Einsicht in bisherige Versäumnisse. Der Lehrbetrieb *musste* in Online-Welten exiliert werden, um ihn überhaupt und irgendwie aufrechtzuerhalten. Obwohl die Lehre auf einmal im Rampenlicht stand und volle Tatkraft erforderte, änderte dies nichts an ihrem ehernen Status im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem: notwendig, aber nebensächlich. Entsprechend muss es auch nicht verwundern, dass ich die definitive Anweisung zur Umstellung auf Online-Lehre in einer ersten Gemütsregung als genau das empfand: ein notwendiges Übel. Ich war mir aber auch sicher, dass ich das schon hinbekommen würde und es dazu keines hochschuldidaktischen Hexenwerks bedürfte. Zur Online-Lehre gibt es schon länger unzählige Handreichungen und Tutorials. Mithilfe einer Internetrecherche und ein paar *YouTube*-Clips brachte ich meine *Moodle*-Lernplattform auf Vordermann und war auf Webkonferenzen vorbereitet. Auf los geht’s los!

Eigentlich problematisch war, zu entscheiden, wie viel Aufwand ich in die Konzeption und Ausgestaltung meiner Online-Lehre investieren wollte oder konnte. Das Überleben der Lehre sollte mir relativ egal sein müssen, wenn mein Überleben als Wissenschaftler allein von meinen Forschungs- und Publikationsaktivitäten abhängt! Auch wenn Lehre der konkrete Anlass war, ging es bei mir um mehr als „nur“ diese. Meine autoethnographische Nacherzählung ist daher keine didaktische Reflexion des erzwungenen Digitalisierungsschubes der Hochschullehre; sie beschreibt eine existenziellere Reflexion über meine prekäre Karriere als Nachwuchswissenschaftler und zeichnet damit einen weiteren Desillusionierungsschub nach. Mein persönlicher und

der organisatorische Umgang meiner Hochschule mit der Corona-„Krise“[1] sind für mich symptomatisch für meine individuellen, aber auch institutionell vorgerahmte Problemlagen im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem.

Unzensiert!? (Evokative) Autoethnographie und akademisches Krisenerleben

Zur Dokumentation meines Corona-Semesters habe ich mich entschieden, meinen affektiven, zunächst noch unreflektierten Regungen nachzugeben und diese möglichst unzensiert zu notieren. Das konnte ich mich trauen, weil diese Aufzeichnungen nicht für eine breitere Öffentlichkeit einsehbar waren. Lediglich meine Kolleg:innen im AEDiL-Projekt hatten Zugang dazu und wir verständigten uns darauf, unsere Ad-hoc-Forschungsgemeinschaft dazu zu nutzen, in einen möglichst offenen Dialog zu treten: erst einmal nur für uns und unter uns!

Als ich meine Einträge für diesen Beitrag noch einmal durchging, musste ich feststellen, dass da manches geschrieben stand, was mich mit emotionaler Distanz zu den spontanen Erlebnismomenten oder aufgrund meines jetzigen Kenntnisstandes mit mir selbst befremdet. Warum aber hatte ich diese Empfindungen und voreiligen oder ungerechtfertigten Meinungen? Da stehen Dinge, die ich meinen Kolleg:innen, Vorgesetzten oder Student:innen gegenüber gar nicht oder unverfänglicher geäußert hatte, um Diskreditierungen zu vermeiden. Einmal mehr wurde mir bewusst, dass oder welche „Tabus und Tabuverletzungen“[2] es in den Hochschulen gibt. Anscheinend geht es nicht nur mir so, denn ansonsten hätten wir uns als Forschungskollektiv nicht dazu entschieden, für diese Veröffentlichung als ein Autorenkollektiv aufzutreten und die Einzelbeiträge weitgehend zu anonymisieren.

Ein taktvoller und protektiver Umgang im sozialen Miteinander hat seine begründete Funktion für jegliche gelingende Interaktion. Jenseits von Gesprächen unter Vertrauten ist auch die (halb)öffentliche Lebenswelt der Wissenschaft einer dramaturgischen Disziplin und Sorgfalt im gemeinsamen Umgang verpflichtet.[3] Es gilt, eine gewisse Sachlichkeit und (identitäts)politische „Correctness“[4] zu wahren. Empfundene Ungerechtigkeiten oder Ungleichheiten wollen ent-persönlicht und ent-emotionalisiert mit Rücksichtnahme auf andere vorgetragen werden. Daher hatte ich den wiederkehrenden Eindruck, meine Affekte zivilisieren zu müssen und intimere Selbstoffenbarungen zu unterlassen, um mich als Persönlichkeit oder in meinen professionellen Rollen als Wissenschaftler und Hochschulangehöriger nicht unnötiger Kritik auszusetzen. Oder war das alles nur meine verzerrte persönliche Wahrnehmung?

1 Wenn im Weiteren von Krise(n) die Rede ist, dann in der vagen alltagssprachlichen Bedeutung von schwierigen Lagen bzw. Situationen des Gefährdetseins, wie sie als subjektives Wahrnehmungsphänomen empfunden werden.
2 Kamphans, Metz-Göckel und Bülow-Schramm, *Tabus und Tabuverletzungen an Hochschulen*.
3 Goffman, *Wir alle spielen Theater*, 189–215.
4 Kaldewey, „Political Correctness, Identity Politics, Campus Wars: Transformation oder Erosion der normativen Struktur der Wissenschaft?”

Auch und besonders im Krisenmanagement von Corona wunderte ich mich immer wieder, wie gefasst auf der „Vorderbühne“ über Angelegenheiten verhandelt wurde, die mich innerlich empörten. Oder ging es nur mir so? In all den Besprechungen und Gremiensitzungen während des Corona-Semesters wurde nur ein einziges Mal eine Kollegin, den Tränen nahe, von ihren Gefühlen überwältigt, als sie die üblich gewordene Rundumfrage beantworten wollte, wie es uns denn gerade so ergehe mit der Krise. Sie entschuldigte sich sofort für ihren emotionalen Ausbruch und verzichtete auf weitere Ausführungen. Die Stimmung war ganz kurz bedrückt, und dann übernahm die nächste Person. Was sagt mir das im Hinblick auf derartige Erkundigungs-Phraseologien? Dass man diese sogar in Krisenzeiten nicht allzu ernst nehmen sollte?

Sind meine persönlichen Beobachtungen zur normierenden Kraft akademischer Tabuisierungen haltbar, dann verwundert es kaum, dass Methodologien der ethnographischen Selbstthematisierung in der Hochschul- und Wissenschaftsforschung rar sind.[5] Gerade für wissenschaftliche „Wahrheitsansprüche“ sollten Verzerrungen durch persönliche Betroffenheiten oder soziale Merkmale von Wissenschaftler:innen eigentlich vermieden werden.[6] Gleichzeitig wissen wir, dass auch die Wissenschaft eine zutiefst „menschelnde“ Veranstaltung ist, die diesen begründeten Forderungen nicht vollkommen gerecht werden kann. Darum sollten wir diesen sozialen Aspekten auch nachgehen und sie thematisieren können, anstatt sie zu ignorieren. Gerade (evokative) Autoethnographien[7] sind dazu prädestiniert, das subjektive Erleben im soziokulturellen Kontext möglichst ungefiltert zu enthüllen. Theoretisch ja, aber für die Praxis einer jeden Ethnographie sollte man reiflich abwägen, wie unzensiert man seine Erkenntnisse, Empfindungen und Verstrickungen in teilnehmender Beobachtung offenlegt.[8] Bis auf prominente Ausnahmen wie Didier Eribon[9] oder Pierre Bourdieu[10] waren mir bisher keine Beispiele bekannt, die eine uneingeschränkte und nicht anonymisierte Selbstauskunft für das Feld der Wissenschaft anbieten. Zuletzt bin ich auf Elaine Campbell[11] gestoßen, die ihre psychischen Belastungen als Promovierende in einer evokativen Autoethnographie verarbeitet. Auch sie hadert dabei mit dem „doppelten Tabu“ der Beschädigung ihrer eigenen akademischen Identität sowie der von anderen. Wir wissen einfach noch viel zu wenig über das „Unterleben“ von uns Wissenschaftler:innen in den Hochschulen. Es fehlt uns noch an wünschenswert dichten, diskreditierbaren Selbstberichterstattungen als notwendige Datenvoraussetzung, um ein tiefergehendes Verständnis der Feld-Effekte des Hochschul- und Wissenschaftssystems auf uns selbst sowie unsere akademischen Tätigkeiten des Forschens, Lehrens und der Selbstverwaltung zu entwickeln. Ob für selbstaufklärend-individuelle, hochschulpolitische, hochschulorganisatorische und/oder rein forscher-

5 Hertwig, „Forschungsmethoden und Publikationsmuster der deutschsprachigen Hochschulforschung“, 102–3.
6 Kaldewey, „Political Correctness, Identity Politics, Campus Wars: Transformation oder Erosion der normativen Struktur der Wissenschaft?“, 37–39.
7 Stadlbauer und Ploder, „Evokative Autoethnografie“.
8 Fine, „Ten Lies of Ethnography: Moral Dilemmas of Field Research“.
9 Eribon, *Rückkehr nach Reims*.
10 Bourdieu, *Ein soziologischer Selbstversuch*.
11 Campbell, „Reconstructing My Identity: An Autoethnographic Exploration of Depression and Anxiety in Academia“.

ische Zwecke; es gibt gute Gründe, sich um eine Enttabuisierung bzw. Normalisierung des Sprechens über akademische Krisen- oder Konflikterfahrungen zu bemühen. Ich habe daher beschlossen, mich dem Selbstversuch auszusetzen. Und das beinhaltet eben die Anforderung, sich auch von einer verletzlichen, verletzenden, unüberlegten, affektiven und direkt affizierten Seite zu zeigen. Erst aber als es an die Abfassung dieses Textes ging, sollte mir in vollem Umfang bewusst werden, wie problematisch so ein autoethnographisches Vorhaben grundsätzlich ist, wenn man sich selbst und anderen nicht unangemessen Unrecht antun will. Außerdem kann die Anonymisierung nicht so weit erfolgen, dass Rückschlüsse auf mich und bestimmbare Personen(kreise) völlig ausgeschlossen werden können.

Es sei mir daher erlaubt, ein paar präventive Regieanweisungen an die Leserschaft zu richten. Die Arbeit an diesem stark reflexiven Forschungsprojekt in monatelanger sozialer Isolation bewirkte eine besondere Ich-Bezogenheit und Dramatisierung meiner Krisenwahrnehmung. Das Prequel zu meiner Wissenschaftskarriere vor der Corona-Krise, das ich gegen Ende des Textes platziert habe, soll Aufschlüsse dazu ermöglichen, warum ich die aktuelle Krise krisenhafter erleb(t)e, als es vielleicht sein müsste. Sehr problematisch war es, meine Ansichten wiederzugeben, ohne diese vorher „wissenschaftlich“ aufzuarbeiten und abzusichern; darum geht es in meinem Verständnis einer Autoethnographie auch nicht. Mich betrafen Regelungen, Diskurse und Gegebenheiten, über die ich nicht ausreichend informiert war, um eine legitime Meinung dazu äußern zu dürfen. Auch dieses „gefährliche Halbwissen“ soll nicht vollkommen ausgespart werden, weil es Teil meiner Realitätskonstruktionen war. Zuletzt endet der Forschungsprozess einer evokativen Autoethnographie ohnehin nicht mit der Anfertigung des Textes zu den persönlichen Erfahrungen und Ansichten der Forschenden, sondern mit der bedeutungsgenerierenden Identifikation und dem (sinnlichen) Erleben der jeweiligen Leser:innen.[12]

Krisenerleben und Hochschul-Governance/-Management

Mein subjektives Erleben fand nicht im sozialen Vakuum statt, sondern war beeinflusst durch meine bisherige Wahrnehmung der institutionellen „Governance“[13] des deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystems sowie das organisationale Krisenmanagement meiner Hochschule. Darum soll es im folgenden Abschnitt gehen.

Über den institutionalisierten Verdrängungswettbewerb von Lehre auf Forschung

Die grundständige und weiterbildende Hochschullehre wurde in den letzten Jahren durch großvolumige Förderinitiativen des Bundes und der Länder gepusht (z. B. Qualitätspakt Lehre; Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen; Innovation in der Lehre). Aber auch die verausgabten Milliarden änderten wohl wenig am Stiefkind-

12 Stadlbauer und Ploder, „Evokative Autoethnografie“.
13 Benz et al., *Handbuch Governance*.

Dasein der Lehre in direkter Konkurrenz zur Forschung. Die Hochschulen, die Professorenschaft und erst recht der wissenschaftliche Nachwuchs bleiben im Wettbewerb um akademische Reputation und Ressourcen auf ihre Forschungs-Performance verwiesen. Was müsste denn geschehen, um diesen Status quo zu ändern? Es bräuchte dazu schon eine harte politische Intervention oder eine veritable Krise. So eine Krise sollten wir unerwartet mit der Corona-Pandemie bekommen. Meine Prognose war es aber, dass es eine Phase des aktivistischen Troubleshootings geben wird, bis das Ganze überstanden wird, und damit hat es sich dann auch wieder. Gutgläubig seien diejenigen, die jetzt glaubten, endlich ihre Agenden pro (digitalisierte) Lehre durchsetzen zu können. Jetzt war ich aber einmal neugierig, wie und mit welcher Nachhaltigkeit die Digitalisierung der Hochschullehre im Eilverfahren durchgezogen wird!

Soweit ich es bisher wahrnehmen konnte, hat sich mein Zynismus bestätigt. Es wurde hastig, dilettantisch oder provisorisch gemacht, was gemacht werden musste, um den Lehrbetrieb irgendwie aufrechtzuerhalten. Die Hoffnung schien von Anfang an jene zu sein, diese Krisenzeit zu überbrücken, um dann schnell wieder zum Status quo ante zurückzukehren. Die Hochschulleitung gab mir nicht zu erkennen, dass wir die Corona-Krise als Anlass für einen echten Wandel nutzen sollten. Es wurde bis heute an keiner erkennbaren Digitalisierungsstrategie der Lehre gearbeitet. Anstatt zu agieren, reagierte man und hangelte sich von einem Problem zum nächsten; immer auf Sichtweite. Bis kurz vor dem jetzigen Wintersemester kommunizierte die Hochschulleitung eher den Wunsch, wieder möglichst viel Präsenzlehre anzubieten. Das, was an Digitalisierung geschah, war nicht gewollt, sondern erzwungen. Soweit ich es mitbekommen konnte, waren zusätzliche Personal- und Sachmittel-Investitionen in unsere IT-Infrastruktur auf das Notwendige beschränkt. Anstatt unsere Mithilfe und Leistungen zur Umstellung auf die Online-Lehre besonders wertzuschätzen, verwies man auf unsere Lehrverpflichtung und appellierte an unsere gesellschaftliche Mitverantwortung. In leichter Abwandlung des eingängigen Slogans „Mehr Ehre für die Lehre“[14] muss es also weiterhin heißen: „Immer noch keine Ehre für die (digitalisierte) Lehre“. Warum also sollte ich in der Lesart eines „Homo oeconomicus des akademischen Betriebs“[15] groß in die Digitalisierung meiner Lehre investieren, wenn besonderes Lehrengagement, außer von meinen Studierenden, per se nicht honoriert wird und nächstes oder übernächstes Semester ohnehin wieder Präsenzlehre angesagt ist?

Zurück zum eigentlichen Geschehen, zu meiner vermeintlichen Realität: An ein „Frei-, Joker- oder Nullsemester“ hatte ich nie geglaubt. Kurz vor Beginn des Corona-Sommersemesters stand für mich schon definitiv fest, dass es online stattfinden muss, bevor dann auch die offizielle Mitteilung kam. Ausgerechnet dieses Semester hatte ich dafür ausgewählt, um Lehrdeputat nachzuholen, welches ich aufgrund meiner Neuanstellung im Vorjahr nicht mehr hatte erfüllen können. Das wäre noch nicht einmal so problematisch gewesen, hätte ich zu dieser Zeit nicht auch noch vier Publikationen in Vorbereitung oder Überarbeitung gehabt. Dazwischen noch Anfragen für

14 Werdes, „Mehr Ehre für die Lehre”.
15 Münch, *Akademischer Kapitalismus*, 94–131.

Journal-Reviews. Den Forschungsantrag, der meine zukünftige Weiterbeschäftigung sichern und wichtige Publikationen für meine kumulative Habilitation hergeben soll, musste ich erst mal zurückstellen. Dann ergab sich in dieser Zeit zufällig auch noch eine seltene Möglichkeit eines Feldzugangs für ein langjähriges Forschungsprojekt von mir. Meine spontane Entscheidung zur Teilnahme am AEDiL-Projekt verdankte sich der Überlegung, von der Corona-Lehr-Krise wenigstens forscherisch zu profitieren. Da haben wir ihn also, den Verdrängungsdruck von Lehre auf Forschung.[16] Speziell für uns Nachwuchswissenschaftler:innen gilt dabei das knallharte Prinzip „Publish or perish!“ Ich darf wohl nicht annehmen, dass mir für ein zukünftiges Einstellungs- oder Berufungsverfahren angerechnet wird, wie sehr ich mich um meine Lehre verdient gemacht habe.

Unter dem Eindruck meiner Vertragsrestlaufzeit wurde ich angesichts all dieser Aufgaben und des zunächst unklaren Mehraufwands für meine Lehrtätigkeit schnell nervös. Mein gefühlter Zeit- und Leistungsdruck war auch vorher schon groß genug. Hätte es dieses Freisemester gegeben, wäre alles sicher etwas entspannter abgegangen. Dann hätte ich auch die besonderen Chancen der digitalen Lehre besser ergründen und austesten können, worauf ich tatsächlich Lust hätte. Aber so blieb auch mir nicht viel mehr übrig als ein verschärftes Troubleshooting im Zielkonflikt zwischen konkurrierenden Lehr- und Forschungstätigkeiten; von meinem freiwilligen Engagement in der akademischen Selbstverwaltung einmal abgesehen. Meine Forschung musste weiterhin erste Priorität behaupten, was aber umso schwieriger wurde, als die „Nebensache Lehre“ plötzlich zu einer weiteren Hauptsache wurde.

Ich schätze, dass der Zusatzaufwand zur Konzeption, Vorbereitung und Durchführung meiner Online-Seminare meine Publikationsprojekte dann doch nur circa einen Monat in Verzug brachte. So weit, so gut, wäre da nicht noch der Corona-bedingte Interaktionsstress gewesen, der einfach nicht aufhören wollte. All die unzähligen Mitteilungen, der stetige Informationsbedarf zu fortlaufenden Änderungen oder die außerordentlichen Besprechungen mit Kolleg:innen und Vorgesetzten in den verschiedenen Konstellationen und Gremien. Zudem verwehrte mir der Lockdown meine effektivste Möglichkeit des Stressabbaus durch Vereinssport. Die Hoffnung auf Produktivitätsvorteile dadurch, dass ich in meinem Homeoffice in „Einsamkeit & (eingeschränkter) Freiheit“ effizienter arbeiten könnte, sollte sich nicht dauerhaft erfüllen. Die Privat- und Berufssphäre entgrenzten sich zunehmend. Die Tage wurden kürzer, die Nächte länger, die Verführungen zum Prokrastinieren größer. Meinen ambitionierten Krisen-Notplan mitsamt streng durchgetakteten Arbeitszeiten, den ich an meinen Kühlschrank heftete, konnte ich irgendwann nicht mehr aufrechterhalten. Ich wurde immer lethargischer. Kurz: Corona wurde zu einem allumfassenden Syndrom für mich.

16 Schimank und Winnes, „Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen“.

Personalführung/Verwaltung: Das Wertschätzungs-Versäumnis

Nach Semesterende schien es so, als wäre die Pandemie absehbar überstanden. Wir waren froh, die akademischen Herausforderungen der Corona-Krise insgesamt gut gemeistert zu haben. Als dann der resümierende Newsletter der Hochschulleitung eintraf, war ich neugierig, was ich da zu lesen bekommen würde. Eigentlich wusste ich es schon ungefähr und wartete nur darauf, meine Vermutungen bestätigt zu sehen. Die Rede war davon, dass es uns gelungen sei, den Lehrbetrieb „aufrechtzuerhalten“ und Lehrformate „im großen Stil aus dem Boden zu stampfen“! Von Qualität oder einer weitergehenden Strategie zur Digitalisierung der Lehre war nichts zu lesen.

Auch der undifferenzierte Gebrauch von „wir“ und „die Uni“ sind für so ein Rundschreiben typisch. Wer aber hat denn die Lehre unter welchen „besonderen Belastungen und Einschränkungen“ „in seiner ganzen Breite“ abgesichert? Das ist doch das wissenschaftliche und künstlerische Personal[17], wovon die Personalgruppen unterhalb der Professorenschaft auch an unserer Hochschule fast 90 Prozent ausmachen.[18] Es ist der prekär beschäftigte Mittelbau, der nicht nur einen bedeutenden Beitrag zur Forschung, sondern vor allem auch zur Lehre[19] leistet, oder? Bezeichnenderweise sollte diese inklusive „Wir“-Pauschalisierung da nicht mehr angewandt werden, wo es nicht mehr nur um bloße Rhetorik ging, sondern um tatsächliche Kompensation. Anfang Mai kursierten erste Informationen zum Beschluss der Bundesregierung, wonach eine „schnelle und unbürokratische“[20](!) Verlängerung der Höchstbefristungsdauer gemäß Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WisssZeitVG), zunächst um sechs Monate, ermöglicht wird. Diese Hilfsmaßnahme betrifft auch mich auf meiner über Landesmittel finanzierten Stelle. In einem Schreiben der Hochschulleitung wurden wir grob darüber informiert, dass diejenigen, denen pandemiebedingt „erhebliche Nachteile für die Erreichung ihrer Qualifizierungsziele“ entstanden sind, antragsberechtigt seien.

So weit, so gut? Da hatte ich mich wohl zu früh darüber gefreut, dass mir einmal umgehend und unbürokratisch geholfen wird. In darauffolgenden Beratschlagungen zum Antragsverfahren in Mittelbau-Treffen wurde schnell offensichtlich, dass es noch Klärungs- und Diskussionsbedarf gibt. Das Ergebnis war ein offener Brief aus dem Mittelbau an unsere Hochschulleitung, in dem noch einmal unsere Situation beschrieben wurde, um dann den „restriktiven“ Umgang mit der Novelle zu den Vertragsverlängerungen zu kritisieren. „Im Widerspruch zum Vorhaben der Bundesregierung“ dürfe die Höchstbefristungsdauer (gemäß WisssZeitVG) eben schon bereits ausgeschöpft sein. Anstatt einer wünschenswerten pauschalen Verlängerung für alle Berechtigten wurde problematisiert, dass die Anträge im Individualverfahren von unseren Vorgesetzten gestellt werden müssten und die Kriterien zur Bewilligung intransparent seien. Anstatt einer möglichst „unbürokratischen“ Handhabung des Ver-

17 Destatis, „Personal an Hochschulen 2019“, 34–35.
18 Eigene Berechnungen auf Grundlage der offiziellen Hochschulstatistik für das Bezugsjahr 2019.
19 DGB, „Arbeit und Beschäftigung an Hochschulen und Forschungseinrichtungen“; Konsortium BuWin, *Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2017*, 35.
20 Bundesregierung, „Universitäten in Corona-Zeiten: Erleichterungen für Wissenschaftspersonal“.

fahrens haben wir es nun mit einem aufwendigen Prozedere zu tun; eine weitere Belastung zum ohnehin schon gestiegenen Arbeitsaufwand für uns alle.

Im weiteren Verlauf meiner Antragstellung galt es, mehrere Schleifen zwischen mir, meinem Vorgesetzten und der Administration zu durchlaufen. Dabei setzte ich selbst eine Vorformulierung auf, wobei eben weiterhin unklar blieb, was ich denn wie dokumentieren und argumentieren sollte, um eine Verlängerung zu bekommen. Das Ganze spielte sich im Juli ab. Im September bekam ich dann die letzte Auskunft zum Stand des Antragsverfahrens: Die von unserem Professor abgesegneten und unterzeichneten Anträge sollten jetzt eingereicht werden. Ich wurde darüber informiert, dass es Auslegungsdifferenzen bezüglich der Pressemitteilung der Bundesregierung durch unsere Hochschulleitung gebe, die meinen Fall aber nicht beträfen. So richtig habe ich diese ganze Problematik nicht durchdrungen und vertraute einfach darauf, dass alle damit befassten Akteure zu meinen Gunsten handeln und entscheiden würden. Und wieder einmal setzte bei mir dieser Fatalismus ein, wo es mir nach diesem ganzen Hickhack fast schon egal war, ob ich meine Verlängerung bekomme. Dann wird meine Galgenfrist einer drohenden Arbeitslosigkeit eben nicht um sechs Monate hinausgeschoben. Ich habe gelernt, mich mit dem Schicksal einer prekarisierten Wissenschaftskarriere abzufinden. Nach diesem Corona-Semester und dem Dauerstress mit meinen Veröffentlichungen habe ich keinen Nerv mehr, mich selbst noch einmal eingehender mit den juristischen und verfahrenstechnischen Feinheiten dieser Vertragsverlängerung zu beschäftigen. Die Abgabefrist für meine nächste Publikation ist dringender. Insofern fahre auch ich in meinem Corona-Krisen-Management immer nur auf Sichtweite. Genau das ist aber wahrscheinlich ein Fehler von uns Wissenschaftler:innen. Wir informieren uns über unsere Rechte und Möglichkeiten nicht gut genug und fordern diese nicht vehement genug ein.

Da ist sie wieder, meine institutionelle Ohnmacht seit Studientagen. Ich bin abhängig und ohne beharrliche Eigeninitiative und lästiges Nachhaken wird mir nichts einfach so zugebilligt. Ich kümmere mich um meine Forschung und Lehre, die Hochschuladministration und meine Vorgesetzten kümmern sich dafür um meine Vertragsverlängerung. Ist das zu viel verlangt von unseren Arbeitgeber:innen mit Personalverantwortung? Ist meine Hochschule nicht daran interessiert, sich meine Arbeitskraft länger zu sichern? Eigentlich weiß und verstehe ich natürlich allzu gut, wie der Laden Hochschule funktioniert, um erwarten zu können, dass mein unbedeutendes Einzelschicksal als „Mittelbauler“ Priorität hat.

Auch diese Episode zu den Vertragsverlängerungen reaktivierte in mir existenziellere Empfindungen zu den ungleichen Austausch- und Autoritätsverhältnissen an Hochschulen. Wir Nachwuchswissenschaftler:innen trauen uns kaum, die Bitten derjenigen abzuschlagen, die über unsere wissenschaftliche Reputation mitbestimmen, unsere Qualifikationsarbeiten abnehmen oder uns eine zukünftige Weiterbeschäftigung anbieten können. Wir übernehmen für sie sämtliche Gefälligkeiten der wissenschaftlichen Zuarbeit, Gutachter:innentätigkeiten oder Vertretungen in deren Lehre. Im Gegenzug wäre es doch eine schöne symbolträchtige Geste der Wertschätzung, wenn ich mich um meinen Verlängerungsantrag nicht selbst bemühen hätte müssen.

Apropos Wertschätzung: Trotz bester Arbeitsbeziehungen habe ich es auch noch nie erlebt, dass mir Arbeitszeugnisse oder Empfehlungsschreiben ohne wiederholte Nachfragen ausgestellt wurden.

Auch die Hochschulleitungen profitieren vom Forschungs- und Lehrengagement des sogenannten „wissenschaftlichen Nachwuchses“. Dabei sind wir nicht selten sehr „unbürokratisch“ und berufen uns nicht auf vertragsrechtliche Bestimmungen zu Stundenzahlen, Zuständigkeiten oder Aufgabenbereichen. Ich habe vor Kurzem noch einmal in meinem Vertrag nachgelesen, der für meine akademische Berufspraxis quasi irrelevant ist. Natürlich höre ich nicht nach zwei Seminararbeitsbesprechungen und der Begutachtung einer Abschlussarbeit auf, mich um meine wöchentliche Lehrverpflichtung zu kümmern. In diesem Zusammenhang erinnere ich mich gerade an einen Professor, der seinem neuen Mitarbeiter in meinem zufälligen Beisein Folgendes mitteilte: „Gratulation zu einer vollen Stelle, bezahlt wirst du aber leider nur für eine halbe!“ Glaubt man Umfragen, dann ist unbezahlte und doch erwartete Mehrarbeit durchaus gängige Praxis in der Wissenschaft.[21] Auch das ist wissenschaftliche Arbeitsrealität oder besser Normalität für uns. Was dagegen tun, ohne sich selbst und der eigenen Karriere womöglich zu schaden?

Das in diesem Abschnitt geschilderte Krisenmanagement ist für mich symptomatisch für die grundlegenden Herrschafts- und Machtverhältnisse an den deutschen Hochschulen. Die Krise der Hochschullehre verstärkte meine ohnehin schon bestehenden Desillusionierungen zur Anerkennung meiner akademischen Forschungs- und/oder Lehrtätigkeit durch die Hochschule sowie meiner Stellung und Verhandlungsohnmacht als wissenschaftlicher Mitarbeiter. Dieses Krisen-Semester schürte meine schon bestehenden Sorgen um die erfolgreiche Fortsetzung meiner Wissenschaftskarriere zusätzlich. Es steigerte sich meine immer schon gefühlte Eigenverantwortung. Ich muss mich selbst vorausschauend, umsichtig, tatkräftig und bittstellend um mein Schicksal kümmern, um nicht irgendwann auf dem Weg zur Professur liegen zu bleiben. Angesichts meiner restlichen Vertragslaufzeit können sechs (mittlerweile sind es zwölf) zusätzliche Monate durchaus über den Erfolg meines Habilitationsvorhabens und die rechtzeitige Einwerbung eines Drittmittelprojektes zur Weiterfinanzierung meiner Anstellung entscheiden.

Erfreulicherweise gibt es ein paar wenige, die sich hoch engagiert im Kollegium, im Mittelbau oder in der Administration für uns starkmachen. Das sind diejenigen, die das auch schon vor der Krise getan haben. Sie holen Informationen ein und teilen diese, sie vermitteln bei Interessenkonflikten, sie beraumen Besprechungen an, sie formulieren Stellungnahmen oder tätigen lästige Anfragen. Und zwar nicht, weil sie das müssten, sondern freiwillig. Sie tun das sogar, wenn sie dabei auf ewig frustrierende Widerstände stoßen, sich selbst damit unbeliebt machen oder dazu ihr eigenes Fortkommen vernachlässigen müssen. Diese Leute hatten im Corona-Semester so richtig viel zusätzlich zu tun. Das war dann einmal eine schöne Krisenerfahrung der uneigennützigen Solidarität, die mich selbst zu mehr Engagement in der akademischen Selbstverwaltung für den Wissenschaftsnachwuchs bewegte.

21 DGB, „Arbeit und Beschäftigung an Hochschulen und Forschungseinrichtungen“, 33.

Lehr-Management: Das Software- und Hardware-Ärgernis

Symbolische Wertschätzung und vertragliche Kompensation durch die Hochschulen sind das eine; das andere ist ganz konkreter Support bei der Arbeitserledigung. Gleich zu Anfang des Corona-Semesters haperte es mit der technischen Unterstützung der Online-Lehre. Spätestens da wurde offensichtlich, dass unsere IT-Abteilung personell unterbesetzt und die IT-Infrastruktur unterentwickelt ist. Zugegeben, es hat die Hochschulen auch hierbei kalt erwischt, was aber das Krisen-Management nicht vollständig entschuldigen darf.

Auch ich sah mich gezwungen, meine Seminare über Webkonferenzen abzuhalten. Dazu braucht es aber Software und Hardware. Als Erstes kam die datenschutzrechtliche Diskussion darüber auf, welche Software zur uniinternen Kommunikation verwendet werden sollte. Von *Zoom* und *Skype* wurde uns in Mitteilungen an uns abgeraten. Also habe ich den empfohlenen *Adobe*-Uni-Account eingerichtet, um in ersten Probeläufen festzustellen, dass dieses System sehr instabil ist. Es dauerte oft Minuten, bis man sich erfolgreich einwählen konnte, oder es funktionierte gleich gar nicht. Kurz darauf wurden wir vom IT-Zentrum informiert, dass sie an einer Lösung arbeiteten. In der Zwischenzeit solle man Sitzungen jenseits von Stoßzeiten mit dem meisten Traffic anberaumen; am besten nach 16 Uhr! Kurz danach gab es die nächste Info, dass *Webex*-Lizenzen angeschafft wurden. Also installierte ich *Webex* und machte mich damit vertraut. Ich kontaktierte dann die Studierenden, um ihnen schon im Vorfeld des Seminarbeginns Bescheid zu geben, dass wir diese Software nutzen und lieferte ihnen eine einführende Anleitung mit. Das Semester ging los und unsere Kommunikation über *Webex* verlief einwandfrei. So weit, so gut? Man kann es sich schon denken: nein. Mitte Mai bekam ich eine erneute Anweisung unserer IT: Es wurden nun doch *Zoom*-Campus-Lizenzen ausgehandelt, die jetzt datenschutzrechtlich konform wären. Das Ärgerliche war, dass ein Großteil der *Webex*-Lizenzen nur testweise erworben wurde und in zwei Wochen auslaufen werde. Wir müssten für unsere Lehre daher nun alle *Zoom* nutzen. Also setzte ich die Studierenden von dieser erneuten Änderung in Kenntnis und stellte auf die mittlerweile dritte Software um. Ich fragte mich: Was soll das denn schon wieder? Meine Vermutung war, dass *Zoom* einfach billiger ist. Aus reiner Neugier fragte ich in unserer IT-Abteilung nach. Anstatt einer direkten Antwort auf meine E-Mail bekam ich zwei Tage später die Info, dass ich doch *Webex* weiternutzen könne; was ich auch getan habe. Also noch einmal Rundmails an die Studierenden meiner zwei Seminare.

Zur Durchführung qualitativ guter Webmeetings braucht es aber auch Hardware und eine gute Internetverbindung. Letztere hatte ich mir bereits privat bei meinem letzten Umzug einrichten lassen und nutze diese eben jetzt auch beruflich für meine Lehre und Forschung. Auf eigene Kosten natürlich; aber so kleinkariert will man nun wirklich nicht sein! In meinem Arbeitsrechner sind eine erstaunlich schlechte Webcam und ein ebenso minderwertiges Mikrofon verbaut. Mein Anspruch als Seminarleiter und Moderator der Online-Sitzungen war es aber, eine gute audiovisuelle Qualität anzubieten. Die einzige gute Webcam, die ich auf Nachfrage noch ergattern konnte, musste ich wieder zurückgeben, weil sie zur Einrichtung eines Online-Arbeitsplatzes

gebraucht wurde. Also schaute ich mich selbst nach einer externen Webcam und einem Headset um, um sehr überrascht herauszufinden, dass beides überall ausverkauft war und lediglich noch überteuerte Geräte erhältlich waren. Das war kurz vor Semesterbeginn. Ich konnte dann einen englischen Händler ausfindig machen, der eine vernünftige Cam für 80 Euro vorrätig hatte, die mit etwas Glück noch vor Semesterbeginn lieferbar sein sollte. Ich empfing sie vier Tage vor meiner ersten Seminarsitzung.

Währenddessen ergriff unser Fachbereich die Initiative und startete eine Umfrage, wer welche Ausstattung zur Online-Lehre brauche. Man konnte sich in eine Sammelliste zur Bedarfserhebung eintragen. Erwartungsgemäß dauerte es aber, bis die Geräte dann auch angeschafft und bereitgestellt wurden. Das bestellte Headset kam zur dritten Semesterwoche, die Webcam konnte ich erst Anfang Juni abholen. Bis heute noch ungeklärt ist, ob und wer für meine oder die Anschaffungen des Fachbereichs aufkommt. Ich frage auch nicht mehr nach. Hierzu sei angemerkt: Ich hätte mich auch verweigern und meine Seminare lediglich textbasiert oder mit schlechterer Übertragungsqualität anbieten können, anstatt „unbürokratisch“ selbst in die Bresche zu springen. Was aber ist mit Studierenden oder Kolleg:innen, die finanzielle Schwierigkeiten haben oder diese Investition einfach nicht tätigen wollen?

Auch hier wieder diese Asymmetrie: Die Hochschule wird mir keinen einzigen Cent einer möglichen „Leistungszulage für besonderes Engagement in Lehre und Forschung“ zubilligen. Zu Vertragsende wird man mir keinen einzigen Cent für nicht genommenen Urlaub auszahlen wollen. Ich warte seit Monaten auf die Entscheidung zur Fristverlängerung meiner Anstellung. Vom bürokratischen Aufwand der Beantragung, Anschaffung und Bezahlungsabwicklung meiner Sachmittelausstattung einmal ganz und gar abgesehen. Anscheinend vertraut man darauf, dass wir das alles schon irgendwie regeln, uns nicht querstellen oder gar Rückforderungen stellen. Oder die Hochschulleitung hat einfach kein Bewusstsein für die gerade geschilderten Vorgänge und Bedarfe. Soll ich auch *das* gleichgültig hinnehmen?

Gleichzeitig bekomme ich Mitte des Corona-Semesters in Mittelbausitzungen mit, wie die Einrichtung eines neuen wissenschaftlichen Zentrums rasant vorangetrieben wird. Dafür werden Millionen zur Verfügung gestellt und über ein Dutzend neuer Dauerstellen eingerichtet. Für dieses Zentrum wurde eine nachhaltige Strategie entwickelt und auch sehr öffentlichkeitswirksam kommuniziert. Da wird sehr entscheidungsfreudig und effektiv gemanagt. Bei mir kommt das so an: Entscheidungsfreudiges und effizientes Management geht also doch; und zwar ohne coronabedingte Verzögerungen oder trotz hochschulinterner Widerstände. Da geht also einiges, wenn eine entsprechende Prioritätssetzung vorgenommen wird, und vor allem, wenn es um Forschungsexzellenz geht.

Problematische Rücksichtnahmen

Bei allen kleineren und größeren Ärgernissen des Corona-Semesters wurden wir von übergeordneten Stellen immer wieder dazu angehalten, Rücksicht auf unsere Studierenden zu nehmen. Das tat ich ohnehin schon nach bestem Wissen und Gewissen. Wer aber nimmt denn eigentlich Rücksicht auf mich? Habe auch ich ein Anrecht auf Rücksichtnahme verdient?

Abgesehen von der Sache mit den Vertragsverlängerungen ist mir nur noch das Angebot der *einmaligen* Auszahlung eines dreistelligen Betrages für Wissenschaftler:innen mit „Familien- und Sorgeaufgaben in der Corona-Pandemie“ bekannt. Dazu wurde Anfang Juli ein gedeckelter Sonderfonds aufgelegt, von dem rechnerisch maximal zwanzig (!) Personen profitieren können. Ich kann nicht einschätzen, wie viele sich für diese Auszahlung qualifizieren; ich weiß aber, dass es über 1.000 Frauen in unserem wissenschaftlichen Mittelbau gibt. Und da diese Mittel laut Ausschreibung insbesondere der „strukturellen Benachteiligung von Frauen“ entgegenwirken sollen, scheiden die restlichen circa 60 Prozent[22] der Männer unseres Mittelbaus schon einmal aus. Unter denen haben vermutlich auch einige „Familien- und Sorgeaufgaben“. Auch hier greift ein wettbewerbliches Vergabeverfahren, über das eine Kommission Einzelfallentscheidungen trifft. Auch hier werden keine genaueren Bewilligungskriterien definiert als „erhebliche Einschränkungen“. Die Reaktionen in den Mittelbausitzungen waren insgesamt nicht so dankbar erfreut wie durch die Hochschulleitung vielleicht erhofft. Es wurde eine weitere kritische Stellungnahme verfasst – diesmal von den Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten unseres Fachbereiches.

Normierte Betroffenheits-Wettbewerbe

Die gerade erwähnte Maßnahme für Frauen mit familiären Betreuungsaufgaben ist an und für sich sehr begrüßenswert und voll gerechtfertigt. Sie ist aber nur ein Tropfen auf den heißen Stein und zudem exkludierende Symbolpolitik. Da sie rechnerisch nur knapp einem Prozent unseres gesamten akademischen Mittelbaus von weit über 2.000 Leuten helfen kann, muss die Exklusion der restlichen 99 Prozent billigend in Kauf genommen werden. Ansonsten müsste sich die Hochschulleitung die Frage stellen, welche anderen „strukturellen Benachteiligungen“ noch sowie im Zusammenspiel miteinander bestehen; und mit welchen nachweisbaren Konsequenzen für die Arbeitserledigung oder Wissenschaftskarriere. Ich denke z. B. an soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Anstellungs- oder Befristungsverhältnisse oder gesundheitliche Einschränkungen. Die Webseite unserer „Stabsstelle Gleichstellung“ gibt sich für Diskriminierung, Diversität, Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie Intersektionalität zuständig. Das Gleichstellungsmonitoring kennt jedoch nur die binäre Geschlechterunterscheidung „Mann/Frau“ als nachvollziehbaren und tatsächlich ausweisbaren Erfolgsmaßstab. Wie heißt es so schön: Was nicht messbar ist, kann (und wird) nicht gemanagt werden! So gilt das dann auch für das Krisen-Management von

22 Eigene Berechnungen auf Grundlage der offiziellen Hochschulstatistik für das Bezugsjahr 2019.

Betroffenheiten jenseits der Dichotomisierungen von Geschlecht und/oder Familienstand. Insofern braucht es doch die vorher kritisierten individuellen Verfahren zur Entscheidungsfindung. Oder: Die zu begünstigende Zielpopulation müsste wirklich „diverser“ und „intersektionaler“ berücksichtigt werden. Letzteres wäre aber ungleich aufwendiger und v. a. viel kostspieliger. Ich merke, in der Praxis ist die Kompensation von Chancenungleichheiten wirklich verzwickt und man stößt auf Machbarkeitsprobleme oder auch Unwillen. Also belässt man es bei einer symbolischen Geste wie diesem einmaligen Sonderfonds, der nicht viel kostet, aber auch nichts substanzial verbessert.

Wettbewerbliche Betroffenheits-Wettbewerbe

Überhaupt beobachtete ich in diesem Semester, wie wir mit dem Motiv der Rücksichtnahme verschiedenartigen Betroffenheits-Wettbewerben ausgesetzt wurden. Ob neuartige oder eherne Konkurrenzen; es zeigte sich, dass es Betroffene gibt, die mit ihrem Schicksal gar nicht, schlechter oder besser punkten können. Wem darf es denn in den Vergleichskategorien „Wissenschaft und Familie“, „Wissenschaft ohne Familie“ oder „keine Familie, weil Wissenschaft“ gefühlt besser oder schlechter ergehen? Normativ meinen Kolleg:innen mit Familie und Kindern. Zumindest kann man diese „Beeinträchtigungen“ in seinem Lebenslauf oder in Anträgen auf Förderung und Unterstützung besser dokumentieren und legitimieren als Benachteiligungen aufgrund sozialer Herkunft, gesundheitlicher Art oder sonstiger Lebensumstände und Karrierekrisen. Es gilt zu Recht als akzeptable Benachteiligung, die Belastungen von Familienpflichten mit unserem Beruf verbinden zu müssen. Dagegen gelte ich als familienloser Single als besonders bevorteilt. Trotzdem dachte ich darüber nach, ob und inwiefern eine Paarbeziehung mit Kindern eine wertvolle sinnstiftende und emotionale Ressource für mich sein könnte; generell und auch in akademischen Krisenzeiten.

Wie kommt es, dass ich überhaupt in derartigen sozialen Vergleichen und Konkurrenzen denke? Ich glaube, dass das zum einen sehr viel mit meiner bisherigen (Bildungs-)Biographie und meiner aktuellen Situation zu tun hat. Zum anderen ist es aber auch eine Konsequenz dessen, dass wir Nachwuchswissenschaftler:innen einem toxischen Vergleich untereinander ausgesetzt sind. Sobald ungleiche Betroffenheiten problematisiert werden, geht es nolens volens immer auch um den eigenen Vorteil oder Nachteil im allgemeinen Wettbewerb untereinander. Oder ist das wieder nur meine irregeleitete Wahrnehmung einer Wissenschaftskarriere, für die wir uns als Einzelkämpfer:innen gegen alle anderen vor dem Punktegericht wissenschaftlicher Konsekrationsinstanzen durchsetzen und dafür Anerkennung geltend machen müssen? Und das nicht nur aufgrund der Bemessungsgrundlage rein wissenschaftlicher Leistungserbringung, gerade weil unsere Voraussetzungen so unterschiedlich sind und wir daher versucht sind, um chancenausgleichendes „Fair Play“ zu buhlen.

Auch die Wissenschaft muss sich zuletzt ihre soziale Dramatologie eingestehen; auch sie ist eine Bühne der Inszenierung. Auf der geht es nicht allein um unsere Performance, sondern auch um unsere Performanzen; d. h. den wünschenswerten und

begünstigenden „Auftritt“.[23] Insofern passen hierzu Goffmans „Techniken der Imagepflege“[24] in einer vorstrukturierten Arena von Image-Wettkämpfen, in die man vorteilhafte Fakten über sich selbst und/oder ungünstige Faktoren über andere ins Spiel bringt („Pluspunkte sammeln“). Alleinerziehende sowie körperlich oder psychisch erkrankte Wissenschaftler:innen müssen ihre Benachteiligungen darstellen und entsprechende Informationen über sich in Situationen und Verfahren einbringen. Wenn sie das nicht aktiv tun, weil es sie beschämt oder sie Stigmatisierung befürchten, können sie auch nicht auf rücksichtsvolle Unterstützung hoffen. Goffman warnt uns in seinen Ausführungen zum Management „beschädigter Identität“[25] gleichzeitig davor, dass die Inszenierung von Andersartigkeit nicht zu aufdringlich werden darf, um eine Schein-Akzeptanz oder Schein-Normalität nicht überzustrapazieren. Wir sollten unsere Vorgesetzten demnach nicht zu sehr überfordern, nicht emotionalisiert übergriffig werden, nicht zu sehr „rumjammern“ oder auf zu großes Mitgefühl insistieren.

Auch meine Studierenden sind einem chancenungleichen Leistungs-Wettbewerb ausgesetzt, in dem es um ihr Selbstwertgefühl und letztendlich um die harte Währung von Noten oder Credit Points geht. Welche unterschiedlichen Benachteiligungen soll ich als Seminarleitung wie gelten lassen? Was kann ich tun für meine Studentin mit Migrationshintergrund, die zusammen mit ihren Geschwistern in der beengten elterlichen Wohnung keinen ruhigen Arbeitsplatz findet und sich nicht mehr in die Uni-Bibliothek retten kann? Was tun mit Studierenden, die aufgrund des Verlustes ihres Nebenjobs finanzielle Nöte haben oder mit der Corona-Krise psychisch überfordert sind? Die Liste dessen, was ihre Studierfähigkeit im Corona-Semester negativ beeinflusst, ließe sich noch weiterführen. Mir wurde während dieser Krise besonders anschaulich, wie unterschiedlich die Chancen auf Bildungserfolg bei meinen Studierenden verteilt sind. Gleichzeitig wurde mir aber auch bewusst, wie schwierig es ist, diese unterschiedlichen Arten und Ausprägungen von Benachteiligungen im direkten Vergleich miteinander angemessen zu handhaben.

Ich habe den Workload für meine Seminare mit meinen Studierenden zusammen abgestimmt und pauschal herabgesetzt. Ansonsten bleibt mir ebenfalls nichts anderes übrig, als eine immer diskriminierende Hierarchisierung von Ungleichheitsabwägungen vorzunehmen. Auch ich muss mich dazu auf Einzelfälle einlassen und das vertrauliche Zwiegespräch anbieten, um herauszubekommen, wie sehr die Studierenden unter ihren spezifischen Benachteiligungen leiden oder auch nach Ausreden suchen. Krisen schaffen nämlich auch neue Opportunitäten, die aus moralischen Gründen nicht ausgenutzt werden sollten, aber können. Ich vermute, wir alle beobachten andere und hinterfragten uns dabei, wie altruistisch oder egoistisch wir handeln (sollten). Die schiere Möglichkeit eines „Gaming the crisis“ macht diese Abwägungen noch schwieriger. Falls dann Verdachtsmomente aufkommen, dass Kolleg:innen oder Studierende Corona vorschützen, um individuell vorteilhafter durch die gemeinsame Krise zu lavieren, ist es zusätzlich destruktiv für eine wünschenswerte „Schicksals-

23 Etzemüller, *Der Auftritt*.
24 Goffman, *Interaktionsrituale*, 10–53.
25 Goffman, *Stigma*, 132–55.

Vergemeinschaftung“ von Forschenden oder von Lehrenden und Lernenden in Zeiten von Corona. Besonders die hochschulische Lehr-Praxis in „pädagogischer Einsamkeit“[26] geschieht schon immer unter dem Schutzmantel des geschlossenen Seminarraums, und weder Kolleg:innen noch die Hochschulleitung kontrollieren uns. Das kann dazu verführen, Leistung vorzuenthalten. Seminare können durchaus so gestaltet werden, dass der eigene Arbeitsaufwand minimiert oder an die Studierenden „outgesourct“ wird. Studierende können Corona als Trumpf ausspielen, warum sie Aufgaben nicht fristgerecht oder nur qualitativ minderwertiger erledigen konnten. Wer von uns will es schon riskieren, solchen Unterstellungen nachzugehen, ohne als Unmensch daherzukommen oder anderen damit Unrecht anzutun?

Krisenbedingt besser wahrnehmbare und schwieriger zu handhabende Beziehungskonstellationen und Ungleichheiten steigerten letztendlich mein bisheriges Bewusstsein zu den Folgeerscheinungen der institutionalisierten Wettbewerbe um Performances und Performanzen unter den Bedingungen (ver)knapp(t)er Ressourcen in Akademia.

Prequel: Über Krisenvorbelastungen und Krisenwahrnehmung

Speziell in der Corona-Krise stellten sich mir also erneut existenziellere Fragen zu meinem Wissenschaftlerdasein: Sind meine Kolleg:innen wirklich so belastbar, resilient, souverän, wohlwollend oder verständnisvoll, wie ich sie überwiegend wahrnehme? Oder: Bin nur ich so desillusioniert oder so leicht verunsicherbar im Kampf um meine akademische Karriere? Um diese Fragen für mich zu klären, wollte ich herausfinden, inwiefern meine Positionierungen „objektiv“ durch meine Position im Wissenschaftssystem gerechtfertigt sind. Dazu reichen statistische Daten nicht aus. Es braucht eine Art „Selbstobjektivierung“ in der Form der Reflexion über die Bedingungen der Formierung meines Habitus, d. h. meiner Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Verhaltensschemata. Und wie es mir Bourdieu am eigenen Beispiel vorgemacht hat[27], könnte auch mein „professioneller“ Habitus als eine Funktion familiärer Primärsozialisation und meiner anschließenden Sekundärsozialisation im Feld der Wissenschaft analysiert werden.[28] Was dazu jetzt folgt, ist meine Autoethnographie vor der Autoethnographie der Corona-Krise, über die ich bisher berichtet habe. Akademische Konflikt- und Krisenerfahrungen sind nichts Neues für mich. Gerade darum, so die Hypothese meines Selbstaufklärungsversuchs, erfuhr ich die „unsichere Zeit“ der Corona-Pandemie vielleicht umso „verunsichernder“, als es nüchtern gesehen gerechtfertigt ist. Ich will zu bedenken geben, dass die nachfolgende Rekonstruktion meiner Bildungs- und Wissenschaftskarriere nicht ohne narrative Verzerrungen, Verkürzungen, Auslassungen und/oder Rücksichtnahmen auf Beteiligte geschehen kann.

26 Vogel, *Addressing Pedagogical Solitude*.
27 Bourdieu, *Ein soziologischer Selbstversuch*.
28 Lenger, „Feldsozialisation und professioneller Habitus im akademischen Feld“.

Studier-Krisen

Schon meine Studienzeit Anfang der Zweitausenderjahre war geprägt von den mittlerweile gut erforschten besonderen Herausforderungen und Krisenerfahrungen eines Bildungsaufstieges.[29] Ich war der erste in meiner Familie, einem dörflichen Arbeiterhaushalt mit drei Kindern, der zum Studieren an eine renommierte Universität in die Großstadt wegzog. Das für Akademiker:innen aus bildungsfernen Schichten nicht untypische Spannungsfeld zwischen einer Entfremdung vom Herkunftsmilieu und der Befremdung durch das akademische Milieu ist mir bestens bekannt. Ich fühle mich bisweilen heute noch irgendwie unbehaglich in der akademischen Lebenswelt; ein zugehöriger Nichtzugehöriger.

Ich erinnere mich daran, dass ich meine Wortmeldungen in Seminaren zigmal vorher im Kopf zu perfektionieren versuchte, um dann meistens doch zu schweigen. In der Vordiplom-Phase hatte ich eine veritable fachliche Orientierungskrise. Als ich mich endlich überwand, mich dazu einem Professor anzuvertrauen, wurde ich mit einem Satz abgefertigt: „Entweder Sie sind gerade auf dem Weg, ein guter [Fach] zu werden, oder Sie lassen es lieber gleich bleiben!“ Das war ein prägendes Erlebnis vor dem Hintergrund meiner damaligen Verunsicherung. Ich kann mich auch noch gut daran erinnern, wie ich gefühlt eine Stunde lang an einer kurzen E-Mail an eine Professorin feilte, um ein Anliegen vorzubringen. Mitunter wünsche ich mir noch heute eine größere Nonchalance im Umgang mit meinen Karriereangelegenheiten und mit bestimmten Kolleg:innen oder Professor:innen. Anstatt mich andauernd destruktiven Aufwärtsvergleichen auszusetzen und vieles viel zu ernst oder zu persönlich zu nehmen, würde mir ein bisschen mehr „professionelle“ Coolness sicher guttun.

Wenn ich an mein Studium denke, dann auch an meine ständigen Nebenjobs in der Gastronomie oder im Party-Catering, als Inventurhelfer in Baumärkten oder als Hilfsarbeiter bei archäologischen Ausgrabungen. Es werden Erinnerungen wach, wie peinlich es mir war, als ich einmal die Miete nicht zahlen konnte oder mir für einen Wohnungswechsel die Mietkaution von einem Bekannten ausleihen musste. Der damalige Scheidungskrieg meiner Eltern, der unsere Familie emotional und finanziell zerrüttet hat, war eine zusätzliche Belastung. Abgesehen von der spirituellen Begleitung durch meine Mutter empfinde ich es noch heute als unfair, nicht von den gleichen Voraussetzungen und Unterstützungsmöglichkeiten profitieren zu können wie meine Weggefährt:innen aus besser aufgestellten Herkunftsfamilien. Trotz allem habe ich mein Diplom-Studium mit dem „Gesamturteil sehr gut“ abgeschlossen, was ich eigentlich als eine umso größere Leistung für mich selbst verbuchen sollte; aber nicht konnte. Vielleicht hat das auch damit zu tun, dass mir meine Eltern die Anerkennung dafür nicht ausdrücklich so zeigen konnten oder wollten, wie ich es mir von ihnen erhofft hatte.

Ich möchte meine Studienjahre, in denen ich so viel begeistert lernen und erleben durfte, auf keinen Fall missen. Ich konnte in dieser Zeit auch Freundschaften fürs Leben schließen. Gerade die Notwendigkeit, mich mit Nebenjobs durchschlagen zu müssen, eröffnete mir Zugänge zu Menschen aus sozialen Milieus, die ich ansonsten

29 El-Mafaalani, „Vom Arbeiterkind zum Akademiker“; Schmitt, *Bestellt und nicht abgeholt*.

nie kennengelernt hätte. Gerade mein notwendiges Extraengagement neben und im Studium provozierte reflexive Bildungsprozesse und vermittelte mir soziokulturelle Kompetenzen, die über eine reine Hochschul-Fachausbildung (weit) hinausgehen.[30] Insofern sind besondere Benachteiligungen und Krisen auch besondere Chancen. Dennoch erinnere ich meine Studienzeit als einen insgesamt mühsamen Kampf mit echten Krisen, an denen ich jeweils genauso gut auch hätte scheitern können. Tatsächlich musste ich mein erstes Studienfach nach drei Semestern vollkommen überfordert aufgeben, weil mir spätestens nach der Trennung von meiner ersten großen Liebe wirklich alles zu viel wurde. Erst nach ein paar Monaten Auszeit, in der ich schon eine Berufsausbildung als Physiotherapeut erwog, konnte ich mich noch einmal zum Studieren aufraffen. Ohne das Unterstützungsnetzwerk von befreundeten Wegbegleiter:innen und Kommiliton:innen sowie einem mich protegierenden Professor hätte dieses zweite Studium jedoch ebenso nicht oder nicht so gut geklappt.

Wissenschaftskarriere-Krisen

Nach Studienende ging es direkt weiter: In meiner über ein Jahrzehnt andauernden Wissenschaftskarriere bin ich im mittlerweile sechsten vertraglichen Anstellungsverhältnis, an der dritten Uni, im dritten Bundesland angekommen. Ich war fast ausschließlich über Drittmittelprojekte beschäftigt. Und jedes Mal vor absehbarem Vertragsende ging es erneut mit der Verunsicherung los, ob, wie und wo es für mich weitergehen kann. Mit etwas Glück wurden die meisten der eingereichten Forschungsanträge bewilligt; lediglich einmal war es so richtig knapp vor drohender Arbeitslosigkeit.

Aber auch die Beforschung der Projekte bringt ihre Krisenerfahrungen mit sich. Es gilt, anspruchsvolle Fragestellungen in eng getakteten Arbeitspaketen zu erforschen oder unvorhersehbare Probleme bei der empirischen Datenerhebung zu lösen. Dazu der immer größer werdende Druck, meine Dissertation hinzubekommen. Kurz vor dem Abschluss meiner Promotionsarbeit packte es mich noch einmal so richtig. Ziemlich ausgezehrt fürchtete ich, nicht mehr die notwendige letzte Energie dafür aufbringen zu können. Diese Krise gipfelte in einem Vorfall beim gemeinsamen Sport mit meiner Freundin, als ich eigentlich versuchte, abzuschalten und mein Privatleben zu genießen. Plötzlich zwang mich der Gedanke, dass ich eigentlich nicht im Fitnessstudio sein durfte, sondern am Schreibtisch sitzen müsste, wortwörtlich zu Boden. Dieses Mal konnte ich die ständige Belastung nicht mehr verdrängen, und es erwischte mich mit kaltem Schweißausbruch und einem Kreislaufkollaps. Dieses Mal blieb es nicht dabei, dass meine Beine und Armbeugen wieder juckten, weil die Neurodermitis mir mitteilen wollte, dass ich wahrscheinlich zu gestresst war. Jetzt half keine Salbe mehr! Also bat ich meinen damaligen Chef um ein Gespräch, berichtete ihm ergriffen von dem Vorfall und bat ihn um eine zeitweilige Entlastung von der Projektarbeit. Gleichzeitig beanspruchte ich die psychologische Beratung der Universität, um den Ernst meiner Lage zu verdeutlichen und möglichst schnell wieder auf die Füße zu kommen. In den folgenden drei Monaten arbeitete ich hauptsächlich und

30 Wigger, „Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen“.

oft bis spät in die Nacht hinein an der Fertigstellung meiner Promotion. Auch diese Krisenepisode meiner Wissenschaftskarriere überwand ich sehr erfolgreich; wiederum aber um den Preis einer weiteren Selbstausbeutung und eines gesteigerten Ohnmachtsgefühls, dass ich dem Scheitern ein weiteres Mal nur knapp entronnen sein könnte.

Nach der Promotion war meine nächste Karrierekrise ein Dienstleistungsprojekt, auf dem ich weiterbeschäftigt werden konnte; und zwar sofort in der Woche nach meiner Disputation. Dieses Projekt gab keine hochwertigen Publikationsmöglichkeiten her. In meiner Postdoc-Phase ist es aber umso wichtiger, möglichst viel und schnell in anerkannten Journals zu veröffentlichen sowie die Habilitation anzugehen. Ich bekam ständig mit, wie andere Kolleg:innen von mir genau dies taten, wohingegen ich dazu verdammt war, interne Tätigkeitsberichte zu verfassen, an Expertisen oder Handreichungen zu arbeiten und mich um die Konzeption und Durchführung von Arbeitstreffen, Expert:innengesprächen sowie Beratungsleistungen zu kümmern. Ich hoffte, nebenbei einen eigenen Forschungsantrag erarbeiten zu können oder eine andere Stelle zu finden. Beides wollte mir nicht gelingen; es war wie verhext. Ich kann mich sehr gut an nächtliche Spaziergänge durch die Innenstadt erinnern, in denen ich total darüber verzweifelte, dass ich nach all den bisherigen Mühen und Erfolgen meine Karriere spätestens jetzt komplett an die Wand gefahren hatte. Nach insgesamt drei weiteren Jahren und nicht lange vor dem Auslaufen dieses Projektes fand ich dann meine jetzige Anstellung. Jetzt kann ich endlich wieder forschen und darf sogar habilitieren. Also noch einmal ein Umzug in die nächste Stadt zur Wiederbelebung meiner Wissenschaftskarriere mit der befristeten Jobsicherheit von drei weiteren Jahren.

Als ich mich gerade gut an meiner neuen Wirkungsstätte eingefunden hatte und neue Hoffnung schöpfte, kam zur Jahreswende die nächste Krise. Diesmal eine private, die aber auch mit meinem Beruf zu tun hat. Meine langjährige Partnerin trennte sich von mir. Ein Hauptgrund war, dass sie unsere Fernbeziehung und meine Work-Life-Disbalance nicht mehr länger aushalten konnte. Sie – Ende 30, selbstständige Handwerkerin, wieder zurück auf dem elterlichen Hof in ihrer angestammten Heimat – war endlich angekommen. Ich dagegen noch lange nicht. Sie glaubte nicht mehr an eine gemeinsame Zukunft und ich wollte sie nicht mehr länger hinhalten mit der Aussicht auf Besserung durch eine unbefristete Beschäftigung in der Wissenschaft; erst recht nicht in der Nähe ihres ländlichen Wohnortes. Diese schmerzhafte Trennung von ihr, ihren Eltern und unseren geliebten Tieren löste eine weitere existenzielle Verunsicherung zu meinem Lebensentwurf aus. Ich hatte eine Beziehung und einen heimatlichen Zufluchtsort mitsamt einer herzlichen Ersatzfamilie verloren.

Zeit für eine ungeschönte Zwischenbilanz: Ich, Akademiker, Anfang 40, als Single in einer neuen Stadt ohne angestammtes soziales Umfeld. Was ist mir noch geblieben? Mein Sport, eine Handvoll langjähriger Freundschaften in weiter Ferne und ein Haufen dringlicher Arbeit für meine weiterhin unsichere Wissenschaftskarriere. Es gibt keinen doppelten Boden für mich: kein elterliches Erbe, keine nennenswerten finanziellen Rücklagen, keine funktionierende Familie im Rücken und auch keine

Partnerschaft mehr, die mir über schwierige Zeiten hinweghelfen kann. Zumindest werde ich nächstes Jahr meine BAföG-Schulden und einen kleinen Kredit für meinen letzten Umzug sowie die Ausstattung meiner neuen Mietwohnung abbezahlt bekommen. Also galt ab jetzt mehr denn je, „all in“ Wissenschaftskarriere, „win or lose“, bevor sich das Zeitfenster für eine mögliche Professur auch noch schließt.

Ich brauchte circa zwei intensive Monate Zeit, um das Beziehungsende zusammen mit meiner Freundin gut zu verarbeiten, bevor ich mich wieder vollumfänglich in die wissenschaftliche Arbeit stürzen konnte. Meine Beine juckten wieder. Und dann kam die Corona-Pandemie.

Lebensweltanalytisches Verstehen von akademischem (Krisen-)Erleben

Die Digitalisierung meiner Lehrveranstaltungen beschäftigte auch mich fortlaufend. Sie war aber nicht das, was mich wirklich umtrieb. Wie schon der Titel meines Beitrages resümiert, ging es bei mir um (viel) mehr als „nur“ die Lehre. Die aktuelle Krise triggerte in mir vergangene Krisenerfahrungen. Es macht einen Unterschied, mit welcher Vorgeschichte und unter welchen aktuelleren Voraussetzungen man mit Krisen konfrontiert wird und diese daher auch unterschiedlich krisenhaft wahrnimmt. Meine bisherige Wissenschaftssozialisation, die vorausgegangene private Krise, meine karriererelevanten Veröffentlichungen, meine Vertragsrestlaufzeit und die Enttäuschungen über das hochschulische Krisen-Management drängten mich zu immer existenzielleren Überlegungen. Es stand und steht gefühlt *sehr viel* auf dem Spiel für mich, was ich mir entweder ausreden (lassen) oder eben bewusst machen und zulassen kann. Insofern ist auch diese Krise eine besondere Chance für mich, um Konflikte und Verunsicherungen aufzuarbeiten, die ich schon länger mit mir herumtrage.

„Jammern auf hohem Niveau“ versus Institutionen-Kritik?

Studien zu Nachwuchswissenschaftler:innen sagen mir, dass mein bisheriger Karriereverlauf gar nicht so untypisch ist; speziell für jene aus nichtakademischen Arbeiter:innen-Haushalten.[31] Vielmehr sollte es anderen schlechter ergehen: z. B. Alleinerziehenden oder Kolleg:innen mit migrationsbedingten, körperlichen und/oder psychischen Benachteiligungen. Ich kenne Wissenschaftskarrieren mit Phasen der Arbeitslosigkeit oder Kolleg:innen, die sich wiederholt mit Teilzeitstellen durchschlagen mussten. Rund 80 Prozent des hauptberuflichen wissenschaftlichen Personals unterhalb der Professor:innenschaft sind befristet beschäftigt.[32] Etwa die Hälfte aller Beschäftigungsverträge von promovierten Nachwuchswissenschaftler:innen wird auf eine durchschnittliche Laufzeit von unter einem Jahr geschätzt.[33]

31 Reuter et al., *Vom Arbeiterkind zur Professur: Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft*.
32 Konsortium BuWin, *Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2017*, 126.
33 Konsortium BuWin, 132.

Wissenschaftskarrieren bleiben ein Hasard.[34] Es sind nicht immer die „Besten“ oder die „Fleißigsten“, die eine Professur bekommen.[35] Man liest, dass fächerübergreifend lediglich jede 23. Bewerbung auf eine Professur erfolgreich ist.[36] Die Hochschulstatistik konfrontiert uns damit, dass in den letzten beiden Jahrzehnten die Relation des hauptberuflichen wissenschaftlichen Nachwuchses je Professur von 4,3 auf 5,3 angestiegen ist.[37] Die statistischen Gewinnchancen werden also tendenziell noch schlechter. Viel zu wenig wissen wir von den (sozial)psychologischen Konsequenzen für diejenigen, die trotz ihrer großen Einsätze, ihres Könnens oder ihrer Karriere-Strategien in diesem „Glücksspiel“[38] verlieren.

Im Corona-Semester sprach einmal ein auf Lebenszeit berufener Professor und ein anderes Mal ein Rektoratsmitglied von „Jammern auf hohem Niveau“. Soll das heißen, dass wir (?) Wissenschaftler:innen doch ziemlich privilegiert sind? Soll das suggerieren, dass ich mir unsozial vorkommen muss, weil es z. B. dem Dienstleistungsprekariat schlechter geht als uns? Wollen wir jetzt ernsthaft solche Abwärtsvergleiche anstrengen? Wie ist es denn um andere Akademiker:innen im privatwirtschaftlichen oder öffentlichen Sektor bestellt? Nehmen wir dazu Vergleichskategorien wie Vertragslaufzeiten, Voll-/Teilzeitbeschäftigung, Einkommenshöhe/Bildungsrendite, Bezahlung von Überstunden, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Arbeitskultur, Mitarbeiterführung, berufliche Mobilitätsanforderungen, Zukunftssicherheit, Rente/betriebliche Sozialleistungen, Weiterbildungsförderung, Arbeitsintensität oder berufliche Entwicklungsperspektiven: Der aktuelle „Hochschulreport zu den Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Hochschulen“[39] des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) ist hierfür eine interessante Informationsquelle, weil er Akademiker:innen an Hochschulen (78 % befristet) mit der Gesamtpopulation aller beschäftigten Akademiker:innen (8 % befristet) abgleicht. Und da schneiden wir Nachwuchswissenschaftler:innen an Hochschulen insgesamt und besonders in den Bereichen „Belastungen/Gefährdungen“ sowie „Einkommen und Sicherheit“ überhaupt nicht gut ab. Bis auf „Gestaltungsmöglichkeiten“ und „Sinn der Arbeit“ wird hier von durchweg „schlechten“ Arbeitsbedingungen oder Werten „im unteren Mittelfeld“ berichtet. Jetzt könnte ich mir vielleicht noch anhören müssen, dass ja auch ich immer (?) noch in das Hochschulmanagement oder in die Privatwirtschaft wechseln könnte. Dazu möchte ich aber Folgendes zu bedenken geben: Zum einen habe ich die besten Jahre meines Erwerbslebens in eine Wissenschaftlerkarriere investiert und nicht darin, im Falle des Scheiterns notgedrungen irgendwo anders unterzukommen. Zum anderen bedingt ein durchschnittliches Erstberufungsalter von über 40 Jahren, dass Ausstiege aus dem Wissenschaftssystem nicht einfach so „friktionsfrei“ möglich sind.[40]

Im Gespräch mit manchen Kolleg:innen oder Vorgesetzten bekommt man immer wieder zu hören, dass Jammern nicht produktiv sei und man sich für so eine

34 Reuter, Berli, und Tischler, *Wissenschaftliche Karriere als Hasard*.
35 Lenger, „Feldsozialisation und professioneller Habitus im akademischen Feld“, 109–11.
36 Konsortium BuWin, *Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2017*, 194.
37 DGB, „Arbeit und Beschäftigung an Hochschulen und Forschungseinrichtungen“, 10.
38 Richter, „Vom Glück der Berufung. ‚Glück‘ als Topos in Berufsbiographien des wissenschaftlichen Nachwuchses“.
39 DGB, „DGB-Hochschulreport: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Hochschulen in Deutschland“.
40 Richter, „Vom Glück der Berufung. ‚Glück‘ als Topos in Berufsbiographien des wissenschaftlichen Nachwuchses“, 49.

Karriere nun einmal selbst entschieden hätte: Punkt. Aus. Ende. Für die Wissenschaft ja, aber sicher nicht für die Umstände und Risiken so einer Wissenschaftskarriere, die es hinzunehmen gilt. Habe ich mit meinen Entscheidungen für eine Wissenschaftskarriere das Recht auf Beschwerde verwirkt? Es scheint mir, als dienen diese Immunisierungen gegen Kritik oft eher der Konservierung der herrschenden Verhältnisse. Die aktuelle Krise zeigt doch auch, dass und wie die Hochschulpolitik, die Hochschulleitung oder -administration sowie manche Vorgesetzten sich nicht eingehender damit auseinandersetzen wollen, unter welchen persönlichen Aufopferungen wir für sie arbeiten. Sie profitieren insgesamt sehr gut von der Prekarisierung ihres akademischen Mittelbaus als den „Wasserträger:innen“ des deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystems und sehen die Dinge gern vom privilegierten Standort derjenigen, die es geschafft haben. Aber auch viele meiner statusgleichen Kolleg:innen, die sich noch Hoffnungen auf eine Professur machen, wollen nicht allzu genau wissen, wie es um sie bestellt ist. Bezeichnenderweise kennen sie die ernüchternde Forschung und die entmutigenden Statistiken zu Wissenschaftskarrieren meistens nicht.

Und jetzt frage ich (mich selbst) noch einmal, wie krisenhaft diese Corona-Pandemie erlebt werden darf. Ich behaupte, dass die Antwort darauf nur unzureichend mit „variablen-orientierten“ Ansätzen gegeben werden kann. Nicht nur in meinem Fall sind es immer die ganz konkreten Lebens- und Karrieregeschichten vor, in und infolge von Krisen, die wir uns vergegenwärtigen und ernst nehmen sollten. Ich verweigere mich den Interpretationen und normativen Zuschreibungen durch andere, die mich nicht (gut genug) kennen, nicht genau meinen Weg gegangen sind oder sich nicht in genau meiner Situation befinden. (Mundan)phänomenologisch betrachtet, können sie daher nur schwerlich nachvollziehen, warum und wie ich Dinge sinnhaft erlebe.[41] Nicht nur für den Krisenfall plädiere ich daher für eine „personenorientierte“ Erforschung des subjektiven Erlebens von akademischen „Karrieren im Kontext“.[42]

Epilog: Selbstobjektivierende Bewusstwerdung

Mit diesem Versuch einer Selbstobjektivierung wollte ich meine ansonsten eher flüchtigen emotionalen Regungen verschriftlichen, um sie auch mir selbst bewusst zu machen. Ein Ergebnis davon ist eine Ent-Persönlichung und Ent-Emotionalisierung, wie ich sie zu Anfang noch für das Miteinander im akademischen Betrieb kritisiert habe. Ich zweifle nicht mehr an mir als Wissenschaftler oder an meiner Leidenschaftlichkeit für die Wissenschaft, kämpfe aber noch immer viel zu sehr mit meinen inneren Konflikten und Zerrissenheiten darüber, was ich für meine Wissenschaftskarriere opfern musste. In einem Gespräch mit meinem jüngeren Bruder, der gerade an seiner Bachelor-Arbeit schreibt, wurde mir vor Kurzem noch einmal klar, was ich in der Wissenschaft schon alles erreicht und was alles ich ihr auch zu verdanken habe. Ich will weitermachen und habe dafür erkannt, dass „Professionalität“ wichtig ist, wenn ich die Wissenschaft weiterhin nicht nur als persönliche Berufung erleiden, sondern auch als einen Beruf „professionell“ ausüben will.

41 Hitzler und Eisewicht, *Lebensweltanalytische Ethnographie*, 13–44.
42 Hermanowicz, „Argument and Outline for the Sociology of Scientific (and Other) Careers“, 625–27.

Gleichzeitig galt es für mich zu erkennen, dass ich aufgrund eigener Benachteiligungen und eigener Ängste anderen unrecht tun kann. Ich erkenne, wie mein soziales (Krisen-)Verhalten gegenüber Kolleg:innen und Vorgesetzten durch meine Sozialisationsgeschichte vorgeprägt ist und wie ich dadurch im Zusammenspiel mit den Wettbewerbsstrukturen in der Wissenschaft zu unangebrachter Ich-Bezogenheit vergiftet werden kann. Und da komme ich doch noch einmal auf meine Lehre zurück. Die Vergegenwärtigung meiner eigenen „Habitus-Struktur-Konflikte“ im Studium erfahre ich jetzt andersherum. Genau wie meine Kolleg:innen sollen auch meine Studierenden nicht an den Benachteiligungen, Krisen und mühsam errungenen Erfolgen meines Bildungsaufstieges gemessen und bewertet werden. Ansonsten reproduziere ich genau die Ungleichheitslogiken, die ich kritisiere. Auch für die Online-Lehre ist eine Selbstaufklärung aufseiten der Dozierenden eine Voraussetzung dafür, um mit den Studierenden zusammen „habitussensibler“ oder „krisensensibler“ interagieren zu können.[43] *Mein* kleiner „soziologischer Selbstversuch“[44] zur Krise eines (lehrenden) Nachwuchswissenschaftlers im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem war also in vielerlei Hinsicht bewusstheitsfördernd. So eine evokative Autoethnographie hört tatsächlich nicht mit dem Abfassen des Textes durch den Forschenden auf. Sie wirkt aber nicht nur in der Rezeption durch meine Leserschaft weiter, sondern auch in mir selbst.

Es ist Anfang Dezember. Vom Schreibtisch aus sehe ich die graue, nasskalte Tristesse draußen. Wir haben einen weiteren Lockdown und mein Antrag auf Vertragsverlängerung wurde noch immer nicht beschieden. Bis auf erneute IT-Probleme mit unserer Webkonferenz-Software lief das zweite Corona-Semester gut an und ich freue mich auf meine wöchentlichen Seminartermine. Von den vier erwähnten Veröffentlichungsprojekten sind zwei Journal-Beiträge und ein Buchbeitrag bereits erschienen; die vierte Publikation ist kurz vor der Fertigstellung. Zusammen mit diesem Text habe ich dieses Jahr sehr viel geschafft, fühle mich aber geistig und körperlich entsprechend ausgezehrt. Im neuen Jahr werde ich einen längeren Urlaub nachholen und danach an meinem Projektantrag weiterarbeiten. Ich bin gespannt, wie es mit mir, meiner Forschung und meiner Lehre weitergeht …

Referenzen

Benz, Arthur, Susanne Lütz, Uwe Schimank und Georg Simonis, Hrsg. *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag, 2007.

Bourdieu, Pierre. *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2016.

43 Schmitt, „Der Herkunft begegnen … – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre“.
44 Bourdieu, *Ein soziologischer Selbstversuch*.

Bundesregierung. „Universitäten in Corona-Zeiten: Erleichterungen für Wissenschaftspersonal.“ Zugriff 19.10.2020. https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/themenseite-forschung/zeitvertraege-wissenschaft-1739918.

Campbell, Elaine. „Reconstructing My Identity: An Autoethnographic Exploration of Depression and Anxiety in Academia.“ *Journal of Organizational Ethnography* 7, Nr. 3 (2018): 235–46.

Destatis. „Bildung und Kultur: Personal an Hochschulen 2019.“ Zugriff 11.01.2020. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440197004.pdf;jsessionid=891A411350AFA1DE7FB4C33875EB4E8B.internet8711?__blob=publicationFile.

DGB. „Arbeit und Beschäftigung an Hochschulen und Forschungseinrichtungen: Expansion und Wettbewerb im Spiegel der amtlichen Statistik.“ Zugriff 17.12.2020. https://www.dgb.de/downloadcenter/++co++71ed67de-236d-11eb-8196-001a4a160123.

———„DGB-Hochschulreport: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Hochschulen in Deutschland.“ Zugriff 20.11.2020. https://www.dgb.de/themen/++co++052eb6d4-25c0-11eb-beb4-001a4a16011a.

El-Mafaalani, Aladin. „Vom Arbeiterkind zum Akademiker: Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung.“ Konrad Adenauer Stiftung. Zugriff 22.07.2019. https://www.kas.de/wf/doc/kas_36606-544-1-30.pdf.

Eribon, Didier. *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp, 2016.

Etzemüller, Thomas, Hrsg. *Der Auftritt: Performanz in der Wissenschaft*. Bielefeld: transcript, 2019.

Fine, Gary A. „Ten Lies of Ethnography: Moral Dilemmas of Field Research.“ *Journal of Contemporary Ethnography* 22, Nr. 3 (1993): 267–94.

Goffman, Erving. *Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986.

———*Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper, 2010.

———*Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2018.

Hermanowicz, Joseph C. „Argument and Outline for the Sociology of Scientific (and Other) Careers.“ *Social Studies of Science* 37, Nr. 4 (2007): 625–46.

Hertwig, Alexandra. „Forschungsmethoden und Publikationsmuster der deutschsprachigen Hochschulforschung.“ INCHER-Kassel. Zugriff 06.02.2020. https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/PDFs/Onlinepublikationen_2013/20140626Working_paper2_Hertwig_final.pdf.

Hitzler, Ronald und Paul Eisewicht. *Lebensweltanalytische Ethnographie: Im Anschluss an Anne Honer*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2016.

Kaldewey, David. „Political Correctness, Identity Politics, Campus Wars: Transformation oder Erosion der normativen Struktur der Wissenschaft?“ In *Vom Umgang mit Fakten: Antworten aus Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften*. Hrsg. von Günter Blamberger, Axel Freimuth und Peter Strohschneider, 33–45. Paderborn: Wilhelm Fink, 2018.

Kamphans, Marion, Sigrid Metz-Göckel und Margret Bülow-Schramm, Hrsg. „Tabus und Tabuverletzungen an Hochschulen.“ Sonderheft, *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* 24, Nr. 2 (2015).

Konsortium BuWin. *Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2017: Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: wbv, 2017. Zugriff 10.03.2020. https://www.buwin.de/dateien/buwin-2017.pdf.

Lenger, Alexander. „Feldsozialisation und professioneller Habitus im akademischen Feld.“ In *Das Personal der Professionen*. Hrsg. von Tobias Sander und Jan Weckwerth, 107–27. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2019.

Münch, Richard. *Akademischer Kapitalismus: Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp, 2011.

Reuter, Julia, Oliver Berli und Manuela Tischler, Hrsg. *Wissenschaftliche Karriere als Hasard: Eine Sondierung*. Frankfurt, New York: Campus, 2016.

Reuter, Julia, Markus Gamper, Christina Möller und Frerk Blome, Hrsg. *Vom Arbeiterkind zur Professur: Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft: Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: trancript, 2020.

Richter, Caroline. „Vom Glück der Berufung. ‚Glück‘ als Topos in Berufsbiographien des wissenschaftlichen Nachwuchses.“ *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 2, Nr. 1 (2017).

Schimank, Uwe und Markus Winnes. „Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen.“ In *Die Krise der Universitäten*. Hrsg. von Erhard Stölting und Uwe Schimank, 295–325. Leviathan: Sonderheft 20/2001. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001.

Schmitt, Lars. *Bestellt und nicht abgeholt: Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag, 2010.

———„Der Herkunft begegnen … – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre.“ In *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch*. Hrsg. von Nicole Auferkorte-Michaelis und Frank Linde, 135–50. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 2018.

Stadlbauer, Johanna und Andrea Ploder. „Evokative Autoethnografie.“ QUASUS. Zugriff 14.12.2020. https://quasus.ph-freiburg.de/evokative-autoethnografie/.

Vogel, Michael. *Addressing Pedagogical Solitude: A Realist Evaluation of Organisation Development at a German Higher Education Institution*. University of London, 2014. Zugriff 30.11.2015. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10021593/1/140626%20EdD%20Thesis%20Michael%20Vogel%20final.pdf.

Werdes, Alexandra. „Mehr Ehre für die Lehre.“ Zugriff 23.10.2020. https://www.zeit.de/2009/06/C-Exzellenz-Initiative.

Wigger, Lothar. „Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen.“ In *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Hrsg. von Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger, 101–18. Wiesbaden: VS Verlag, 2009.

Auch Homeoffice ist keine Lösung: Mein Telework-Experiment

Auf der Grundlage der autoethnographischen Untersuchung wird in diesem Beitrag die Debatte der Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben aufgegriffen. Die Corona-Pandemie hat die bestehenden Herausforderungen für sehr unterschiedliche Akteur:innen verschärft. Insbesondere können Ungleichheiten durch eine räumliche Verlagerung der Arbeit in den privaten Bereich erwartet werden, was Nachteile für berufstätige Frauen mit sich bringen kann. Es zeigt sich, dass existierende Lösungen und Vorschläge das Problem der Work-Life-Balance nicht im Sinne der Frauen angehen, sondern aus der Perspektive der Familie, was die Frauen bei der Reproduktionsarbeit nicht entlastet.

Akademische Arbeit und ich

Akademische Arbeit hat einen ambivalenten Ruf. Einerseits wird sie, insbesondere von Außenstehenden, als eine privilegierte, beinahe luxuriöse Tätigkeit empfunden, während akademisch Beschäftigte überwiegend als Beamte in lebenslangen, sorgenfreien Positionen wahrgenommen werden. Andererseits stellt sie sich bisweilen, vor allem für in der Wissenschaft tätige Insider, als eine kognitiv herausfordernde, emotional erschöpfende und psychisch belastende, endlose (Knochen-)Arbeit unter Produktivitätsdruck heraus – jedoch ohne Garantie auf Erfolg, Anerkennung und finanzielle Sicherheit. Denn: In Deutschland repräsentiert die Professur und das damit verbundene Lehrstuhlmodell das Kernstück des Wissenschaftssystems[1], weswegen die ganze akademische Laufbahn von Unsicherheiten und dem Wunsch geprägt ist, durch eine Berufung eine Festanstellung zu erreichen. Oft wird man damit konfrontiert, sich nach außen hin rechtfertigen zu müssen, warum man denn so viel zu tun habe und warum man ständig so besorgt sei, was eine langfristige Tätigkeitsperspektive angeht. Selbst wenn man es erklärt, wird es oft als Jammern auf hohem Niveau empfunden.

Ich kenne akademische Arbeit als Insiderin. Sie war immer einer der wichtigsten Bestandteile meines Lebens, ich mache sie aus Überzeugung, aus genuiner Begeisterung, und eigentlich betrachte ich sie als ein persönliches Spiel, in dem ich meine Grenzen testen, Neues lernen und dadurch meine Möglichkeiten erweitern kann. Diese Tätigkeit ist immer herausfordernd, und bei einem ernsthaften Betreiben setzt sie viel Geduld, taktisches Geschick und dicke Haut voraus. Sie ist aber auch kreativ, erfüllend und sehr motivierend. Ich glaube, ich könnte kaum einer anderen Tätigkeit

1 Kreckel, „Zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses an Universitäten: Deutschland im Vergleich mit Frankreich, England, den USA und Österreich“.

nachgehen, obwohl akademische Arbeit so kontrovers ist. Einerseits gewöhnt man sich schnell an den Luxus der geistigen Freiheit: Man spürt einen natürlichen Wissensdrang und kann ihn in einer selbständigen Arbeit stillen. Andererseits sieht man kaum die unmittelbaren Ergebnisse der eigenen Arbeit, erlebt ziemlich oft kleinere oder größere Niederlagen und stößt gegen unsichtbare Barrieren. Als Person aus einer Akademikerfamilie, in der alle Familienmitglieder immer gearbeitet haben, habe ich Ideen der Gleichheit und Meritokratie verinnerlicht, also dass auch für eine Frau Bildung und geistige Arbeit zugänglich und selbstverständlich sein sollen und nicht hart erkämpft. Ich glaube daran, dass Frauen unabhängig von ihren familiären Verhältnissen die gleiche Chance auf eine anspruchsvolle bezahlte Beschäftigung und Selbstverwirklichung gemäß ihrer Ausbildung haben sollen, auch in der Wissenschaft.

Nicht nur das Berufliche, sondern auch das Private ist mir wichtig. Mein Leben besteht nicht nur aus Arbeit, wie es im Rahmen der gesellschaftlichen Stereotypisierung einer anspruchsvollen und fleißigen berufstätigen Frau zugeschrieben wird.[2] Das Berufliche und das Private sind mir gleich wichtig, und das ist kein Wunder. Finanziell unabhängig zu sein und eine angesehene Arbeit zu haben ist für mich selbstverständlich, was relativ typisch für eine Vertreterin der ehemaligen *Intelligentsia*[3] ist. Eine Familie zu haben, gehört zu den wichtigsten Lebensszenarien in dem Land, in dem ich aufgewachsen bin. Für manche Frauen spielt Familie eine übergeordnete Rolle und stellt einen persönlichen Erfolg dar, für die meisten ist aber eine Balance zwischen Beruflichem und Privatem eine gewünschte Normalität.

Akademische Arbeit vor Corona-Zeiten

Auch vor Corona-Zeiten war das Balancieren zwischen akademischer Arbeit und Privatleben meine persönliche Herausforderung, die von einem Großteil meines sozialen Umfelds ambivalent wahrgenommen wurde. Zum einen hat mein privates Familienumfeld zunächst wenig Verständnis für eine „Lehrerin an einer Universität, sie muss doch genug Ferien haben" – durch beiläufige Aufklärungsarbeit hat es inzwischen aber etwas mehr Einsicht in die forschende *und* lehrende Natur meiner Tätigkeit entwickelt. Zum anderen empfand ich häufig eine Art Ehrfurcht, aber auch eine Note von Mitleid seitens meiner engen Freund:innen, überwiegend Akademiker:innen, die meist kinderlos waren und sich auf die Herausforderung der Elternschaft (noch) nicht vorbereitet fühlten, weil sie sich auf die Arbeit konzentrieren (mussten).

Als ehrgeizige, berufstätige (Ehe-)Frau und Mutter zweier Kinder fühle ich mich ohnehin für alles schuldig, so, wie es sich eigentlich in einem eher konservativen Milieu, als welches das Wissenschaftssystem bezeichnet wird[4], mit entsprechenden so-

2 Geenen, *Blockierte Karrieren: Frauen in der Hochschule*; Steffens und Ebert, „Elternschaft und berufsbezogene Eindrucksbildung"; Zimmermann, „Klischees können Karrieren gefährden".
3 Konrád und Szelenyi, *The intellectuals on the road to class power*.
4 Hüther und Krücken, „Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen: Organisationssoziologische Überlegungen zu den Grenzen neuer Steuerungsmodelle an deutschen Hochschulen".

zialen Erwartungen gehört. Ich fühle mich schuldig, wenn ich, aus Sicht der Familienangehörigen, zu viel arbeite und kaum Zeit für die Familie habe. Das wird auch dadurch bestärkt, dass mein Arbeitsort und Wohnort nicht die gleichen sind, und ich gehe meiner Tätigkeit auf Kosten der Freizeit nach, weil ich weit pendeln und am Arbeitsort übernachten muss. Dafür zeigt man in der deutschen Gesellschaft eher Verständnis gegenüber den Männern, da sie als Ernährer der Familie gelten und dafür respektiert werden. Frauen werden dazu eher gefragt, wie sie das schaffen und ob das überhaupt ginge, oft mit einem leichten Unterton von Verurteilung und befremdenden Staunens. Da fühlt man sich gleich, als wäre man ein rares Exponat im Museum, das anderen zur Schau gestellt wird und von der Normalität abweicht. Ich fühle mich aber noch mehr schuldig und zerrissen, wenn ich meine Arbeit, die ich mit Spaß und Freude mache, vernachlässige und das Gefühl (wenn nicht die Angst) bekomme, ich wäre reduziert auf die Küche und die Kinder. An sich ist das Letztere nicht schlimm, wenn es eine persönliche Entscheidung aus tiefster Überzeugung und realer Einschätzung eigener Kräfte ist. Es wird allerdings zum Problem, wenn man in einem Umfeld sozialisiert wurde, in dem Frauen immer hochqualifizierte Tätigkeiten ausgesübt *und* gleichzeitig Kinder bekommen und großgezogen haben – auch mit Hilfe älterer Verwandter. Obwohl ich verstehe, dass ich viel erreicht habe, da ich meinen sozialen Status durch Migration nicht verloren, sondern vielmehr erhöht habe und mich selbst als privilegiert wahrnehmen sollte, ist das trotzdem nicht genug, weil viele Ziele noch nicht erfüllt sind und eine langfristige Beschäftigungsperspektive noch nicht gesichert ist. Ich weiß, dass ich da nicht allein bin. Das ist die Herausforderung von vielen meiner guten Bekannten, die in einer ähnlichen Situation sind, aber kaum gehört werden, weil im öffentlichen Diskurs wichtigere gesellschaftliche Probleme beleuchtet werden.

Kein Wunder, dass ich gerade aus dieser Situation heraus Wege such(t)e, das Berufliche mit dem Privaten so zu vereinbaren, dass es zufriedenstellend für alle Beteiligten ist. Es ist kein utopischer Wunsch, denn ich weiß aus meiner Sozialisationsgeschichte, dass es funktionieren kann – ich und das Umfeld müssen es nur wollen! Sozialwissenschaften lieferten hierzu bisher einige Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen[5], wie etwa Arbeit im Homeoffice oder auch Unterstützung von anderen, oft älteren Verwandten oder Hilfspersonal. Es gibt zahlreiche Beispiele dafür, die von Migrantinnen tatsächlich gelebt werden. So weiß ich aus meiner eigenen Forschungstätigkeit, dass kulturelle Normen hierbei eine wichtige Rolle spielen. Beispielsweise betrachten asiatische Frauen (wie Inderinnen und Chinesinnen) Karrierefortschritt und Statuserlangung als Teil ihrer elterlichen Rolle, was eine umfassende finanzielle Vorsorge für ihre Kinder impliziert, während die tägliche Sorgearbeit von älteren Verwandten übernommen wird, entweder zu Hause oder in ihrem Aufnahmeland.[6] Ich habe selbst in meinen neuesten Untersuchungen diskutiert, wer die rollen-

5 Atkinson und Hall, „The role of gender in varying forms of flexible working"; Hilbrecht u. a., „'I'm home for the kids': Contradictory implications for work–life balance of teleworking mothers"; Dockery u. a., „Is working from home good work or bad work?"

6 Fernando und Cohen, „Exploring career advantages of highly skilled migrants: a study of Indian academics in the UK"; Salaff und Greve, „Can women's social networks migrate?"

relevanten Partner einer Frau sein sollten, die es ihr ermöglichen, bezahlte Arbeit mit familiären Pflichten unter einen Hut zu bringen. Hierbei habe ich festgestellt, dass ein egalitärer Partner eine der absolut zentralen Voraussetzungen für die Vereinbarkeit von anspruchsvoller Arbeit und Familie darstellt.[7] Das Fehlen von Parität in einer Beziehung führt meist zur Strategie der umfassenden Selbständigkeit einer Frau, was mit einem sehr starken Willen, Motivation und Selbstdisziplin verbunden ist. Staatlich organisierte Kinderbetreuung ist auch ein wichtiger Bestandteil einer funktionierenden Work-Life-Balance, obwohl ich persönlich diese Bezeichnung nur bedingt mag. Selbst wenn die öffentliche Hand nicht immer eine optimale Lösung im Hinblick auf Kinderbetreuung bietet, stellt sie ein notwendiges und unverzichtbares Element der Vereinbarkeit von Beschäftigung und Privatleben dar.

Dies alles habe ich bisher im Großen und Ganzen mehr oder weniger gut gemeistert, auch wenn ich oft trotzdem Zugeständnisse machen musste. Ich war immer sehr dankbar, dass ich meine Arbeit an bestimmten Wochentagen von zu Hause aus ausrichten durfte und während des Kerns der Woche im Büro. Eine solche Konstellation aus teilweise Arbeit im Homeoffice und Anwesenheit vor Ort, um die Präsenzkultur zu pflegen, ermöglichte es mir, meine berufliche Tätigkeit mit familiären Pflichten zu vereinbaren und hierbei eine gewisse Flexibilität zu wahren. Die Autonomie und das Vertrauen meiner Vorgesetzten wusste ich immer zu schätzen, denn ich verstand mich immer als entrepreneurial scientist[8], die ihre Arbeitsagenda selbst entwickelt und steuert, ohne durch Kontrolle stimuliert und zum Arbeiten angeregt werden zu müssen. Meine typische Arbeitswoche zeichnete sich dadurch aus, dass sich Arbeit und Familienleben eng miteinander verflochten, auch am Wochenende. Selbst mehrtägige Dienstreisen, meist ins Ausland, konnte ich bei einer entsprechenden Planung und Kommunikation mit der Verwandtschaft unternehmen. Diese Konferenzreisen kamen zusätzlich zu meiner ohnehin regen Mobilität zum Arbeitsort und zurück, und in den letzten Jahren fanden sie immer häufiger statt, da sie für das berufliche Weiterkommen als bedeutsam und notwendig gelten.[9] Das war eine fragile Balance, die ich hergestellt habe, natürlich nicht perfekt und kaum typisch für die Mehrheit meiner Kolleg:innen oder gar die Gesellschaft, aber sie hat einigermaßen funktioniert.

Akademische Arbeit in Corona-Zeiten

Und dann kam März 2020. Zunächst erschien mir der totale Lockdown als eine Befreiung, vor allem in Bezug auf die plötzliche erzwungene Immobilität. Der Gedanke, vorübergehend nirgendwo hin fahren zu müssen, bereitete mir eine leichte Freude,

7 Gewinner, „Work-life balance for native and migrant scholars in German academia"; Antoshchuk und Gewinner, „Still a superwoman?"

8 Ranga und Etzkowitz, „Triple Helix systems: an analytical framework for innovation policy and practice in the Knowledge Society".

9 Mata u. a., „Benefits of professional organization membership and participation in national conferences: Considerations for students and new professionals"; Nazer, „Family-friendly conferences: A commitment to women in academia"; Subramanian, „The Importance of Conferences and Networking in PhD and Postdoctoral Training".

denn ich antizipierte diese Chance, endlich ungestört arbeiten zu können, und zwar ohne meine Zeit in Pendeln zu investieren. Es war der lang ersehnte Moment der immer noch vorherrschenden akademischen Norm eines ergebenen Wissenschaftlers, aus Neugier im Selbstversuch auszuprobieren und zu gucken, wie denn diese so funktioniert. Nicht, dass ich mich früher nicht für eine Wissenschaftlerin gehalten hätte. Es war vielmehr so, dass ich dieser reinen Idealnorm zumindest einmal gleichkommen wollte, um mir selbst zu beweisen, dass ich sehr produktiv und fleißig bin.

Der zweite Gedanke war ernüchternd. Gleich in den ersten Tagen des Corona-Lockdowns fiel mir ein, dass meine Kinder bis auf Weiteres keinen Kindergarten und keine Schule besuchen werden und stattdessen ausschließlich ihren Eltern überlassen sind. Zu Beginn der Pandemie und aufgrund von noch mangelhaften wissenschaftlichen Erfahrungen mit dem neuartigen Virus wurde ausdrücklich empfohlen, Kontakt zu älteren Verwandten möglichst zu meiden, um potenzielle Risiken einer Infektionsübertragung zu reduzieren. Es störte mich, dass Kinder im öffentlichen Diskurs latent als Gefahr bezeichnet wurden, obwohl noch keine ausreichenden Daten für solche Schlussfolgerungen zur Verfügung standen. Es störte außerdem, dass meine etablierte Arbeitsroutine ins Schwanken zu geraten drohte und ich möglicherweise überhaupt nicht mehr arbeiten konnte. Gerade dieser Gedanke versetzte mich in Panik, denn das öffentliche Geschehen erhöhte meine Unsicherheit umso mehr. Einerseits legte die Pandemie das öffentliche Leben lahm, andererseits wurden meine Arbeitstermine dadurch nicht automatisch aufgelöst. Die Gefahr, meine Deadlines nicht mehr einhalten zu können, erschien als real. In dem Moment fing ich an, die Empfehlungen der Regierung zu hinterfragen, auch im Hinblick auf die Tatsache, dass meine Kinder ihre Großeltern sehr oft sehen und eine komplette Isolation von ihnen einfach unmöglich erschien. Hierzu schrieb ich in meinem Corona-Tagebuch:

> „Ich finde den totalen Shutdown von öffentlichem Leben ein Desaster für berufstätige Eltern und kann mir einfach nicht vorstellen, wie Alleinerziehende damit überhaupt umgehen sollen. Das ist wieder ein Beispiel der nicht inklusiven Sozialpolitik, in der nur bestimmte Gruppen vertreten sind und andere systematisch ausgeschlossen... Die Empfehlung, keinen Kontakt zu älteren Verwandten zu haben und sie der Lebensfreude zu berauben, ihre (Ur)Enkel zu sehen, ist auch zu kurz gedacht." (Blogbeitrag, 21.04.2020)

In den ersten Wochen des Lockdowns, also März und April 2020, traf ich mich mit meinen Kolleg:innen mittels Onlinemeetings über *Webex* und *Skype*, um Berufliches weiter voranzubringen. In dem neu entstandenen Alltag hatte ich das Gefühl, mich den Sachen zu widmen, die akut sind und eine sofortige Behandlung benötigen. Stundenlang tagten wir online, indem wir mit unseren aktuellen Daten arbeiteten, und regelmäßig kamen meine Kinder dazu und stellten zahlreiche Fragen zu allen möglichen Themen. Am lustigsten fanden sie immer, in die laufende Kamera zu winken und mich dann zu fragen, ob die Menschen sie sehen können. Manchmal entstanden daraus kuriose Situationen, als andere Kolleg:innen dachten, ich würde etwas sagen wollen.

Auf mediale Berichterstattung in dieser Zeit habe ich bewusst verzichtet: Mir erschienen die eindimensionalen Informationen zu ein und demselben Thema persistent und erdrückend. Zu einem gewissen Grad verlor ich den Bezug zur Realität, weil ich so gut wie keine Kontakte nach außen mehr pflegte. Es kam mir so vor, als würden wir uns alle verkriechen und aus unseren Höhlen die Hoffnung hegen, sehr bald sei alles vorbei und das surreale Geschehen nähme endlich ein Ende. Konträr zu den Erkenntnissen mancher Studien[10] war nicht die technische Ausstattung bzw. Infrastruktur das eigentliche Problem beim sogenannten mobilen Arbeiten bzw. in der Homeofficekultur[11], sondern der Verlust einer festen Struktur und fester Abläufe bei dieser Arbeit. So dynamisch jede Woche nun inhaltlich war, war sie für mich persönlich auch sehr monoton, weil die Rahmenbedingungen immer die gleichen waren: Es fand alles in meiner Wohnung statt, es gab keine Abwechslung oder gar Kulissenwechsel, der Ablauf war immer der gleiche, und alles spielte sich immer an meinem Arbeitstisch ab.

Das Bedürfnis nach sozialen Interaktionen stillte ich mit meinen Kolleg:innen, indem wir anfingen, einmal die Woche via Onlinemeetings Nachmittagskaffee zu trinken. Wir tauschten uns informell aus, wie es uns ging und was wir machten; wir wollten einander zumindest gelegentlich sehen und so in Verbindung bleiben. Ich war regelrecht überrascht, als ich erfuhr, dass es meinen kinderlosen Kolleg:innen bei Weitem nicht besser ging als mir. Auch sie kämpften mit der plötzlichen Krise und dem Verlust der gewohnten Handlungsmuster, nur etwas anders als ich. Es war für sie schwierig, die ganze Zeit über allein zu sein, während ich den ganzen Tag lang nur wünschen konnte, etwas autonomer und ungestörter arbeiten zu können. Letzteres musste ich in Nachtschichten kompensieren, um mit meiner Arbeit voranzukommen.

Nachtschichten waren mir auch vor Corona-Zeiten nicht fremd gewesen, doch während des Lockdowns fing ich an, sie als meine neue Arbeitsroutine zu empfinden. Die Verwischung jeglicher Grenzen zwischen bezahlter und unbezahlter Arbeit wurde deutlich wie noch nie, denn in Gedanken konnte ich nicht mehr abschalten. Auch räumlich ging es nicht, da die gezwungene Immobilität dazu führte, Zeit und Raum, aber auch Arbeit und Nichtarbeit neu zu denken und wahrzunehmen. Ich versuchte, tagsüber zu arbeiten und konnte mich nur bedingt konzentrieren, vor allem aufgrund von vielen Meetings, die online abliefen. Ich nahm an Workshops, Tagungen und Fortbildungen teil, die nun auf Onlineformat umgestiegen waren oder aufgrund der Corona-Pandemie und neuen Anforderungen an die digitale Lehre zum ersten Mal angeboten wurden, um Lehrende in Crashkursen für den neuen Alltag fit zu machen:

> „Mein Umgang mit angebotenen online Kursen und Workshops lässt mich [eine] Parallele mit übermäßigem Konsum oder Shopping ziehen – ich schnappe mir alles, was ich vielleicht später brauchen werde, weil es jetzt gerade zu einem unschlagbaren Preis gibt...

10 Neumann u. a., *Homeoffice- und Präsenzkultur im öffentlichen Dienst in Zeiten der Covid-19-Pandemie.*
11 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *Unternehmensmonitor Familienfreundlichkeit 2016.*

> offenbar betrifft die Konsumgesellschaft nicht nur Konsum von materiellen, sondern auch von immateriellen Gütern…“ (Blogbeitrag, 30.04.2020)

Den Ausgleich, die empfundene „eigentliche“ Arbeit, versuchte ich nachts zu vollziehen, wo ich in Ruhe konzentriert arbeiten konnte. Dies führte nicht nur zu einer Verschiebung in der Wahrnehmung der mobilen Arbeit, sondern auch zu einer mittelfristigen Veränderung der Arbeitsroutine, auch unter der Berücksichtigung der Tatsache, dass ich es gewohnt war, bis spät in der Nacht zu arbeiten. Doch diesmal war etwas komisch: Es fühlte sich nicht wie Freiheit an; auch war es keine eigene Entscheidung oder die Möglichkeit, von überall aus flexibel arbeiten zu können. Es fühlte sich eher an wie Fesselung und nicht wie mobiles Arbeiten, da ich doch die ganze Zeit an einen Ort gebunden war. Dies führte dazu, dass ich nicht immer gänzlich bei der Sache war; die Konzentration ließ nach, trotz der Motivation. Gefühlt arbeitete ich viel, wahrscheinlich, weil die Gedanken öfter rund um die Arbeit kreisten, aber ich war mir nicht sicher, ob ich wirklich produktiv war. Um die Monotonie zu diversifizieren, versuchte ich, draußen im Garten zu arbeiten. Konsequent umsetzen konnte ich dies allerdings nicht, da meine Kinder oft im Garten spielten und mich immer wieder aus den Gedanken herausrissen. Doch die blühende Natur und die warme Sonne wurden zum echten Genuss, den ich mir nicht entgehen lassen wollte. In diesen Momenten konnte die Zeit stehen bleiben, sodass ich nicht mehr an die Arbeit dachte und einfach abschaltete.

Eine besonders interessante Erfahrung machte ich in dieser chaotischen Zeit auch mit der Lehre. Ich musste im Corona-Semester 2020 keine reguläre Lehrveranstaltung halten, dafür aber Masterstudierende und Promovierende bei ihren Abschlussarbeiten betreuen und speziell beim empirischen Teil, also der Datenauswertung, unterstützen. Aus der Unmöglichkeit heraus, uns persönlich austauschen zu können, richtete ich einzelne *Webex*-Sitzungen mit meinen Studierenden aus. Das war eine neue, bereichernde und zugleich komische Erfahrung, denn die gewohnte Distanz zwischen mir und anderen aus dem Arbeitskontext war nicht mehr gegeben. Durch diese persönlichen Online-Einzeltermine ließ ich wenig bekannte Menschen ein in mein Privatleben, und tatsächlich waren ein Drittel der Gespräche nicht die eigentliche Beratung und sachliche Unterstützung mit Methoden und Daten, sondern Diskussionen darüber, wie es einem ging. Nicht nur ich hatte dieses Bedürfnis nach Austausch, sondern auch meine Studierenden, für welche die Situation ebenfalls neu war. Wir lernten zusammen, damit umzugehen, Professionalität zu bewahren und gleichzeitig einander zu unterstützen. Es fühlte sich irgendwie nicht mehr nach Abstand und klar definierten Rollen einer Dozentin und Studierenden an, sondern vielmehr nach Solidarität, unabhängig von unseren persönlichen Situationen und Lebensbedingungen. In diesen Momenten tat mir der Zusammenhalt gut, und für einen kleinen Augenblick konnte ich vergessen, dass ich immer noch in meinen vier Wänden war.

Akademische Arbeit im Homeoffice und Work-Life-Balance

Bereits im Mai 2020 hatte sich die Anzahl meiner Nachtstunden so angesammelt, dass ich die ersten Anzeichen der psychischen Belastung spüren konnte. Körperlich ging es mir etwas besser, da wir kleine Fahrradtouren oder Spaziergänge im Wald unternahmen. Die Arbeit im Homeoffice schienen nicht das zu bringen, wofür sie in Vor-Corona-Zeiten wiederholt angepriesen worden war. Die persistente, (vermeintlich) stabil und doch starr gewordene Flexibilität, die meine eigens entwickelte Flexibilität von Vor-Corona-Zeiten verdrängte und ersetzte, stand nicht im Zusammenhang mit einer erhöhten Produktivität und Leistungsfähigkeit. Subjektiv betrachtet hatte ich das Gefühl, überhaupt nicht mehr voranzukommen und nichts zu leisten. Das war frustrierend. Zeitliche Flexibilität war zwar gegeben, die räumliche jedoch nicht, und all dies hatte keine positiven Auswirkungen auf die Vereinbarkeit von akademischer Arbeit und Privatleben. Nichts funktionierte einfach so, wie es war. Das Gefühl der Entgleisung, des Kontrollverlusts, eines Mangels an Selbstbestimmung und einer Abhängigkeit von Entscheidungen anderer über mein Leben wuchs und wurde lauter. Mein Leben gehörte mir nicht mehr, und ich konnte es nicht in vollem Maße selbst steuern:

> „Ich bin frustriert und verärgert. Nichts funktioniert. Ich habe das Gefühl, ich verschwende meine Zeit. Ich habe überhaupt nichts geschafft, und die abgelehnten Forschungsanträge machen es noch schlimmer – da ist mir noch mehr schade um die investierte Zeit. Da hätte ich sie besser verbringen können. Die Publikationsprojekte gehen nicht voran, jeden Tag findet sich was Anderes, womit ich mich beschäftige, und die eigentliche Arbeit bleibt stehen …“ (Blogbeitrag, 15.05.2020)

Umso erschreckender war diese Erkenntnis, als ich mich wieder mit dem Konzept der Work-Life-Balance auseinanderzusetzen versuchte, um mich selbst zu analysieren. Die wichtigen Partner, die eine Frau unterstützen, damit sie eine tatsächliche Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf leben kann, die sogenannten rollenrelevanten Partner[12], hatte ich eigentlich immer noch, wenn auch in einer reduzierten Form. Erstens konnte ich „flexibel“ arbeiten, und das war mir nicht neu. Natürlich musste ich dies in einem deutlich höheren Umfang tun als früher, aber die technische Ausstattung ließ es zu, was mich in eine erneut privilegierte Position gegenüber vielen anderen Beschäftigten im öffentlichen Dienst brachte. Diese Flexibilität war jedoch nicht die, welche in der Definition gemeint ist. Während die zeitliche Komponente vorhanden war, fehlte die räumliche, und das verwirrte mich. Es gab Zeiten, in denen ich auf Rückmeldungen anderer tagelang warten musste, was meinen Arbeitsfortschritt verlangsamte. Meine Kolleg:innen hatten ähnliche Bedingungen wie ich, aber es fiel mir schwer, eindeutig einzuschätzen, ob sie produktiver waren als ich oder nicht. Ich hatte da so ein ambivalentes Bild, was ich darauf zurückführe, dass vieles durch räumliche Entfernung und den Mangel an privaten Kontakt und Gesprächen unausgesprochen

12 Antoshchuk und Gewinner, „Still a superwoman?“

blieb. In einer individualisierten Gesellschaft hat die Individualisierung die Merkmale einer Vereinzelung angenommen, was insbesondere in beruflicher Tätigkeit zum Vorschein kommt.

Zweitens setzte sich meine Familie dafür ein, mich zu entlasten, sodass die Kontinuität meiner Arbeit gesichert werden konnte. Die Sorgearbeit inklusive Homeschooling verteilte sich auf mehrere enge Verwandte, damit ich tagsüber einige Stunden am Stück meiner Haupttätigkeit nachgehen konnte. Die Egalität des Partners stand auf dem Prüfstand wie noch nie zuvor, und wir versuchten uns so zu arrangieren, dass beide arbeiten konnten. Erstaunlicherweise hatten wir innerhalb der Familie wenig bis keine Diskussionen darüber, wessen Arbeit wichtiger war und wer in den Hintergrund treten sollte. Es kann sein, dass ich hier aus meiner Subjektivität spreche und manche Dinge einfach für selbstverständlich erkläre, obwohl sie es so nicht waren. Oder sind. Bemerkenswert ist aber, dass viele theoretische Konzepte davon ausgehen, dass Lebenspartner:innen zunächst eine Kosten-Nutzen-Analyse machen und sich dann entscheiden, welche Tätigkeit priorisiert werden soll, sowohl im Kontext einer allgemeinen Familienführung als auch im Migrationskontext.[13] So habe ich das nicht erlebt. Die Verantwortung lag bei uns, beiden Elternteilen plus Großeltern, obwohl dieses Gleichgewicht zugegebenermaßen auch mehrfach in Schieflage geriet. Die Spannungen, die sich immer wieder in kleinen nebensächlichen Kontroversen manifestierten, nahm ich ebenfalls auf mich – und mein persönliches Ungeschick, das Berufliche und das Private zu trennen. Oder redete ich es mir nur als Frau ein, dass die komplette Verantwortung bei mir liegen sollte, indem ich mich den gesellschaftlichen Erwartungen stellte?

Was deutlich und spürbar fehlte, war die Abwesenheit einer staatlichen Kinderbetreuung oder gar des Schulunterrichts. In der sommerlichen Corona-Zeit 2020 spielte die politische Entscheidung eine zentrale Rolle, dass manche Berufe für systemrelevant erklärt wurden und manche nicht.[14] Dies hatte eine Umverteilung der sozialen Ungleichheit zur Konsequenz, indem viele Eltern automatisch ausgegrenzt wurden und die Arbeit simultan zur Kinderbetreuung meistern mussten. In meinem Fall konnte ich trotz Unterstützung nicht ungestört arbeiten. Kinder sind es gewohnt, dass Eltern verfügbar sind, wenn sie zu Hause sind. Im öffentlichen Diskurs stieß ich wiederholt auf Aussagen, die Politik hätte die Familien im Stich gelassen, und die Frauen seien um 30 Jahre in der Geschlechtergerechtigkeit zurückgeworfen. Mir ist klar, dass die Politik keine Lösung in Sachen partnerschaftlicher Teilung von Haushaltspflichten über Nacht liefern kann, und das erachte ich auch für unmöglich und nur für bedingt sinnvoll. Eine Veränderung liegt meines Erachtens nach in unserer eigenen Auseinandersetzung mit gewohnten und teilweise latenten Denkmustern sowie in einem Bewusstwerden darüber, welche sozialen Normen in unserer Gesetzgebung und in alltäglichen Handlungen verankert sind.

Meine Beobachtungen und anschließenden Überlegungen offenbarten, dass nicht nur unsere Gesellschaft, sondern auch die Wissenschaft selbst die Work-Life-

13 Vohlídalová, „Academic couples, parenthood and women's research careers"; Meares, „A Fine Balance".
14 Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales. ‚*Systemrelevante Berufe' 2020.*

Balance nicht im eigentlichen Sinne der Frauen und Geschlechtergerechtigkeit verstanden hat. Tatsächlich sind die bislang formulierten Handlungsempfehlungen nicht weiter als familienorientierte Vorschläge aufzufassen, welche die Zentralität der Familie als Ganzheit und kaum die Interessen der Frau in den Vordergrund stellen. In einer individualisierten Gesellschaft gelten Sorgearbeit und Kinderbetreuung immer noch als individuelle Entscheidung, mit der Frauen selbst zurechtkommen müssen. Der Corona-Lockdown 2020 hat es noch sichtbarer gemacht und die Geschlechterungleichheiten in der elterlichen Fürsorge zur Schau gestellt. Als Arbeitnehmerin wurde mir von meinem Arbeitgeber nur eine kurze Auszeit angeboten, die für mich ohnehin nicht in Frage kam. Die Arbeit im Homeoffice löst das Problem der Abgrenzung zwischen Beruflichem und Privatem nicht, denn diese Teilung zwischen reiner Produktions- und reiner sozialen Reproduktionsarbeit existiert nicht. Sonst würde es naheliegen, dass jemand entscheiden muss, was Arbeit bedeutet und welche Art von Arbeit wertvoll ist und welche nicht. Solange hier eine vermeintliche Teilung suggeriert wird, werden Eltern immer in eine untergeordnete Rolle gedrängt, vor allem Frauen, wenn die Gesellschaft ihnen die Hauptrolle in der Sorgearbeit zuschreibt. Und genau so habe ich diese unmögliche Work-Life-Balance auf extreme Art und Weise erlebt – eine Weise, die mir gezeigt hat, dass Arbeit im Homeoffice ebenfalls keine Lösung ist. Wir brauchen einen Wandel in unserem Mindset, was Normen und Werte angeht, aber auch einen Wandel auf organisationaler Ebene, um Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit und Wertschätzung durch gezielte, situationsbedingte Lösungen zu ermöglichen.

> „Im Nachhinein wollte ich nun schauen, inwiefern meine Arbeit im Corona-Semester 2020 ‚produktiv' war, wenn man diese Definition überhaupt nutzen kann. Habe ich überhaupt was sonnvolles geschafft?... Ich habe zusammen mit Kolleg:innen vier Forschungsanträge gestellt, dann habe ich eine große online Befragung durchgeführt, neue Projekte angefangen und schon Daten für weiterführende Analysen erhoben, zwei Artikel entworfen... Das ist eigentlich gar nicht so schlecht, aber ich habe das Gefühl, ich hätte trotzdem mehr bewältigen können. Und ich hätte viel mehr mit meinen Kindern unternehmen können... Im Kopf ist es so, dass ich komplett durcheinander bin, das Gefühl einer beraubten Freiheit ist da und die damit verbundene psychische Belastung wirkt sich auf meine Arbeit aus, ich habe eindeutig keine Balance. Ich glaube, ich bin nicht die einzige berufstätige Mutter, der es so geht." (Blogbeitrag, 24.09.2020)

Referenzen

Antoshchuk, Irina und Irina Gewinner. „Still a superwoman? How female academics from the former Soviet Union negotiate work-life balance abroad". *Monitoring obshchetsvennogo mnenia/Monitoring of public opinion*, 1, (2020): 408–435. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.17. 2020.

Atkinson, Carol und Laura Hall. "The role of gender in varying forms of flexible working". *Gender, Work & Organization* 16, Nr. 6, (2009): 650–666.

Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales. ‚*Systemrelevante Berufe*' vom 27.04.2020. URL: https://brak.de/die-brak/coronavirus/uebersicht-covid19vo-der-laender/.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Unternehmensmonitor Familienfreundlichkeit*. Berlin. 2017.

Dockery, A. Michael und Sherry Bawa. „Is working from home good work or bad work? Evidence from Australian employees". *Australian Journal of Labour Economics* 17, Nr. 2 (2014): 163–190.

Fernando, Weerahannadige Dulini Anuvinda und Laurie Cohen. "Exploring career advantages of highly skilled migrants: a study of Indian academics in the UK". *The International Journal of Human Resource Management* 27, Nr. 12 (2016): 1277–1298. https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1072101.

Geenen, Elke. *Blockierte Karrieren: Frauen in der Hochschule*. Springer-Verlag, 2013.

Gewinner, Irina. "Work-life balance for native and migrant scholars in German academia: meanings and practices". *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal,* 2019. https://doi.org/10.1108/EDI-02-2019-0060.

Hilbrecht, Margo, Susan M. Shaw, Laura C. Johnson und Jean Andrey. „'I'm home for the kids': contradictory implications for work–life balance of teleworking mothers." *Gender, Work & Organization* 15, Nr. 5 (2008): 454–476.

Hüther, Otto und Georg Krücken. „Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen: Organisationssoziologische Überlegungen zu den Grenzen neuer Steuerungsmodelle an deutschen Hochschulen". *Soziale Welt* (2011): 305–325.

Konrád, György und Ivan Szelenyi. *The intellectuals on the road to class power*. Harcourt. 1979.

Kreckel, Reinhard. „Zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses an Universitäten: Deutschland im Vergleich mit Frankreich, England, den USA und Österreich". *Beiträge zur Hochschulforschung* 38, Nr. 1–2 (2016): 12–40.

Mata, Holly, Teaniese P. Latham und Yusuf Ransome. „Benefits of professional organization membership and participation in national conferences: Considerations for students and new professionals". *Health promotion practice* 11, Nr. 4 (2010): 450–453.

Meares Carina. "A Fine Balance: Women, Work and Skilled Migration". *Women's Studies International Forum* 33, Nr. 5 (2010): 473–481. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2010.06.001.

Nazer, Dena. "Family-friendly conferences: A commitment to women in academia". *The Journal of pediatrics* 152, Nr. 3, (2008): 299–300.

Neumann, Jana, Lara Lindert, Laura Seinsche, Sabrina Zeike und Holger Pfaff. *Homeoffice- und Präsenzkultur im öffentlichen Dienst in Zeiten der Covid-19-Pandemie*. URL: https://kups.ub.uni-koeln.de/11654/1/Homeofficekultur%20im%20oeffentlichen%20Dienst%20in%20Zeiten%20von%20Corona_Ergebnisbericht.pdf. 2020.

Ranga, Marina und Henry Etzkowitz. „Triple Helix systems: An analytical framework for innovation policy and practice in the Knowledge Society". *Industry and higher education*, 2013, 27. Jg., Nr. 4, S. 237–262.

Salaff Janet W. und Aret Greve. "Can Women's Social Networks Migrate?" *Women's Studies International Forum* 27, Nr. 2 (2004): 149–162. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2004.06.005.

Steffens, Melanie C. und Irena D. Ebert. „Elternschaft und berufsbezogene Eindrucksbildung". *Frauen – Männer – Karrieren. Eine sozialpsychologische Perspektive auf Frauen in männlich geprägten Arbeitskontexten.* Springer, Wiesbaden (2016): 159–168.

Subramanian, Shoba. "The Importance of Conferences and Networking in PhD and Postdoctoral Training". *Current Protocols Essential Laboratory Techniques* 21, Nr. 1, (2020): e44. https://doi.org/10.1002/cpet.44.

Vohlídalová, Marta. "Academic couples, parenthood and women's research careers". *European Educational Research Journal* 16, Nr. 2–3 (2017): 166–182.

Zimmermann, Barbara Andrea. „Klischees können Karrieren gefährden". *UniPress-Forschung und Wissenschaft an der Universität Bern* 173 (2018): 14–16.

Die „neue“ Normalität – was wird es sein und kann es sie geben?

Welchen Anteil hat die Lehre im Arbeitspensum Hochschullehrender?

Hochschullehrende bewegen sich täglich in einem Spannungsfeld zwischen Lehre, Forschung und Verwaltung. Die Rollen und Aufgaben, die dabei übernommen werden müssen, sind vielfältig und dynamisch. Es geht nicht nur um die Entwicklung im eigenen Lehr- und Forschungsgebiet, sondern auch um die immer umfangreicher werdenden Forderungen der sogenannten Selbstverwaltung und Administration der Organisation Hochschule. Insbesondere in Funktionsstellen der Hochschule, wie etwa Studiengangs- oder Fachbereichsleitung, steigt der Anteil der administrativen Tätigkeiten kontinuierlich an – und dies auch ohne Corona-Pandemie. Allerdings werden gerade diese Aufgaben nur von Insidern gesehen, erfahren selten Wertschätzung und helfen nur bedingt der Reputationssteigerung. Dennoch sind sie notwendig. Sie dienen nicht nur der Fortführung des Bekannten, sondern sie helfen auch, das Neue zu ermöglichen. Der Beitrag gewährt Einblicke in die Arbeitsaufgaben eines/r Hochlehrenden in den ersten sechs Monaten der Corona-Pandemie und zeigt, welchen Anteil die Lehre dabei nur spielen kann.

Ausgangslage

Teil meiner Tätigkeit als Professor:in an einer sehr großen Hochschule ist die Leitung eines Fachbereichs mit mehreren Referaten, darunter die Hochschuldidaktik und Personalentwicklung. Wie bei allen Professuren, ist es auch mein tägliches Leben, mehrere Rollen innerhalb der Hochschule einzunehmen. Da ist die des/der Hochschullehrenden, Forschenden, Publizierenden, der Fachbereichsleitung, des Gremienmitglieds, des/der Vorgesetzten, Drittmitteleinwerbenden, Experten:in, Mitwirkenden in Projekten etc. Diese unterschiedlichen Rollen bedingen, dass von mir von Führungs- bis Administrationsaufgaben alles übernommen und in unterschiedlichen Facetten ausgeführt werden muss. Unterstützendes Personal gibt es wenig, da dies an Hochschulen nur in sehr begrenztem Umfang vorgesehen und finanzierbar ist. Bereits vor Corona war das Spektrum der Aufgaben umfangreich und vielschichtig – um nicht zu sagen, anspruchsvoll und fordernd. Daher stellt sich die Frage, wie dies durch die Dynamik in Zeiten von Corona verändert wurde, denn praktisch über Nacht wurden wir in die digitale Welt versetzt!

Eigentlich hatte ich geplant, mich im Rahmen des autoethnographischen Projektes, für das nun dieser Beitrag entstanden ist, mit der Frage zu beschäftigen, wie ich nachhaltig die aktuelle Umstellung auf die Online-Lehre auch später in meine Veranstaltungen einfließen lassen kann und wie sich die Strukturen dazu verändern müs-

sen. Warum kam es aber dann nicht dazu? Beim Lesen meiner Blogbeiträge stellte sich ein Thema heraus, das mich schon lange bewegt, offensichtlich dringlicher ist und das sich auch hier verstärkt durch die Dynamik der Corona-Pandemie wieder in den Vordergrund drängte. Ein Thema, das auch vielen anderen Lehrenden wohlbekannt ist: Die Bedeutung der Lehre kommt zu kurz!

Daher nutze ich meine Blogbeiträge als gedankliche Eckpunkte und Ideengeber, greife daraus Elemente auf und bringe sie insbesondere mit meinen Aufzeichnungen zu den Jour fixe-Terminen mit meinen Abteilungen in Verbindung, um die Komplexität der Aufgaben als Professor:in darzustellen und um zu zeigen, welch geringer Anteil am Zeitbudget dann noch für die Lehre und insbesondere für ihre Konzeption übrigbleibt. Was hat mich somit im Wintersemester bewegt und was über das Sommersemester begleitet?

Einstieg in die autoethnographische Aufzeichnung

Mein erster Blogbeitrag erfasste zwei wesentliche Dinge: zum einen meine Verwunderung, wie eine Pandemie es schafft, eine Entwicklung in kürzester Zeit zu erwirken, die wir aus der Hochschuldidaktik heraus seit mehreren Jahren anzustoßen versuchen. Zum anderen (und vor allem), mit welcher Dynamik sich durch diesen externen Faktor der Druck auf unsere Arbeit erhöht. So hielt ich damals Folgendes fest:

> „Gerade haben wir noch aus den Weiterbildungs-Einheiten mit Engelszungen auf unterschiedliche Interessensgruppen (Prof./Lehrbeauftragte/Studiengangleitungen, etc.) eingeredet mehr Engagement in eLearning- und virtuelle Konferenz-Skills zu setzten, um Lehr-Lern-Arrangements vielfältiger zu gestalten. Wir haben unterschiedliche Weiterbildungsformate mit dem Schwerpunkt eLearning bis dahin mit viel Aufwand beworben, damit die Teilnahme zumindest die Mindestanzahl erreicht. Wir konnten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht davon überzeugen Adobe Connect als Konferenztool zu nutzen, sondern mussten alle Veranstaltungen in Präsenz vor Ort durchführen, etc. Und auch die Technik, bzw. die fehlende Unterstützung und Bereitschaft aus dem Rechenzentrum Onlinekonferenzen und –besprechungen zu ermöglichen, spielte bis dahin eine große Hemmschwelle und machte für viele den Einstieg unmöglich.
>
> Dann kam Corona! Und während Ministerien noch wohlgemeint den Start des Sommersemesters verschoben – diskutierten ob ein Sommersemester stattfinden und wie es denn heißen soll (Semester 0, Chancensemester & Co) – wurde übersehen, dass es auch Hochschulen gibt, die praktisch keine vorlesungsfreie Zeit hatten, daher das Semester quasi im vollen Lauf umstellen mussten. Denn, die Semesterzeiten unterscheiden sich nicht nur zwischen den Bundeländern, sondern auch zwischen den Hochschularten, sowie teilweise von Hochschule zu Hochschule. Dennoch wurde so getan, als wäre damit erst mal Raum geschaffen für wichtige organisatorische Konzeptionen und teilweise wurde sogar der Eindruck erweckt die Hochschulen würden ‚zugeschlossen‘, d. h. der sog. Shutdown wäre gleichzusetzen mit ‚alle Lehrende und Mitarbeiter:innen haben frei‘. Tatsächlich überschlugen sich bei uns hinter den ‚geschlossenen Türen‘ aber die Ereignisse und es war erforderlich von einem auf den anderen Tag, die jahrelangen Hemmnisse und die Zurückhaltung in der Digitalisierung der Lehre aufzuholen. Die Nachfrage nach virtuellen Kurzworkshops, eLearning-Tipps sowie Handreichungen, war überwältigend und das

vorhandene technische Angebot nicht ausreichend, nicht nutzbar, nicht zugänglich.“ (Auszug aus Blogbeitrag, 16.03.2020)

Diese Herausforderungen ebenso wie die damit verbundenen Widersprüchlichkeiten sowie die Komplexitätserhöhung möchte ich im Folgenden weiter ausführen.

Wie selbstverständlich in den Krisenmodus – Verabschiedung vom Bekannten

Der Shutdown der Hochschule bezog sich bei uns nur auf den Vorlesungsbetrieb in Präsenz. Alle Mitarbeiter:innen wurden innerhalb eines Nachmittages ins Homeoffice geschickt, und es war die Aufgabe der Fachbereichsleitungen, dafür zu sorgen, dass die Kontinuität in der Arbeit dennoch weiter erhalten bleibt. Damit mussten schnell Lösungen gefunden werden, die unter den gegebenen Umständen praktikabel waren, den Betrieb am Laufen hielten, die Mitarbeiter:innen vor Ansteckung schützten und gleichzeitig den Workflow virtuell zwischen ihnen ermöglichten.

Konkret bedeutete dies für mich:

... Antworten zu geben, obwohl es keine Sicherheit gab.

Anfangs berieten wir in sogenannten Lagebesprechungen, die circa alle zwei Tage und auch am Wochenende stattfanden, immer wieder über die neuen aktuellen Beschlüsse. Diese Beschlüsse kamen von der Bundesregierung und wurden dann von der Landesregierung adaptiert/modifiziert und weitergegeben über das Ministerium an das Präsidium und erreichten schließlich die Leitung am eigenen Standort. Dort wurde es wiederum im Krisenstab diskutiert, um dann Konsequenzen für die eigenen Fachbereiche abzuleiten und Handlungsoptionen zu erarbeiten. D. h., es gab ab der Bekanntgabe eines Regierungsbeschlusses (der dann auch tagesaktuell in den Medien veröffentlicht wurde) bis hin zur Umsetzung eine Informationskaskade (Top-down), die Zeit in Anspruch nahm, bis „verlässliche“ Informationen da waren. Parallel dazu informierten sich alle Mitarbeiter:innen über die Tagespresse und wollten (Bottom-up) von Fachbereichsleitungen Antworten auf Fragen haben, die (noch) nicht geklärt waren, aber gegeben werden mussten, damit die Fortsetzung der Arbeit möglich war.

... Hochschuldidaktische Unterstützung (Seminare/Kurztipps) bereitzustellen, obwohl funktionierende Technik und Konzepte von Seminarleitungen fehlten.

Nachdem alle Lehrenden vor der Fragestellung standen, wie sie nun ihre Lehrveranstaltungen online bzw. digital anbieten sollten, mussten hochschuldidaktische Seminare sehr schnell und in großer Zahl neu konzipiert werden. Diese ersten zwei Wochen fühlten sich so an, als würden aus allen Richtungen der Hochschule Fragen und Aufgaben an uns gestellt werden, und dabei waren die vielen Determinanten nicht greifbar. Auf welches System schulen, wenn keines bestimmt wird? Welche Lehrformate besprechen, wenn nicht klar ist, wo die Bedarfe liegen? Welche hochschuldidaktischen Lehrszenarien vorschlagen, wenn nicht bekannt ist, ob die Serverkapazitäten das hergeben? Die spürbare Verunsicherung bei den Lehrenden war extrem. Daher wurden im Vergleich zum bereits bestehenden Programm (und auch das musste parallel virtualisiert werden) komplett andere Inhalte benötigt. Vorrangig war nun die

Nachfrage nach der Bedienung der Technik zur Umsetzung der Lehre. Die didaktischen Methoden und möglichen Szenarien spielten für die Lehrenden zunächst gar keine Rolle. Es musste schnell gehandelt werden, und Arbeitsteilung im Sinne von Hands-on für alle war ein Schlüssel.

> „Wir haben uns zeitweise um 5:30 Uhr zu Meetings getroffen, um Tests über Adobe Connect zu fahren, aber spätestens ab 8:00 Uhr war keine Kapazität mehr in stabiler Form zu erwarten. Meine Mitarbeiter:innen im Referat Hochschuldidaktik konzentrierten sich auf die Suche geeigneter externer Seminarleitungen, entwickelten Seminarkonzepte, schrieben Handreichungen und übernahmen Schulungen/Workshops, etc. selbst. Hatte man ursprünglich zwischen 6 und 12 Teilnehmende in einem Seminar/Workshop, waren es jetzt zwischen 50–70 Personen.“ (Auszug aus Blogbeitrag, 16.03.2020)

In meiner Rolle als Fachbereichsleitung organisierte ich nun virtuelle Räume in ausreichender Zahl, fragte bei Kollegen:innen in der eigenen Hochschule an, von denen bekannt war, dass sie Kurzschulungen zu virtuellen Meeting-Tools und eLearning anbieten konnten, schrieb ebenfalls Handreichungen und wirkte in diversen Arbeitsgruppen zur Auswahl zentraler virtueller Meeting-Tools mit. Alle Standorte der Hochschule wählten auf Basis von „Ich kenn da was“ ein System, und die Vielfalt der Tools überwältigte bald alle. Daher mussten wie selbstverständlich viele verschiedene virtuelle Conference-Tools gleichzeitig bedient werden – von A wie *AlphaView* bis Z für *Zoom* war alles dabei.

... Personalentwicklung umzusetzen, obwohl das Personal schon in vielen Fällen überlastet war.

Parallel zu den hochschuldidaktischen Herausforderungen der Lehrenden wurden natürlich auch alle Mitarbeiter:innen der Hochschule vor eine komplett neue Situation gestellt. Gerade im nicht wissenschaftlichen Bereich ist die Bereitschaft, Homeoffice-Arbeitsplätze zu genehmigen, an einige Bedingungen geknüpft und wird generell eher restriktiv gehandhabt.[1] Auch herrschte während der noch sehr unsicheren Zeit, d. h. vor dem „Lockdown“, eine restriktive Haltung zum Thema Homeoffice. Einige Personen vertraten die Meinung, dass es ungerecht wäre, wenn nun Mitarbeiter:innen auch ohne Erfüllung dieser Bedingungen die Möglichkeit gegeben wäre, vom Heimarbeitsplatz aus zu arbeiten. Das Argument, dass Mitarbeiter:innen geschützt würden, wenn die Anzahl der Begegnungen auf den Flächen und in den Büros reduziert werden würden, wurde nicht gehört. Erst nach offizieller Information aus dem Präsidium wurden die Widerstände aufgegeben und man fügte sich den aktuellen Gegebenheiten. Aber das bedeutete auch, dass viele Mitarbeiter:innen, insbesondere, wenn sie die Arbeit von zu Hause aus nicht gewöhnt waren, nicht einschätzen konnten, wie es ist, auf sich selbst gestellt zu sein (mit der Technik, der Orga, der Improvisation etc.). Weder den gewohnten Kontakt zu Kollegen:innen zu haben noch eine räumliche klare Trennung von Berufs- und Privatleben herstellen zu können.

1 Laut einer Studie des CHE ist Homeoffice für Personal in Technik und Verwaltung an Hochschulen eher die Ausnahme (siehe hierzu: Klöver u. a. *Home-Office an deutschen Hochschulen*.)

Daher entwickelten meine Mitarbeiter:innen des Referats Personalentwicklung ebenfalls sehr kurzfristig gezielte Workshopangebote, und – sobald unsere virtuellen Seminarräume nutzbar waren – auch Ideen und Möglichkeiten zur gemeinsamen Gestaltung von Pausen, zum virtuellen Get-together. So waren die Mitarbeiter:innen der Hochschule zunächst ebenfalls mit der Herstellung der technischen Voraussetzungen an ihrem Heimarbeitsplatz beschäftigt und dankbar, dass auch für sie virtuelle Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten wurden, um sich in der neuen Form der Zusammenarbeit zurechtzufinden.

Unterm Strich bedeutete dies jedoch, dass durch die erhöhte Nachfrage an Workshops und Schulungsmaterial, den sich rasch ändernden Informationen und Arbeitsabläufen meine Mitarbeiter:innen in den Referaten, die bereits vor Ausbruch der Pandemie aufgrund der geringen Personaldecke über ihrer Kapazitätsgrenze lagen, noch weiter „in die Überlast“ liefen. Auch sie mussten bei plötzlich drastisch gestiegener Nachfrage nach Seminaren die eigenen Angebote virtualisieren, nach geeigneten zusätzlichen Seminaranbietern suchen und ihre eigenen Arbeitsplätze ins Homeoffice verlagern.

… den Prüfungsbetrieb aufrechtzuerhalten, obwohl Präsenz immer unwahrscheinlicher wurde.

Prüfungsleistungen stellen für Studierende und Studieninteressierte immer eine besondere Anspannung dar. Sie melden sich an und arbeiten auf diesen einen Tag hin, in der Hoffnung, mit einem positiven Ergebnis die Belohnung für ihre Arbeit zu bekommen. Nachdem die Aussetzung des Präsenzbetriebes zunächst nur für den Lehrbetrieb galt, die Prüfungen jedoch unmittelbar bevorstanden, mussten die Standorte und Fachbereiche entscheiden, wie sie damit umgingen. Wir hatten am letzten offiziellen Präsenzarbeitstag noch eine Auswahlprüfung für Studieninteressierte und erhielten die Genehmigung, diese durchführen zu können. Damit mussten wir zumindest nicht die Frage klären, was mit der Auswahlprüfung passiert, nachdem sie nur einmal im Jahr stattfindet und eine Verlegung in die Mitte des Jahres die Einschreibung zum Wintersemester unmöglich gemacht hätte. Allerdings blieb die Frage offen, ab wann wir wieder Regelprüfungen aufnehmen und durchführen konnten. Bei einer Anzahl von ca. 200 Prüfungsterminen im Jahr mussten mit jeder Woche Unterbrechung des Prüfungsbetriebes eine Verschiebung von ca. vier Prüfungen pro Woche alleine bei uns bewältigt werden. Daher entspannte sich die Situation merklich, als uns die Nachricht und die entsprechende Landesverordnung erreichte, der Prüfungsbetrieb in Präsenz könne voraussichtlich ab Mai wieder aufgenommen werden – unter Anwendung eines Hygienekonzeptes und mit erhöhten Sicherheitsmaßnahmen.

… Konzepte entwickeln zu müssen, obwohl die fachliche Expertise bei anderen liegen sollte.

Nachdem ab Mitte April in Aussicht gestellt wurde, dass der Prüfungsbetrieb wieder eingeschränkt aufgenommen werden könne, dafür aber ein Hygiene- und Sicherheitskonzept vorhanden sein müsse, verstärkte sich meine Arbeitsbelastung erneut. Jetzt kam der Faktor dazu, dass wir in unserem Bereich sehr schnell (wir hatten die

Dringlichkeit, ab dem ersten möglichen Tag den Prüfungsbetrieb aufzunehmen) agieren mussten. Basierend auf der Hoffnung, dass der Start wirklich erfolgen würde, wurde die Neuterminierung vorgenommen, und ohne Detailinformation musste ein Konzept erstellt werden. Es gab keine Vorlage bzw. Informationen aus der Verwaltung oder der Hochschulleitung, denn niemand hatte Erfahrung mit Hygiene- und Sicherheitskonzepten. Nachdem zunächst aber auch vollkommen unklar war, was dabei erwartet wurde, entwickelte ich in vielen Abstimmungsrunden mit der zuständigen Referatsleitung einen Ablaufplan für die Prüfungen, definierte zum Beispiel Verhaltensregeln für die Teilnehmenden vor, während und nach der Prüfung. Wir vermaßen Räume, verwiesen auf Hygienemaßnahmen und -stationen und waren zuversichtlich, dadurch bei ausreichendem Sicherheitsabstand einen reibungslosen Ablauf ermöglichen zu können – sofern es wirklich losging, wofür zu diesem Zeitpunkt keine Garantie bestand. Natürlich musste das Konzept von der Standort-, Verwaltungs- und Hochschulleitung genehmigt werden.

> „Leider hat sich während der Konzeptionsphase weder die Standort- noch die Verwaltungsleitung inhaltlich mit Ideen eingebracht, obwohl sie mehrfach dazu aufgefordert wurde. Als jedoch das finale Konzept abgesegnet werden sollte, wurde plötzlich ein übergreifendes Konzept gefordert. Diese Bitte hatte ich zwar aufgrund der Dringlichkeit mehrmals formuliert, aber kein Gehör gefunden. Zu diesem Zeitpunkt ist dann auch die Verwaltungsleitung in den Prozess eingestiegen und hat das erarbeitet Konzept nochmals auf den Kopf gestellt. Das Ergebnis war ähnlich, allerdings wurden nun plötzlich Dinge eingefügt (wie z. B. eine Wegführung), die vorher als unnötig und unmöglich abgelehnt wurden.“ (Auszug aus Blogbeitrag, 07.05.2020)

Wobei das Störende daran nicht das Erfordernis der Abstimmungs- und Änderungsschleifen war, das ist selbstverständlich. Vielmehr war es die Trägheit des Prozesses, die Energie und Ressourcen fraß, die für Aufgaben in der Lehre oder Forschung fehlten.

… Zeit zu finden, die eigenen Lehrveranstaltungen online durchzuführen, obwohl es dafür keine Zeit gab.

Viele der Tätigkeiten eines Hochschullehrenden (insbesondere, wenn Leitungsfunktionen übernommen werden) werden zeitlich vorrangig durch administrative Tätigkeiten und Verwaltungsaufgaben bestimmt. Daher verlief mein Einstieg in die Online-Lehre zu Zeiten der Corona-Pandemie wie folgt: am *Montag* wurde der Präsenzbetrieb ab 13:00 Uhr eingestellt. Am *Dienstag* gegen Nachmittag wurde allen Lehrenden des Studiengangs mitgeteilt, dass *Zoom* das Medium der Wahl sei, das benutzt werden sollte. Wie für viele andere war es auch für mich ein komplett neues Tool. Schlagartig wurde mir bewusst, wie sich Lehrende ohne jegliche Online-Lehrerfahrung fühlen mussten, welche Ängste alleine durch die Technik aufgebaut werden können und welche Hindernisse diese dann mental zu überwinden haben. Es war für mich als Hochschuldidaktiker:in ein neues Level der Empathie mit diesen Lehrenden möglich. In meinem Fall vertraute ich jedoch darauf, dass meine Kenntnisse im Umgang mit *Adobe Connect* und *Vitero* mir helfen würden. Trotzdem muss ich zugeben, dass auch ich ein Maß an Stress in mir spürte. Ein Kollege bot noch am *Dienstagabend* einen

20-Minuten-Basis-Crashkurs in *Zoom* an, und ich nahm dankbar teil. Zumindest verschaffte mir das ein paar Kenntnisse bezüglich der Moderatorentools, und darauf baute ich meine Gewissheit auf, dass es schon gutgehen würde. Für den *Mittwoch* hatte ich mir einen Blocker in den Terminkalender gesetzt, um zumindest meine erste Online-Lehrveranstaltung anzusehen und über virtuelle aktivierende Methoden nachzudenken. Mein Ziel war es, den ungewohnten Vier-Stunden-Online-Block für die Studierenden angenehm zu gestalten. Allerdings kam es natürlich wie immer anders, und die administrativen Fragen im Krisenstab und in der Leitungsbesprechung nahmen mein mühevoll freigehaltenes Zeitfenster komplett ein. Die Vorlesungsvorbereitung musste wieder einmal in stark gekürzter Form in den späten Abendstunden erfolgen mit dem Vertrauen darauf, dass mir „on-the-fly“ dann sicherlich die passenden Dinge einfallen würden. Mein Trost und meine Zuversicht zu diesem Zeitpunkt waren, dass den Studierenden klar sein würde, dass wir alle vor einer komplett neuen Situation standen und daher erstmal improvisieren mussten. Am *Donnerstag* pünktlich um 8:45 Uhr ging es los und ab dann alles online! Rückblickend auf meine Blogeintragungen kann ich nicht von einer Veranstaltung berichten, für die es Zeit gab, ein neues Konzept für Online-Lehre zu entwickeln. Es waren Miniadaptionen möglich, und im Wesentlichen blieb lediglich die Zeit, darüber nachzudenken, an welchen Stellen eine didaktische Reduktion möglich wäre. Meine Erfahrung über das gesamte Sommersemester war, dass durch synchrone Online-Lehre weniger Zeit für die Inhalte zur Verfügung stand. Insbesondere durch eine erforderlich werdende Vorstellungsrunde, damit man zumindest einmal alle Gesichter gesehen hat, weiß, wer hinter den Bildschirmen sitzt und eine Form von Beziehung zu den Studierenden herstellen kann. Aber auch durch das Einrichten der Break-out-Sessions, der entsprechenden Anmoderation dazu, die Motivationseinheiten, um Studierende in Diskussionen zum Reden zu bewegen oder den Switch zwischen den Bildschirmfreigaben und der Klärung organisatorischer Dinge, die sonst selbstverständlich sind. Zudem wurde mein Aufwand für die Lehre in den Veranstaltungen noch erhöht, da ich nun z. B. individuelle Feedbacks zu Lösungen von Fallstudien oder zu Fragen von Studierenden per Mail verschicken musste, oder mir über die Konzeption von Open-Book-Klausuren Gedanken machen musste. Einzig bei der Betreuung von Forschungsprojekt-, Bachelor- und Masterarbeiten änderte sich nicht viel, da diese bereits vorher in individuellen Sprechstunden betreut worden waren, die nun durch virtuelle Konferenzmeetings ersetzt werden konnten.

Resümierend muss ich daher feststellen: Die Lehre lief quasi wieder mal nebenbei. Dabei wurden hier nur einige der vielen Tätigkeiten blitzlichtartig dargestellt. Forschungsprojekte musste ich beispielsweise pausieren, Publikationen verschieben, und Tagungsbeteiligungen wurden ohnehin abgesagt. Hierin zeigt sich aber genau der Zwiespalt: Die Vielfalt der meist administrativen, organisatorischen Tätigkeiten, die sich immer aus irgendeinem Grund der scheinbaren Dringlichkeit in den Vordergrund drängen, rückt die Lehre in eine Nebenrolle, in die sie nicht gehört. Sollte sie nicht eigentlich eine der zentralen Aufgaben der/des Hochschullehrenden sein? (siehe auch Story „Es ging um (viel) mehr als „nur“ Lehre!“)

Nächste Schritte – oder: Zurück zum Gewohnten

Blickt man zurück auf die letzten fünf bis sechs Monate, hat sich wieder ein Alltag eingestellt. Zwar ist er in einer neuen Form vorhanden, und die Hochschulen sind auch noch immer nicht uneingeschränkt offen für Studierende und Besucher:innen, aber dennoch herrscht wieder mehr Sicherheit, und auch in den Gebäuden ist wieder mehr Personal zu sehen. Doppelbüros sind nach wie vor im Schichtbetrieb zu nutzen, die Mensa ist auf Abstand bestuhlt, die Bibliotheken regulieren die Besucherzahlen über die Anzahl der Arbeitsplätze, und auf den allgemeinen Verkehrsflächen begegnet man sich mit Abstand oder Mundschutz.

Alle Gremien wurden mittlerweile mehrfach virtuell auch in großen Gruppen durchgeführt, und die Meetingdichte hat im Vergleich zu vorher nochmals zugenommen – man ist ja jetzt nur mehr einen Klick vom nächsten Meeting entfernt. Dienstreisen sind nach wie vor abzuwägen und auf ihre Dringlichkeit und Notwendigkeit zu prüfen, somit finden sie vorerst nicht statt, und es bleibt vieles im virtuellen Raum. Es wurde bewiesen, dass es geht und die Technik ist vorhanden. Daher müssen Vorbehalte von den Kritikern nun neu formuliert werden.

Wieder in Präsenz – zurück aus dem Homeoffice?

Und doch stellen sich erste Forderungen von Studierenden und Lehrenden ein, wieder mehr Präsenzlehre anzubieten und auch in Präsenz zu tagen, also die „gewohnte“ Normalität herzustellen. Nicht alle Themen seien vergleichbar gut online zu besprechen, manchmal bräuchte es zum gemeinsamen Erarbeiten auch die gemeinsame Anwesenheit. Auch auf der zwischenmenschlichen Ebene gehe einiges verloren; man könne in Gremiensitzungen nicht in alle Gesichter blicken, um über die Mimik die Einstellung der Teilnehmenden ablesen zu können, und das Studium bestehe nicht nur aus Wissensvermittlung, so einige Stimmen von Kollegen:innen. So ist festzustellen, dass mit der Forderung der Gesellschaft nach mehr Lockerung der Corona-Auflagen zugleich die Forderung nach mehr Normalität im Studienbetrieb einhergeht.

Auch Studierende äußern sich in der Zwischenzeit immer öfter über ihre fehlende Motivation, an Online-Lehre teilzunehmen. Sie vermissen die Struktur und die sozialen Kontakte zu ihren Kommiliton:innen, die nicht vergleichbar über Soziale Medien herzustellen sind. Studienanfänger:innen sind verunsichert, wie der Einstieg in das Studium gelingen wird, da sie nicht im System der Hochschule sozialisiert sind und somit noch keine Kommilliton:innen kennen, mit denen sie sich austauschen können. Daher steigt der Druck, die Hochschulen wieder zu öffnen und wieder mehr Präsenzveranstaltungen anzubieten. So ist z. B. auf der Homepage des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst Folgendes zu lesen:

> „Hochschulen sind Orte der Begegnung und des gemeinsamen Lernens, daher wird ein verstärkter Präsenzbetrieb an den Hochschulen in Hessen zum Wintersemester 2020/2021 ermöglicht werden. Dies soll – sofern unter Hygienegesichtspunkten vertretbar und organisatorisch möglich – mit Präsenzangeboten gelebt werden.“[2]

2 Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst *„Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Hochschulen und Studium“*.

Aus diesem Grund laufen in allen Bundesländern die Planungen, das Wintersemester 2020/21 als sog. Hybridsemester durchzuführen. Es werden Konzepte erstellt und Priorisierungen vorgenommen, um unter Hygiene- und Sicherheitsbedingungen für jeden etwas anbieten zu können. Aber, Hochschulen sind Massenveranstaltungen – worauf ein Präsident einer TU in einem Artikel des Handelsblattes richtigerweise hinwies.[3] Daher scheitert es nicht am Planungswillen, sondern an den nicht vorhandenen Räumlichkeiten. War es vorher schon immer eine planerische Meisterleistung, sich übergreifend abzustimmen, wer welche Räume wann belegt, ist dies nun zur Quadratur des Kreises geworden. Kleine Räume können bei den herrschenden Abstandsregeln praktisch nicht mehr genutzt werden, große Räume waren schon immer nur in kleiner Anzahl vorhanden. Als Fachbereichsleitung ist daher der Alltag wieder durch organisatorische Aufgaben gefüllt. Welche Räume lassen welche Teilnehmergruppen zu, und wie kann man sich innerhalb der Fachbereichsleitungen arrangieren, sodass jedem die Möglichkeit zur Durchführung der notwendigen Veranstaltungen in Präsenz ermöglicht werden kann? Welche technische Ausstattung muss für Hybridveranstaltungen beschafft werden, damit Teilhörergruppen auch virtuell zu den Seminaren zugeschaltet werden können? Welche neuen Hygiene- und Sicherheitsrichtlinien müssen eingehalten werden? Welche Informationen müssen wann an welche Personenkreise verschickt werden, damit alle Planungssicherheit für die nächsten Monate bekommen etc. etc.?

Hochschuldidaktik – wie geht die Entwicklung weiter?

Die Idee der Hybridveranstaltungen klingt zunächst einleuchtend. Gemeint sind damit unterschiedliche Settings wie Veranstaltungen, die zum Teil in Präsenz und zum Teil online durchgeführt werden, oder in der eine Teilgruppe im Hörsaal ist, während eine andere vor den Bildschirmen zu Hause bleibt. Aber auch die Variante, dass gewisse Vorlesungen nur in Präsenz angeboten werden, während andere nur online stattfinden, wird unter dem Begriff des sog. Hybridsemesters verstanden. Für jede Form der Umsetzung sprechen gute Argumente. Wie es aber in der Realität funktioniert, bleibt abzuwarten. Hier wird wieder ein komplett neues Konzept benötigt – und das nicht nur organisatorisch, sondern auch didaktisch. Denn es werden z. B. parallel Gruppenarbeiten in Präsenz durchgeführt, und die Online-Hörer werden in Break-Out-Sessions eingeteilt. Anschließend werden die Ergebnisse einmal real und einmal virtuell präsentiert usw. Auch müssen die Diskussionen in zwei Richtungen gelenkt werden, da es nicht ausreichen wird, nur die im Hörsaal befindlichen Personen anzusprechen. Dass spätestens hier personelle Unterstützung zur Zusammenführung der Moderation, eine Bedienung der Technik sowie andere Technik im Hörsaal erforderlich ist, ist sicherlich selbsterklärend, aber in der Hochschule nicht vorhanden. Daher haben meine Abstimmungsgespräche mit den Mitarbeiter:innen der Hochschuldidaktik aktuell das Thema „didaktische Settings für Online- und Hybridveranstaltungen“ als Fokus unserer Workshop-Planung der nächsten Monate zum Inhalt. Es wird

3 Gillmann, Barbara. „Länder verschieben Semesterstart – Digitale Lehrformate werden geprüft“.

sich für die Lehrenden im Wintersemester wieder einiges ändern, und die Unterstützung mit entsprechenden Seminaren wird natürlich als Online-Workshop geliefert.

Gremien, Projekt und Tagungen – was ist wieder möglich?

Nachdem die ersten Monate der Pandemie dadurch geprägt waren, dass alle Gremiensitzungen, Tagungen und Projekte abgesagt oder ausgesetzt wurden, ergab sich eine Art Vakuum, welches sich schnell durch organisatorische Notwendigkeiten für den sich fortwährend ändernden Arbeitsalltag füllte. Alle Kollegen:innen waren mit der eigenen Situation in den jeweiligen Fachbereichen oder Hochschulen beschäftigt, und jeder versuchte, sich auf die vorrangig wichtigen Dinge zu fokussieren. Als jedoch die erste Welle der Verunsicherung überwunden war, wurden auch die vielen Projektaktivitäten, Gremiensitzungen und Publikationstätigkeiten wieder aufgenommen. Calls für Publikations- und Tagungsbeiträge wurden aus allen Richtungen initiiert, um die aktuell gemachten Erfahrungen auch evaluieren, analysieren und einschätzen zu können, denn wir stecken gerade in einem riesigen Reallabor. Anfragen zur gemeinsamen Antragstellung für Drittmittelprojekte liefen ebenso wieder an wie die Projekttätigkeiten, und daher mehrten sich die Netzwerktreffen, Projektbesprechungen und Gremiensitzungen. Dabei wurden erstere bevorzugt in die frühen Abendstunden verlegt, weil tagsüber dafür so gut wie keine Zeitfenster vorhanden waren. Letztere wurde dagegen wieder vermehrt in Präsenz gehalten, sodass schließlich auch die Anfahrt zum Campus an einigen Tagen zeitlich wieder eingeplant werden musste.

Auch konnten wieder neue Mitarbeiter:innen rekrutiert werden; lediglich die Einarbeitung stellte uns erneut vor Herausforderungen, denn hierfür musste ich zusammen mit den zuständigen Referatsleitungen zunächst Routinen entwickeln, wie das Onboarding auch unter Corona-Bedingungen ermöglicht werden kann. Nachdem viele der Mitarbeiter:innen weiterhin im Homeoffice blieben, gestaltete sich insbesondere der Teil der Kontaktaufnahme und des kollegialen Austausches untereinander zeitlich recht aufwendig.

Lehre – wieder alles neu?

Als Lehrende:r ist meine Bereitschaft, Zeit in die (Um-)Konzeption meiner Lehrveranstaltungen in digitale synchrone oder asynchrone Lehre, in Blockveranstaltungen oder Hybridveranstaltungen zu investieren, auch davon abhängig, wie nachhaltig dieser Aufwand ist. In meinen Blogeinträgen habe ich hierzu Folgendes notiert:

> „Aufgrund der wenigen vorhandenen Zeitressourcen, die für die Vorbereitung der Lehre zur Verfügung stehen, brauche ich eine Perspektive der mehrfachen Nutzungsmöglichkeit, die mir sagt: es lohnt sich neue Elemente zu gestalten, weil sie häufiger als einmal zum Einsatz kommen, oder weil sich das Konzept auch auf andere meiner Veranstaltungen übertragen lässt, bzw. weil die Produktion der Elemente hochschuldidaktisch eine Verbesserung zum Verständnis der Lehrinhalte darstellen. In der aktuellen sich ständig wandelnden Lage ist diese „langfristige“ Perspektive nicht vorhanden. Was bringt die Zukunft, wie entwickelt sich die Hochschullehre in den nächsten Jahren. Wird der Weg in Richtung Flexibilisierung der Lehrformate weiter beschritten, oder wird an der Präsenz-

> lehre mit Anwesenheitspflicht festgehalten – und wer legt das fest? Schaffen wir es die Verantwortung für den Lernprozess wirklich in die Hände der Lernenden d. h. der Studierenden zu legen, oder halten wir an der Tradition der Vorgaben und Verpflichtungen fest? (Blogbeitrag, 15.05.2020)

Eine Abkehr von dieser Denkweise würde bedeuten, das (zu) verschulte System der Hochschullehrangebote wieder aufzubrechen und Studierenden die Wahl des eigenen Stundenplans zu übergeben. Der Anspruch der Flexibilisierung der Lehrpraxis passt nur selten mit den starren Rahmenvorgaben von Pflicht-Curricula zusammen.

In Vorbereitung auf das Wintersemester 2020/21 werden aktuell durch die Hochschule alle Lehrpersonen befragt, welche Veranstaltungen aufgrund besonderer Gegebenheiten vor Ort durchgeführt werden müssen. Daraus soll eine Art Schichtplan (Stichwort: Hybridsemester) für die Vorlesungs-, Labor- und Arbeitsräume entstehen, denn es soll vermieden werden, dass sich zu viele Studierende begegnen, sie nur für einen Block an die Hochschule kommen müssen, aber auch, um Freiräume zu schaffen, damit insbesondere die Einstiegssemester die Gelegenheit zu Präsenzveranstaltungen bekommen etc. Daher ist jetzt schon klar, dass auch das Wintersemester wieder eine ganz neue Qualität in der Wahrnehmung der Studierenden und in der Vorbereitung für Lehrende darstellen wird.

Betrachtet man den Wandel, der jetzt hinter uns liegt, könnte man das 3-Phasen-Modell von Lewin[4] zum Change-Management als Erklärungsbasis verwenden.[5] Darin erfolgt der Phasenverlauf in den Schritten: Unfreeze – Change – Refreeze. Übertragen auf die aktuelle Situation in der Lehre wäre somit aufgrund von Corona und dem damit verbundenen Zwang zur Umstellung auf die Online-Lehre und die virtuelle Zusammenarbeit in einer Art Zeitraffer das *Unfreezing* vollzogen. Gerade durch das Miteinander-Lernen, das Wissen, dass viele am Anfang stehen, aber willig sind, Lehrangebote auch unter den neuen unsicheren Bedingungen zu versuchen, wurde das Selbstvertrauen jedes Einzelnen gestärkt und der Prozess des Trial and Error zugelassen. Die jetzige Phase, die des *Change*, ist die, in welcher die Kräfte auf den Veränderungsprozess wirken. Das ist in der aktuellen Diskussion zu erkennen, in der die Forderer nach „Zurück zum alten Zustand“ sich gemeinsam mit denen in einem Diskurs befinden, die Gefallen an den neuen Möglichkeiten gefunden habe und diese beibehalten und fortschreiben wollen. Damit wird das kommende Hybridsemester zu einem weiteren Test werden: Auf welchem Stand wird sich das System Hochschullehre wieder stabilisieren? Werden Präsenz- und Online-Lehre zwei Pole bleiben, die nicht gleichzeitig gewünscht sind, oder werden sie in einem flexibilisierten System eine Symbiose eingehen durch die vielen positiven Erfahrungen, die nun gemacht werden konnten? Wo also wird das *Refreeze* erfolgen und damit die neue Normalität für Lehrende und Studierende? Denn dass es sie geben wird, hat sich ebenfalls jetzt gezeigt, indem schon nach kurzer Eingewöhnungszeit das Neue zur Normalität wurde.

4 Das Modell wurde in den 1940er Jahren von Kurt Lewin (Psychologe) entwickelt.
5 Hussain u. a., “Lewin’s change model: A critical review of the role of leadership and employee involvement in organizational change”.

Fazit

Viele Personen (Professoren:innen, Funktionsträger:innen, Lehrende, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen etc.) teilen das Los, dass sie unterschiedliche Rollen unter einen Hut bringen müssen – und dies nicht nur zu Corona-Zeiten. Oft muss die Lehre da eine untergeordnete Rolle spielen, weil die Vielzahl der Aufgaben anders nicht zu bewältigen ist. Seien es Forschungsprojekte, Einreichungsfristen von Drittmittelanträgen, Publikationsfristen, Gremientermine, Leitungsaufgaben etc. und – die Lehre. Alles kommt mit einer Dringlichkeit, die in einer 40-Stunden-Wochen nicht bewältigt werden kann. Daher ist es Usus, auch abends und an Wochenenden zu arbeiten. Gründe dafür gibt es viele: z. B. die fehlende Balance zwischen der Anzahl der Aufgaben und dem unterstützenden Personal, der kontinuierliche Anstieg von Verwaltungsaufgaben in den Fachbereichen[6], die fehlende Wertschätzung für die Lehre, insbesondere für die erforderliche Zeit der Vorbereitung, Organisation und Durchführung sowie Nachbereitung. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass Fachhochschulen seit Langem eine Reduzierung des Lehrdeputates fordern bei gleichzeitigem Aufbau des sog. Mittelbaus (Stichwort: 12 plus 1, eine Initiative des Hochschullehrerbundes).[7] Gute Lehre lebt davon, dass man sich nicht nur mit den fachlichen Themen und deren laufender Entwicklung auseinandersetzt, sondern auch mit den methodischen Möglichkeiten spielt und diese individuell einsetzt und entsprechend der thematischen Erfordernisse zuordnet. Wenn jedoch bereits ohne die Mehrbelastung durch die plötzlich auftretende Pandemie keine Zeit dafür war, wo soll dann die Zeit für eine Neukonzeption von synchronen oder asynchronen Lehrveranstaltungen zur Hochphase der Pandemie herkommen? Wie sollen Lehrkonzepte entstehen, die aus einer synchronen Präsenzveranstaltung z. B. eine asynchrone Online-Veranstaltung werden lassen? Wo wird der Raum generiert, um Methoden und Settings ausprobieren zu können?

Viele Elemente des Arbeitsfeldes von Hochschullehrenden sind interessant, bereichernd und großartig. Sich z. B. mit wissenschaftlichen Themen beschäftigen zu können, mit Studierenden zu arbeiten, mit Kolleg:innen Projekte zu initiieren, umzusetzen und zu publizieren, sind Dinge, die persönlich bereichern und den Beruf von Hochschullehrenden prägen. Es wird aber auch deutlich, dass der Anteil der Tätigkeiten, der sich mit Führungsaufgaben und Verwaltungstätigkeiten füllt, immer mehr Raum einnimmt.[8] Was sagt das also zu Bedeutung der Lehre? Sie wird für Hochschullehrende oft zur schönste Nebensache der Welt.

6 Schneijderberg und Götze, „Organisierte, metrifizierte und exzellente Wissenschaftler*innen. Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Fachhochschulen und Universitäten von 1992 über 2007 bis 2018.“

7 Siehe hierzu: https://www.erfolg-braucht.de/.

8 Der Zeitaufwand von Professoren:innen für administrative Tätigkeiten ist in den Jahren von 2007–2018 um 20 % gestiegen, siehe Schneijderberg und Götze, 19.

Referenzen

Gillmann, Barbara. „Länder verschieben Semesterstart – Digitale Lehrformate werden geprüft“, *Handelsblatt*, 11.03.2020.

Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst. „Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Hochschulen und Studium“. Zugriff 16.11.2020. https://wissenschaft.hessen.de/presse/corona-centerpage/auswirkungen-der-corona-pandemie-auf-hochschulen-und-studium.

Klöver, Bernd, Elisa Himbert, Anna Gehlke und Eileen Bins. *Home-Office an deutschen Hochschulen. Zwischen unbegrenzter Legitimation und übermäßiger Begrenzung*, Berlin 2020.

Hussain, Syed Talib, Shen Lei, Tayyaba Akram, Muhammad Jamal Haider, Syed Hadi Hussain und Muhammad Ali. „Kurt Lewin’s Change Model: A Critical Review of the Role of Leadership and Employee Involvement in Organizational Change“. *Journal of Innovation & Knowledge* 3, Nr. 3 (September 2018): 123–27. https://doi.org/10.1016/j.jik.2016.07.002.

Schein, Edgar H. Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. *REFLECTIONS* 1, Nr 1. 1996. 59–75.

Schneijderberg, Christian und Nicolai Götze. „Organisierte, metrifizierte und exzellente Wissenschaftler*innen. Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Fachhochschulen und Universitäten von 1992 über 2007 bis 2018“. Zenodo, 2020. https://doi.org/10.5281/zenodo.3949756.

AEDiL: Ein erstes Fazit

Erfahrungen, Forschungsbezüge und Wege der Fortführung

In unserem Projekt AEDiL ist uns vor allem eines deutlich geworden: Es braucht Zeit, Raum und Möglichkeitsstrukturen[1] für Reflexion, damit aus der Krisensituation Corona-Pandemie und den gemachten Erfahrungen der Online-Lehre gelernt werden kann. Reflexion „ist somit zielgerichtet-bewusstes Ergründen, das danach strebt, eine für das Individuum noch verborgene Deutung vorhandener Information(en) zu ermitteln."[2] Ohne Zeit, Raum und Möglichkeitsstrukturen verbleiben die Erfahrungen im alltäglichen Bewältigungsstress, den wir alle, gerade in der Corona-Pandemie, erleben. Zeit, Raum und Möglichkeitsstrukturen haben wir uns genommen beziehungsweise wurden von uns geschaffen. Denn es handelt sich bei AEDiL nicht um ein Drittmittelprojekt, sondern um ein Bottom-up-Projekt, das allein durch die Beteiligten getragen wird. Dabei können wir zwar auf institutionelle Ressourcen zurückgreifen wie z. B. Cloudfunktionen, Server und über die Hochschule lizensierte Videokonferenz-Systeme oder nutzen Open-Source-Software wie *Mahara*, *Etherpad* und *Zotero*, aber die eigentliche kollaborative inhaltliche Projektarbeit erfolgt in Teilen jenseits dieser institutionellen Strukturen.

In den Bedingungen einer metrifizierten Wissenschaftslandschaft[3], in der immer schneller Wissen produziert werden soll, bleibt wenig Zeit für Reflexionen. Schon gar nicht in Gruppen mit unterschiedlicher professioneller Ausrichtung wie im AEDiL-Projekt, mit Personen aus der Hochschuldidaktik, Mediendidaktik, Third Space und Forschung und Lehre. Von dieser Diversität haben alle Seiten profitiert, konnten voneinander lernen und hatten die Möglichkeit, die jeweiligen Herausforderungen der anderen zu verstehen bzw. einen Zugang dazu zu erhalten. Wie besonders AEDiL in der Corona-Pandemie war, wurde auch von außen an uns herangetragen. Wir haben AEDiL und unsere Erkenntnisse in diversen Workshops, Diskussionen, Vorträgen, Blogs und auch kollegialen Gesprächen vorgestellt[4] und mit den Beteiligten reflektiert und zur weiteren Selbstreflexion angeregt.

Mit diesem Kapitel möchten wir, basierend auf unseren Ergebnissen, Anregungen für die Umsetzung von reflektierter Lehre geben. Die Breite der Themen, die wir einbringen, liegt an der Zusammensetzung der Autor:innengruppe AEDiL und an der Tatsache, dass viele von uns sich bereits vor der Corona-Pandemie mit Online-Lehre und digitalen Technologien für die Lehre beschäftigt haben. Zum anderen werden wir unsere Erkenntnisse mit den diversen Befragungen, die im Sommersemester 2020

---

1 Mit Möglichkeitsstrukturen meinen wir den Zugriff auf notwendige (technische) Infrastruktur, die Duldung und Unterstützung unseres autoethnographischen Vorhabens durch Kolleg:innen und Vorgesetzte und die Möglichkeit, sich selbst individuell notwendige Freiräume zu schaffen.

2 Thielsch, „Lernen und das Andere".

3 Mau, *Das metrische Wir*; Schneijderberg und Götze, „Organisierte, metrifizierte und exzellente Wissenschaftler*innen. Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Fachhochschulen und Universitäten von 1992 über 2007 bis 2018".

4 Siehe www.aedil.de und https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/kollegiale-lernraeume-projekt-aedil.

stattgefunden haben[5], in Verbindung bringen. Dazu greifen wir auf die Studie von Arndt et al.[6] zurück, die 69 Befragungen an deutschen Hochschulen (17 unter Lehrenden und 52 unter Studierenden) inhaltsanalytisch ausgewertet haben. Mit diesem Schritt ergreifen wir die Möglichkeit, die Momentaufnahmen der Befragungen mit den von uns gemachten Langzeitselbstbeobachtungen zu kontrastieren oder zu ergänzen. Im Gegensatz zu den einmaligen Messzeitpunkten der in der Studie ausgewerteten Befragungen haben wir im AEDiL-Projekt das gesamte erste Corona-Semester dokumentiert und daraus unsere Erkenntnisse gewonnen. Die von uns durchgeführte kollaborative Autoethnographie generierte durch ihren qualitativen Zugang tiefgehendere und dichtere Beschreibungen sowie Analysen. Durch die Methode der kollaborativen Autoethnographie kommen wir als Handelnde zudem selbst zu Wort und interpretieren unsere erhobenen Daten selbst und in Kooperation mit anderen. Es findet keine Filterung der zu erhebenden Daten durch Interviews oder mittels Fragebogen oder der Ergebnisse durch andere Wissenschaftler:innen statt. Dadurch wird vermieden, dass durch die vermeintliche Objektivität der befragenden Wissenschaftler:innen die Daten vorstrukturiert werden, wie Lapadat (2017) ausführt:

> "Accordingly, it can be argued that the autoethnographer owns this inscription of the story, the perspective, and the voice, rather than having them filtered through another's perspectives, agendas, interactions, and interpretations."[7]

In den von uns geschriebenen Stories werden die Themen und Aspekte behandelt, die uns in der Corona-Pandemie tatsächlich beschäftigt haben. Dies ist bei Befragungen durch einen Fragebogen oder bei Interviewbefragungen nur begrenzt möglich, je nachdem, welche Fragen gestellt werden oder wie stark das Interview (an)geleitet ist. Bevor wir auf die Kontrastierung und Ergänzung der Begleitforschung zum Corona-Semester kommen, möchten wir zunächst zusammenfassend auf die Erkenntnisse und Anregungen aus dem AEDiL-Projekt eingehen.

Erkenntnisse und Anregungen aus der autoethnographischen Forschung in AEDiL

Für alle Hochschulen in Deutschland galt, dass zu Beginn des Corona-Semesters der Studienbetrieb trotz aller Kontaktbeschränkungen aufrechterhalten werden musste. Um dies sicherzustellen, mussten ad hoc alle Lehrveranstaltungen auf Online-Lehre umgestellt werden, was unter dem Begriff *Emergency Remote Teaching*[8] firmiert. Wie der Begriff verdeutlicht, gibt es einen Unterschied zwischen "Well-planned online

5 Eine aufbereitete Liste der unterschiedlichen Befragungen findet sich hier: https://padlet.com/HDS_Zentrum_Leipzig/vnify31nppydz75x.
6 Arndt, Ladwig und Knutzen, „Zwischen Neugier und Verunsicherung – interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020".
7 Lapadat, „Ethics in Autoethnography and Collaborative Autoethnography", 593.
8 Hodges u. a., „The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning".

learning experiences" und "courses offered online in response to a crisis or disaster".[9] Der Unterschied liegt in der didaktischen Aufbereitung der digitalen Angebote und zeichnet sich durch einen anderen Modus der Veranstaltung aus.

Wie wir im AEDil-Projekt sehen konnten, sind mit digitaler Lehre, die über ein *Emergency Remote Teaching* hinausgeht, auch veränderte Lehrpraktiken verbunden, die aufgrund von Reflexion entstehen: Reflexion über die bisherige Lehre, von welchen Idealen und Vorstellungen sie geprägt ist und im Idealfall auch eine Konzeption dazu, wohin sich die eigene Lehrpraxis entwickeln sollte. Diese Überlegungen und Entscheidungen brauchen Zeit, um zu reifen – Zeit, die bei uns allen gerade im Corona-Semester enorm knapp war. Auch wenn die Investition dieser knappen Ressource in das AEDiL-Projekt bei uns allen ein zusätzlicher Kraftakt war, lässt sich rückblickend behaupten, dass sie sich gelohnt hat. Wir konnten in einer Community of Practice Gleichgesinnte antreffen, gemeinsame Sorgen teilen und Ideen dankbar entgegennehmen, sie andernorts selbst testen und uns gegenseitig über die Ergebnisse austauschen. Die gemeinschaftliche Reflexion über Lehre im Allgemeinen und einzelne Lehr-Lern-Szenarien im Besonderen gab allen Beteiligten einen Rückhalt, der speziell in Krisenzeiten so wichtig ist. Wir profitierten also nicht nur von der Zeit, die wir selbst in das Projekt gesteckt hatten, sondern auch von der vergemeinschaftenden Struktur des Projekts, die einen regelmäßigen und organisierten Raum für diese Reflexionen schuf. So entstand auch eine Verbindlichkeit, der alle Beteiligten unserer (virtuellen) Zusammenkünfte einen hohen Wert beigemessen haben. Keines unserer Treffen hatte den Beigeschmack, dass diese Termine wenig produktiv sein würden. Die *Community of Practice* gab uns den bestärkenden Möglichkeitsraum, neue digitale Lehrpraktiken auszuprobieren und anzuwenden, da wir unsere Konzepte im Vorfeld gemeinsam reflektiert oder hypothetisch durchgespielt haben – und im Nachgang die Outcomes besprechen und weiterreflektieren konnten.

Nur durch die hohe intrinsische Motivation aller Beteiligten war es möglich, AEDiL in diesem Umfang durchzuführen. Auf der Meso- und Makroebene, also im institutionellen Rahmen, instituts- oder gar hochschulweit, gibt es solche Möglichkeitsräume für Reflexionen über die Lehre bislang nicht. Während es in der Forschung mit Kolloquien für Promovierende, Masterand:innen und bisweilen auch Bachelorand:innen teilweise curricular verankerte Veranstaltungen gibt, die sich ausschließlich der Besprechung eigener wissenschaftlicher Arbeiten widmen, fehlt dieser definierte Rahmen für die Diskussion über Lehre – von singulären Veranstaltungen der hochschuldidaktischen Weiterbildung oder kollegialen Einzelfallberatungen einmal abgesehen. Insbesondere im Hinblick auf digitale Lehr-Lern-Formate, für die durch ihre Neuartigkeit ein erhöhter Diskussionsbedarf besteht, gerät die Lehre gegenüber der Forschung durch diese strukturelle Benachteiligung weiter ins Hintertreffen. Im AEDiL-Projekt hat sich gezeigt, dass es aber genau diese Diskussionen sind, die eine Emanzipation vom Modus *Emergency Remote Teaching* erst ermöglichen. Stünden den Lehrenden strukturell und institutionell mehr Raum und mehr Zeit für diese Reflexion zur Verfügung, könnten alle Dozierenden einer Hochschule – und so

9 Hodges u. a.

letztlich auch die Studierenden – vom Austausch untereinander profitieren.[10] So könnte eine unwahrscheinliche, aber wünschenswerte neue Kultur entstehen[11], in der die Lehre eine größere Wertschätzung erführe und gegenüber der Forschung aufholen könnte. Eine Kultur, in der offener (und konstruktiv!) über Fehlschläge und Missstände gesprochen wird; in der spielerisch-kreativ bzw. innovativ mit neuen Technologien experimentiert werden kann (und darf!) und die es ermöglicht, die Lehre aus sich selbst heraus (und kontinuierlich) weiterzuentwickeln. Ansonsten bleibt sie weiterhin eine institutionell begünstigte Angelegenheit der Lehrenden in „pädagogischer Einsamkeit".[12]

Eine der zentralen Erkenntnisse aus der gemeinsamen Reflexion der Erlebnisse während des Corona-Semesters 2020 ist der Umgang mit beziehungsweise das bewusste Zulassen von Unsicherheit. Dieses Eingestehen und Einlassen auf Unsicherheit entlastet und schafft einen Raum, um produktiv und konstruktiv nach vorn zu blicken. Ein Mitglied der AEDiL-Autor:innengruppe bringt es wie folgt auf den Punkt:

> „Sicher ist Unsicher. Unsicher ist sicher. [...] Unsicherheit ist immanenter Teil meines professionellen Selbst [...] mit diesem Zugeständnis im Gewand einer Re-Konzeptionalisierung von Unsicherheit verändert sich der Fokus meines hochschuldidaktischen Handelns: Ich erhalte die Chance, mich mit gelingenden Umgangsweisen zu beschäftigen statt mit der Abwehr von Unsicherheit." (Story *Unsicher ist sicher. Sicher ist unsicher.*)

Digitale Technologien sind nicht länger nur mehr disruptiv und innovativ; sie sind in den Hochschulen in den vergangenen Monaten Normalität des alltäglichen Lebens ebenso wie des Lehr-Lern-Alltags geworden. Die Hochschulen wurden durch das Corona-Semester in das Zeitalter der Post-Digitalität[13] katapultiert, in dem unser professionelles Handlungsfeld digital-medial durchdrungen ist:

> „Digitale Technologien prägen spätestens seit dem Sommersemester 2020 mehr denn je meinen Alltag und den von vielen anderen Lehrenden und Lernenden sowie weiterer Hochschulmitarbeitender, aber sie sind nicht mehr spektakulär und aufregend, sondern treten mehr und mehr in den Hintergrund. Stattdessen treten neue Fragen hervor, die weniger mit Technik per se zu tun haben und mich in der weiteren Gestaltung der Lehrveranstaltung leiten. Darauf freue ich mich mehr denn je." (Story *Die Logik der Theorie ist nicht die Logik der Praxis*)

Wir stehen trotz aller immer noch bestehenden Widrigkeiten[14] möglicherweise am Anfang einer neuen Ära der Hochschullehre. So, wie sich die Digitalisierung und Modernisierung in zahlreichen Facetten in unserem Alltag zeigt, tritt sie auch in der

10 Punktuell gibt es diese Räume, z. B. werden sie durch die Hochschuldidaktik angeboten. Sie werden aber nicht nachgefragt bzw. genutzt, da Lehre keinen ausreichenden Stellenwert hat. Vgl. dazu Wilkesmann und Schmid, „Lehren lohnt sich (nicht)?"; Schmid und Lauer, „Institutional (Teaching) Entrepreneurs Wanted! Considerations on the Professoriate's Agentic Potency to Enhance Academic Teaching in Germany".

11 Schmid, *Die soziale Organisiertheit und Organisierbarkeit von Interessen(freiheit)*, 74–83.

12 Schmid, *Die soziale Organisiertheit und Organisierbarkeit von Interessen(freiheit)*, 91–93; Vogel, *Addressing Pedagogical Solitude: A Realist Evaluation of Organisation Development at a German Higher Education Institution*.

13 In der Post-Digitalität ist das Digitale omnipräsent, es umgibt uns und wird nicht mehr in Frage gestellt; es ist kein Zusatz mehr, sondern integraler Bestandteil aller Handlungen. Siehe: Schmidt, „Post-digitale Bildung".

14 Siehe Themencluster „Erwartungsdiskrepanzen" und „Strukturelle Spannungen".

Hochschule auf: Zunächst als Randerscheinung von einigen belächelt, betrifft sie uns im Unterschied zu vorher jetzt alle. Eine treffende Analogie hierzu liefert die Story „Adobe Connect und das Vogelzwitschern“:

> „Wir haben unsere Methoden erweitert. Können hier und da auf digitale Tools zugreifen. [...] Immerhin. Aber es bleibt die Sorge, dass die Technik es einem Teil der Studierenden auch schwerer macht. Wie viele fühlen sich nicht wohl im digitalen Raum, wie viele schalten ab? Es ist irgendwie, als seien wir mal schnell auf einen E-Scooter gesprungen und durch das Semester gerattert. Den beherrschen wir jetzt, aber wie kommen wir mit dem E-Scooter in unwegsames Gelände, in dem wir neues entdecken können? Wo hilft das Digitale wirklich auf dem Weg des Lernens und wo geht im virtuellen Raum die Tiefe verloren, die Seminare so wertvoll macht?”

Auch wenn die E-Scooter in unseren Großstädten vielleicht nicht ausschlaggebend für die Mobilitätswende sind, sind sie ein erster Vorbote des Zukünftigen. Auch wenn Vorlesungen und Seminare in Livestreams vielleicht nicht der große Durchbruch in Sachen digitaler Wende der Hochschulbildung sind, sind sie möglicherweise ein Anfang. Das AEDiL-Projekt destilliert aus individuellen Erfahrungen zentrale Anlässe und Möglichkeiten eines Wandels, stellt Herausforderungen, Hindernisse und Lösungen dar und präsentiert sie mit diesem Buch als mögliche Wege zukünftigen Lehrhandelns. Die destillierten Erfahrungen können zudem genutzt werden, um die bisherige Begleitforschung des Corona-Semesters 2020 zu ergänzen und zu unterfüttern, wie das folgende Kapitel zeigt.

Das AEDiL-Projekt als erweiterte Perspektive zur Begleitforschung des Sommersemesters 2020

Wie angesprochen, nutzen wir die bislang einzige vergleichende Studie zu Befragungen zur Umstellung auf Online-Lehre im Sommersemester 2020 von Arndt et al.[15], um unsere Ergebnisse aus dem AEDiL-Projekt zu reflektieren und die Konzeption und Ergebnisse der bisherigen Befragungen zu ergänzen. Im Verlauf des Sommersemesters 2020 haben Hochschulen sowie hochschulübergreifende Initiativen in zahlreichen empirischen Studien die Erfahrungen mit der Umstellung auf digitale Lehre abgefragt. Die Mehrheit der quantitativen empirischen Erhebungen nimmt dabei einzelne Institutionen in den Blick, um dann auf Hochschul- oder Fachbereichsebene die Lehrenden- und/oder Lernendenperspektiven aufzugreifen. Ausgewählte Studien haben darüber hinaus einen hochschulübergreifenden Blick eingenommen (mit Expert:innenbefragungen, Befragungen von Hochschulleitungen, der Untersuchung von Unterstützungsstrukturen für Lehre, Diskursanalysen).[16] Diese Befragun-

15 Arndt, Ladwig und Knutzen, „Zwischen Neugier und Verunsicherung – interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020“.
16 von Hörsten, „Das Corona-Semester beforscht“.

gen wurden von Arndt et al.[17] in einer Zusammenschau mittels Inhaltsanalyse analysiert. Dabei wurden folgende zentrale Themenbereiche herausgearbeitet:

Arbeitslast, Lebenssituation, Auswirkungen auf den Studienverlauf, Prüfungen und Prüfungsformen, Lernfortschritte und -organisation, Kommunikation und Interaktion, Vorerfahrungen, Medientechnische und didaktische Kompetenzen, Technische Ausstattung, Technische Infrastrukturen und Tools, Virtuelle Lehr- und Lernszenarien, Unterstützung und Unterstützungsbedarfe, Bewertung der Umstellung

In den im AEDiL-Projekt autoethnographisch zusammengetragenen Beschreibungen und Reflexionen finden sich ähnliche übergreifende Themen, die jedoch nicht durch Befragungsvorgaben restringiert wurden, sondern induktiv für die je individuelle Reflexion der Beteiligten offen waren. Die Stories erlauben tiefgreifende persönliche Einblicke in Bezug auf den Umgang mit neuen Situationen, in die Veränderung bzw. Stabilität von Praktiken sowie in die individuelle Eingebundenheit in soziale und institutionelle Kontexte. Mithilfe unserer individuellen Stories lässt sich exemplarisch hinter die Kulissen der akademischen Wissensarbeit (eben auch zum Bereich Lehre) blicken. In der Theater-Metapher von Erving Goffmann gesprochen, wird im Kontrast zu anderen – wegen höherer Fallzahlen vermeintlich repräsentativeren – Erhebungen in unseren autoethnographischen Stories nicht nur die Vorderbühne betrachtet, sondern auch ein wichtiger Einblick in die intimeren Hinterbühnen gewährt, auf denen die eigentliche Lehr-*Praxis* stattfindet und/oder auf denen Vorderbühnen-Inszenierungen ausgehandelt und vorbereitet werden.[18] Es sind die Hinterbühnen, auf denen das erprobt, optimiert oder gegen das abgeschirmt wird, was auf der Vorderbühne öffentlich inszeniert und wahrnehmbar wird. Wissenschaftler:innen als Darsteller:innen lassen auf der Hinterbühne die Maske fallen und können aus ihrer Rolle treten. Alle hier gesammelten Stories erlauben damit nicht nur unmittelbare Einblicke ins Verborgene oder Abgeschirmte, sondern auch in die Zusammenhänge zwischen Vorder- und Hinterbühne, in die Umbaupausen oder Widerstände auf der Hinterbühne.

Die in diesem Buch versammelten Stories ermöglichen im Kontrast zu breiter angelegten Erhebungen nicht allein Einschätzungen zu prozentualen Verteilungen von Herausforderungen und Belastungen der Hochschulangehörigen im Zuge des Corona-Semesters, sondern zeigen exemplarisch die Vielfalt der dahinter liegenden Muster auf. Anstatt variablenorientierter Zugänge werden personenorientierte *Kontextualisierungen* vorgenommen.[19]

In den folgenden Abschnitten verweisen wir für vier der im Rahmen der Studie aus quantitativen Befragungen gesammelten Themen[20] exemplarisch auf die detaillierteren Beschreibungen und Erkenntnisgewinne unserer autoethnographischen Stories. Thematisiert werden im Folgenden „Lebenssituation und Arbeitslast“, „Un-

17 Arndt, Ladwig und Knutzen, „Zwischen Neugier und Verunsicherung – interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020“.
18 Laube, „Goffman mediatisieren“.
19 Hermanowicz, „The Sociology of Academic Careers: Problems and Prospects“.
20 Arndt, Ladwig und Knutzen, „Zwischen Neugier und Verunsicherung – interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020“.

terstützungsbedarfe“, „Bewertung der Umstellung“ sowie „virtuelle Lehr-Lernsituationen/Kommunikation“.

Arbeitslast und Lebenssituationen

Die Vorbereitung, Entwicklung, Umsetzung, Betreuung und fortlaufende Anpassung der digitalen Lehr-Lern-Konzepte hat laut Angaben der Befragten zu einer erheblich gestiegenen Arbeitsbelastung geführt. Angegeben wurden vor allem „der höhere zeitliche Aufwand der Vorbereitung (hier v. a. Auswahl der technischen Systeme und Tools), Entwicklung und Umsetzung der Lehrkonzepte und -angebote für virtuelle Lehrveranstaltungen“ sowie eine „höhere (kommunikative) Betreuung der Studierenden“.[21] In den Befragungen zeigen sich zudem Unterschiede in der angegebenen Arbeitsbelastung zwischen den Statusgruppen. So scheinen Professor:innen und Lehrkräfte für besondere Aufgaben eine besonders gestiegene Arbeitslast in Bezug auf Lehre zu haben.[22] Diese Diagnose wird in unseren autoethnographischen Stories durchgehend bestätigt. Exemplarisch kann an zwei Fällen aufgezeigt werden, wie diese zusätzliche Arbeitslast mit der individuellen Lebenssituation zusammenhängt. Damit werden in unseren Stories tiefergehende bzw. erweiterte Einblicke in die Auswirkungen der Überlastung der Online-Lehre im Corona-Semester gewährt, als es die Suvey-Studien hergeben.

In der ersten der beiden Stories, „Auch Homeoffice ist keine Lösung: Mein Telework-Experiment“ wird beschrieben, wie *„kognitiv herausfordernde, emotional erschöpfende und psychisch belastende, endlose (Knochen)Arbeit unter Produktivitätsdruck, jedoch ohne Garantie auf Erfolg“* in der Wissenschaft schon vor der Pandemie alltäglich war. Diese autoethnographische Story konkretisiert, wie die Homeoffice-Situation die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in der Wissenschaft insbesondere für berufstätige Frauen mit Familienverantwortung zusätzlich erschwer hat.

Dem kann die Story „Es ging um (viel) mehr als „nur“ Lehre!“ kontrastierend gegenübergestellt werden, in der psychische Mehrbelastungen und Schräglagen der Work-Life-Balance aus der Perspektive der – durch Corona zusätzlich verstärkten akademischen Vereinzelung – reflektiert wird. Ausgehend von einer privaten Beziehungskrise, der ebenfalls gefühlten hohen Erwartungshaltung an Post-Doc-Wissenschaftler:innen sowie des institutionalisierten *„Verdrängungswettbewerb[s] von Lehre auf die Forschung“* wurde das Corona-Semester für diese Person zu einem Syndrom, welches sie *„zunehmend lethargischer“* machte. Auch in dieser Story wird das Thema Vereinbarkeit von Beruf und Familie in der Wissenschaft reflektiert. Als frisch getrennter Single fragt sich der Autor Folgendes: *„Wem darf es denn in den Vergleichs-Kategorien ‚Wissenschaft und Familie‘, ‚Wissenschaft ohne Familie‘ oder ‚keine Familie, weil Wissenschaft‘ gefühlt besser oder schlechter ergehen?“* Trotz bekannter Mehrbelastungen können Paarbeziehungen und Kinder doch auch eine nicht zu unterschätzende sinnstiftende und emotionale Ressource sein; generell und auch in (akademischen) Krisenzeiten.

21 Arndt, Ladwig und Knutzen, 12.
22 Arndt, Ladwig und Knutzen, 12.

Beide Autor:innen beschreiben eindrücklich, wie unterschiedlich die allgemeine Umstellung auf Online-Lehre ihre persönliche Arbeits- und Karrieresituation beeinflusste. Vielmehr wird uns aufgezeigt, dass differenzierter kontextualisiert werden sollte, mit welcher Vorgeschichte, unter welchen aktuellen Umständen und mit welchen Zukunftsaussichten wir jeweils mit der Corona-Pandemie konfrontiert wurden und diese daher so unterschiedlich (krisenhaft) wahrnehmen und praktisch bewältigen konnten und können.

Virtuelle Lehr-Lernsituationen, Kommunikation und Unterstützung

Der multiperspektivische Blick, der im Rahmen des AEDiL-Projektes durch die heterogenen professionelle und/oder disziplinären Ausrichtung eingenommen wurde, erlaubt ebenfalls (einander) ergänzende sowie tiefergehende Einblicke auf die in der Studie von Arndt et al. angezeigten Aspekte der Interaktion sowie Unterstützung(sbedarfe) an Hochschulen. „Übergreifend sahen Lehrende und Studierende die Kommunikation und Interaktion als (wesentlich) geringer, erschwert, belastend bzw. große Herausforderung an.“[23] In den dafür exemplarisch zu nennenden zwei Stories „Die Reise zum Kern des Dazwischens“ und „Die „neue“ Normalität – was wird es sein und kann es sie geben?“ wird der Blick aus der hochschulischen Third-Space-Position heraus auf die institutionelle Umstellung auf digitale Lehre gerichtet. Auch hier erlaubt der autoethnographische Zugang und die damit einhergehende persönliche Involviertheit unmittelbare Einblicke in hochschulinterne Spannungsverhältnisse bei der Umstellung auf digitale Lehr-Lernformen. Die sich im Zuge des Online-Semesters ergebenden und in hochschulinternen Befragungen abstrakt festgestellten Problemlagen der Umstellungen auf Online-Lehre und deren Kommunikation sowie sich neu ergebende Unterstützungsbedarfe werden in diesen beiden Stories nicht nur benannt, sondern auch fallgemäß begründet.

In der Story „Die Reise zum Kern des Dazwischens“ werden die Themen Online-Lehr-Lernsettings, Kommunikationsformen und Unterstützungsbedarfe im Semesterverlauf immer wieder unter dem Aspekt der deutlich gestiegenen Erwartungen beleuchtet. Gestiegene Erwartungen der Lehrenden an Lernende und vice versa, gestiegene Erwartungen Lehrender an die Hochschuldidaktik und vice versa. Dieser für alle Beteiligten aufwendige Prozess des Erwartungsmanagements wird im Rückblick positiv bewertet. Es werden konstruktive Schlüsse aus dem Erwartungswandel gezogen und in dieser Story folgendermaßen konkludiert: „*Die vielfältigen Erwartungen in diesem ungewöhnlichen Semester zu dokumentieren und nachzuzeichnen, hat meine Wahrnehmung dafür weiter geschärft, was die Aussage, dass Lernen stets in einem sozialen Kontext erfolge, bedeutet.*“

Ähnlich wird auch in der Story „Die „neue“ Normalität – was wird es sein und kann es sie geben?“ auf die Themen neuer virtueller Lehr-Lernsituationen, Kommunikationsformen und Unterstützungsbedarfe geschaut; hier jedoch aus der Perspektive der Leitung eines akademischen hochschuldidaktischen Zentrums. Den gesteigerten Erwartungen an die Umstellung der Lehre im Corona-Semester werden konkrete per-

23 Arndt, Ladwig und Knutzen, 26.

sönliche Einblicke in die alltäglichen Belastungen einer Professorin bzw. eines Professors gegenübergestellt. Die Story porträtiert die Umstellung auf digitale Lehre an der eigenen Hochschule. Darüber hinaus zeigt der Fall praxisnah und ungeschützt auf, wie die diversen Anforderungen *„Forschungsprojekte, Einreichungsfristen von Drittmittelanträgen, Publikationsfristen, Gremientermine, Leitungsaufgaben, etc. und – die Lehre"* im Rahmen von Überstunden geleistet werden müssen und dass die Räume für Experimente und Innovationen erst recht im Corona-Semester 2020 strukturell nicht gegeben waren. Damit zeigt auch diese autoethnographische Story, welche praktischen Herausforderungen und individuellen Bewältigungsstrategien sich hinter analytischen Clustern wie ‚virtuelle Lehr-Lernsituationen', ‚Kommunikation' und ‚Unterstützung' verbergen können.

Individuelle Ausgangslagen, technische Infrastrukturen und Tools

In unseren autoethnographischen Stories adressieren wir Aspekte medientechnischer und -didaktischer Ausgangslagen, technischer Ausstattungen sowie Nutzung von Technologien, die auch im Rahmen der Auswertung von Arndt et al. behandelt wurden. In deren Ergebnissen wird deutlich, dass eher die technischen Lösungen und Tools zum Einsatz kommen, die naheliegend und einfach(er) handhabbar sind oder zu denen bereits Vorerfahrungen bestehen. „Daher ist die Frage nach technischen Systemen und Tools nicht von der Frage der Vorerfahrungen und medientechnischen und -didaktischen Kenntnissen und Kompetenzen (...) zu trennen."[24] Die eigenen beruflich-biographischen Vorprägungen und Sozialisationen scheinen für die Online-Lehre entscheidend zu sein, die in den quantitativen Befragungen nicht ermittelt wurden. Ergänzend verweisen wir hierzu auf die zwei Stories „Digitale Prof(i)s? Von wegen ..." und „Die Rückeroberung meiner Gelassenheit". Sie beschreiben nicht nur die Nutzung der technischen Infrastruktur und geben Hinweise zu mediendidaktischer Kompetenz, sondern verorten den Umgang mit digitalen Technologien auch in unterschiedlichen Vorprägungen und Sozialisationen. Fragen der eigenen medientechnischen und didaktischen Kompetenzen werden somit nicht für isolierte Zeitpunkte, sondern in Zusammenhang mit der langfristigen individuellen Entwicklungsperspektive betrachtet.

In der Story „Digitale Prof(i)s? Von wegen ..." wird die individuelle Mediensozialisation als Referenzpunkt genommen, um den eigenen mediendidaktischen Umgang mit den Anforderungen des Corona-Semesters im Vergleich zum direkten beruflichen Umfeld zu bestimmen. Dadurch werden Bezüge zwischen der mediendidaktischen Kompetenz und Mediensozialisation sowie deren Einfluss auf Bewältigungsstrategien im Corona-Semester deutlich. Folgende Aussage pointiert dies exemplarisch: *„Die Early Adopters, Digital Natives oder Nerds – wie ich – finden sich mit all den neuen digitalen Tools sehr schnell zurecht. Aber vielen anderen fällt der Umstieg deutlich schwerer."* Vergleichbar dazu wird auch in der Story „Die Rückeroberung meiner Gelassenheit" auf Basis der eigenen digital-affinen Sozialisation zunächst eine positive Erwartung an das Corona-Semester geknüpft. Die einsetzende Ernüchterung erfolgt

24 Arndt, Ladwig und Knutzen, 38.

in dieser Story weniger aufgrund der Umsetzung von Online-Lehre im beruflichen Umfeld als vielmehr durch den Medienumgang der Studierenden. Während in quantitativen Erhebungen häufig Medienkompetenz und Medienpraxis der Lehrenden und Studierenden gesondert voneinander erhoben werden, erlauben Stories wie diese Einblicke in die konkrete praktische Aushandlung zwischen beiden Akteursgruppen. Fragen wie Lernorganisation, Eigeninitiative und sogenanntes Boundary Management werden in der Story behandelt, und erst dadurch wird ersichtlich, welche Effekte von unterschiedlichen Medienkompetenzen bei Lehrenden und Studierenden ausgehen. So heißt es genauer: *„Durch die Krise hat die Digitalisierung der Lehre und anderer Lebensbereiche erheblich an Fahrt aufgenommen. Doch das Ankommen der Studierenden und Lehrenden in den neuen Umgebungen und Arbeitsweisen geht damit nicht automatisch einher.“*

Beide autoethnographischen Einblicke in Mediennutzungsverhalten erlauben ganz konkrete Einblicke in soziale Aushandlungsprozesse zum Medienumgang innerhalb der Hochschule. Einmal als unterschiedliche Medienkompetenzen der Lehrenden selbst und in der zweiten Story als Spannungsverhältnisse im Medienumgang zwischen Lehrenden und ihren Studierenden.

Einladung zur Diskussion und Reflexion

Durch die Verknüpfung der quantitativen Ergebnisse aus der Studie von Arndt et al.[25] mit den Ergebnissen unserer autoethnographischen Stories konnten wir exemplarisch zeigen, wie Ergebnisse aus der Begleitforschung des Corona-Semesters 2020 miteinander kontrastiert und/oder erweitert werden können. Im AEDiL-Projekt ist es uns ein großes Anliegen, miteinander zur Online-Lehre ins Gespräch zu kommen und diese gemeinsam zu reflektieren. Für uns ist dieser Prozess noch nicht abgeschlossen. Deshalb laden wir alle Leser:innen herzlich ein, unsere Beiträge als ein Angebot zu betrachten, sich daran zu beteiligen, unsere Erkenntnisse zu kommentieren und mit uns in aktiven Austausch zu treten. Alle Texte dieses Buchs sowie die Möglichkeit zur Annotation finden Sie auf https://aedil.de. Wir freuen uns, mit Ihnen zusammen weiterzudenken!

25 Arndt, Ladwig, und Knutzen, „Zwischen Neugier und Verunsicherung – interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020“.

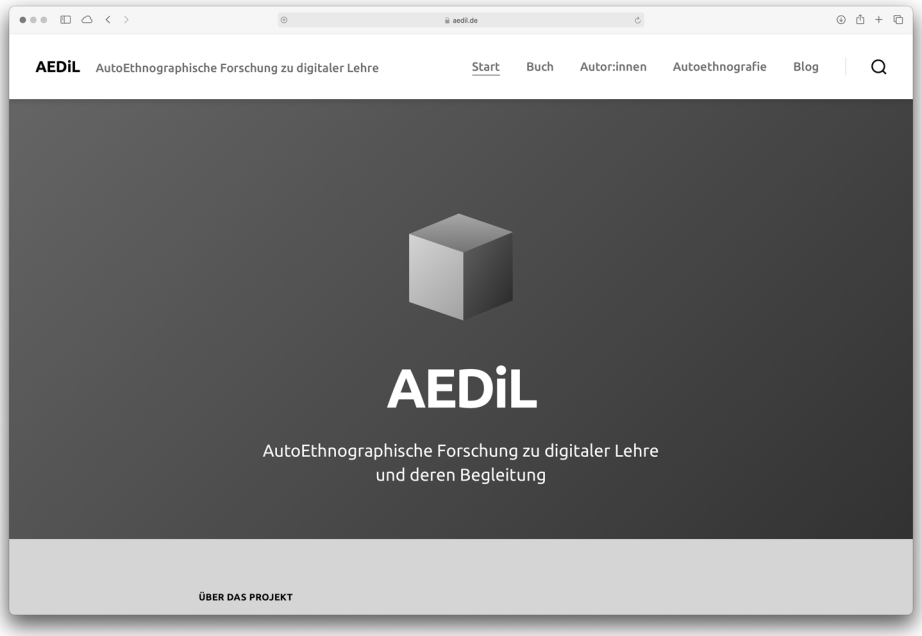

Abbildung 1: Screenshot von der Landing-Page und QR-Code mir der codierten URL

Referenzen

Arndt, Christiane, Tina Ladwig und Sönke Knutzen. „Zwischen Neugier und Verunsicherung – interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020“, 23. November 2020. https://doi.org/10.15480/882.3090.

Hermanowicz, Joseph C. „The Sociology of Academic Careers: Problems and Prospects.“ In *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Hrsg. von John C. Smart und Michael B. Paulsen, 207–48. Dordrecht: Springer Netherlands, 2012. doi:10.1007/978-94-007-2950-6_4

Hodges, Charles B., Stephanie Moore, Barbara B. Lockee, Torrey Trust und M. Aaron Bond. „The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning“. *Educause Review* (Blog), 27. März 2020. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.

Hörsten, Carla von. „Das Corona-Semester beforscht: 5 Studien an einem virtuellen Tisch diskutiert“. *Hochschulforum Digitalisierung – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter* (Blog), 1. Dezember 2020. https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/corona-semester-beforscht.

Lapadat, Judith C. „Ethics in Autoethnography and Collaborative Autoethnography“. *Qualitative Inquiry* 23, Nr. 8 (1. Oktober 2017): 589–603. https://doi.org/10.1177/1077800417704462.

Laube, Stefan. „Goffman mediatisieren: Über das Zusammenspiel von Vorder- und Hinterbühne in digitalisierten Praktiken". In *Praxistheorie*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 285–300. transcript-Verlag, 2016. https://doi.org/10.14361/9783839424049-014.

Mau, Steffen. *Das metrische Wir: über die Quantifizierung des Sozialen*. Erste Auflage, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp, 2017.

Schmid, Christian J. *Die soziale Organisiertheit und Organisierbarkeit von Interessen(freiheit) – Der Fall der managerialen Governance akademischer Lehrtätigkeit*. Dissertation Technische Universität Dortmund, 03.05.2016. https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/34952.

Schmid, Christian J. und Sabine Lauer. „Institutional (Teaching) Entrepreneurs Wanted! Considerations on the Professoriate's Agentic Potency to Enhance Academic Teaching in Germany." In *Organizing Academic Work in Higher Education*. Hrsg. von Liudvika Leisyte und Uwe Wilkesmann, 109–31. New York, London: Routledge, 2016.

Schmidt, Robin. „Post-digitale Bildung". In *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*, herausgegeben von Marko Demantowsky, Gerhard Lauer und Robin Schmidt, 57–70. De Gruyter, 2020. https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/40142.

Schneijderberg, Christian und Nicolai Götze. „Organisierte, metrifizierte und exzellente Wissenschaftler*innen. Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Fachhochschulen und Universitäten von 1992 über 2007 bis 2018". Zenodo, 2020. https://doi.org/10.5281/zenodo.3949756.

Thielsch, Angelika. „Lernen und das Andere", 25. Juni 2019. https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0003-C13E-E.

Vogel, Michael. *Addressing Pedagogical Solitude: A Realist Evaluation of Organisation Development at a German Higher Education Institution*. University of London, 2014. Zuletzt geprüft am 30.11.2015. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10021593/1/140626%20EdD%20Thesis%20Michael%20Vogel%20final.pdf.

Wilkesmann, Uwe und Christian J. Schmid. „Lehren lohnt sich (nicht)? – Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit." *Soziale Welt* 62, Nr. 3 (2011): 251–278.

Reflective insights into teaching and learning from the AEDiL project

Collaborative autoethnographic stories of higher education realities during Corona

In March 2020, a group of higher education professionals and researchers launched a collaboration in an autoethnographic research project. Their aim: to collect, discuss and jointly reflect upon their experiences during the time of the outbreak of the Coronavirus pandemic in Germany. This chapter introduces the context of the project and offers insights into the diverse autoethnographic stories of its members. In the stories, the project members – some academic teaching staff, some educational developers or technologists – describe their (new) daily routines, the barriers they faced, and the solutions they found as they were trying to cope with the demands of working from home, under the conditions of social distancing, and doing so via online tools. Through the multiple realities presented in these stories, they offer unique insights into the effects of the pandemic on Higher Education Institutions in Germany. In addition to the importance of reflecting on one's own experience, the stories shed light on aspects that helped people in higher education to cope with the challenges of teaching and learning during a crisis: openness and collaboration.

Introduction

Working in academia certainly has its moments. To be a member of a research project such as AEDiL definitely falls under this category. AEDiL is a German acronym and the name of a project which deals with autoethnographic research on technology-enhanced teaching and its development (***A**uto**E**thnographische Forschung zu **Di**gitaler **L**ehre und deren Begleitung*). This is a project which – unlike many others – was not forced to find a way to transfer its routines during the pandemic, but which aimed at researching the challenges that emerged due to the new 'working from home' reality with which most of us have been confronted since early 2020.

As unexpected and unforeseeable as this project was when it came into being, it quickly became an important part of our weekly routine. Why? Because of the research method that we used to approach and analyse the experiences which Higher Education Institutions (HEI) were encountering due to the Coronavirus pandemic. Autoethnography. Collaborative autoethnography[1], in fact. This was an approach which provided us with the scientific tools to collect data on how we as individuals perceived the social phenomena of academic teaching and learning during a pandemic. Based on

1 Chang, Ngunjiri, and Hernandez, *Collaborative Autoethnography*; Ellis, Adams, and Bochner, *Autoethnography: An Overview*; Ngunjiri, Hernandez, and Chang, *Living autoethnography: Connecting life and research*.

self-observation and reflective field notes, which we shared and discussed with our research colleagues in AEDiL, we not only encountered diverse perspectives on teaching and learning, we also – and perhaps most crucially – encountered ourselves. In AEDiL, we transferred individual experiences into collective topics, shifted our perceptions and fostered deeper reflective understanding of *why* and *how* the sensation of emergency remote teaching[2] challenged us and our educational partners[3]. We became a community of practice[4], learning from our shared experiences as autoethnographic researchers. These were experiences which resulted in 15 autoethnographic stories and this book on our collaborative journey as a research group. But who exactly are we? The next paragraph sheds light on this question.

Today, the AEDiL group consists of 16 people with different academic backgrounds who work in diverse fields within the German higher education system. Higher education researcher, educational developer, educational technologists, all involved in teaching, all valuing peer feedback and collaboration, particularly, but not exclusively, regarding the use of technology. Fittingly, the AEDiL project arose from a discussion on *Twitter*.[5] At the end of March 2020, six people – who later constituted the AEDiL core group – decided to launch the autoethnographic project, quickly developing a call for participation which would soon be distributed across the network of related disciplinary associations. On April 2nd 2020, the core group and interested members of the community had their first meeting. After this initial meeting of 20 people, our group initiated relevant preparations to begin our work as collaborative autoethnographers.

As our work was led by autoethnography as a method, we collected data drawn from our individual experiences, perceptions and emotions during the (beginning of) the pandemic. Self-observation and reflective documentation marked our research actions, as individuals, between April and July 2020. It also marked our collaboration as members of AEDiL. Although all ethnographic research projects rely on a certain amount of collaboration[6], collaborative autoethnography combines the insights and data of various autoethnographic researchers.[7] Often this is done by connecting single autoethnographic stories to emphasise individual, sometimes contrasting perspectives, or by collaboratively analysing the collected material.[8] In AEDiL we used a more complex approach. Collaboration marked our work throughout the whole research process: we shared our individual research interests and discussed similarities and

2 Fleischmann, "Emergency Remote Teaching. Pragmatische Ansätze zur Transformation von Präsenzlehre zu Onlinelehre"; Hodges et al., "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning"; also Rapanta et al., "Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity".

3 Some of us worked with students in seminars, lectures or thesis projects, and others with academics in workshops, qualification programmes or consultations; the term 'educational partners' expresses best our shared understanding of the people we address in our professional life.

4 Wenger, *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*.

5 On March 26th 2020 Isabel Steinhardt posted a tweet in which she asked who would be interested in joining her as autoethnographic researchers; https://twitter.com/sozmethode/status/1243082339422539776.

6 Campbell, and Lassiter, *Doing ethnography today: Theoretical issues and pragmatic concerns*; Culhane, "Imagining: An introduction".

7 Chang, Ngunjiri, and Hernandez, *Collaborative Autoethnography*; Chang, "Individual and collaborative autoethnography as method".

8 E. g. Czerniewicz, et al., "A Wake-Up Call: Equity, Inequality and Covid-19 Emergency Remote Teaching and Learning".

differences, we shared our fieldnotes and reflective thoughts and gathered reflective impulses through the notes of others, we used our colleagues' perspectives to identify the core elements in our material and developed frames for our individual collaborative stories, and finally we designed book chapters to frame our work, losing track of who suggested which argument or wrote a specific sentence. The book, in which this chapter is published, bears witness to the collaborative quality that powered our research. After less than a year, AEDiL managed to launch a working, multi-layered research project which developed findings, themselves well worth sharing with all those who wished to join us in (re)thinking higher education teaching and learning paradigms.

This chapter offers a concise introduction to the academic context of the AEDiL project. Further, it yields insights into the single autoethnographic stories that emerged during our research and thereby provides a deeper understanding as to how agents in the German higher education system experienced teaching and learning during the (first) so-called 'Corona semester' in 2020. Finally, this chapter highlights the challenges and creative approaches of dealing with the demands of working under social distancing requirements and reflects how a collaborative research project such as this worked under these conditions. As members of this project, we certainly agree that for the past ten months, it has seemed as though we are part of something special and in this chapter, we will provide arguments to understand 'why'.

First things first: getting familiar with the context of AEDiL

The rapid and unavoidable shift towards emergency remote research, teaching and learning hit Germany as unexpectedly as it did the vast majority of European higher education institutions (HEI). While digitally based learning and teaching have generally acquired growing interest from policy-makers across Europe in the recent decade, the actual practical and strategic implementation for equivalent concepts varied broadly between and within tertiary institutions by country, size and resources.[9] Broadly speaking, the advent of the Covid-19 outbreak in spring 2020 caught the German higher education system particularly unprepared in comparison to other Western countries. The pandemic outbreak illuminated the fact that digital forms of teaching and learning were not yet fully implemented across departments and study programmes. The autoethnographic stories within the AEDiL project therefore need to be understood against the backdrop of these preconditions and contexts.

In recent years, German HEI have been a long way from adopting systemic and strategic approaches for digital teaching and learning scenarios.[10] While digital technologies, such as lecture slides and literature provision, already played a major role in the private communication behaviour of students and were used for basic auxiliary university services; more complex and demanding forms of technology-enhanced

9 EUA, *European higher education in the Covid-19 crisis*.
10 Dräger et al., "Higher Education Institutions Need Strategies for the Digital Age".

possibly the strictest privacy and information protection legislation in Europe.[18] Further, and connected to this argument, there is great scepticism among the population and policy-makers about the integration of commercial solutions in (higher) education contexts. German universities have mainly relied on and still rely on self-hosted open-source solutions for learning management systems (e. g. *Moodle*) or video conference systems (e. g. *BigBlueButton*). In consequence, while hastening to design and implement remote formats in their teaching and learning contexts in 2020, German HEIs were thrown off their guard by the fact that many of the video conference tools and learning management systems (LMS) in place were not suitable for more than 25 students.[19] Typically, and even more symbolically, at medium-sized German universities with 15,000 students, the video conferencing system failed in March and April 2020, when only university staff switched to working remotely in home offices.[20]

It is not only modes of teaching and learning which have been brought into question by the Covid-19 outbreak. The pandemic aggravated the structural issues that had shaped the German academic landscape long before the health crisis and caused numerous debates, still without substantial improvement to date. First, the weighting factor of diverse tasks natural for the academic profession – research, teaching and academic self- administration – disclosed a clear imbalance. The scientific ideal, the unity of research and teaching, was found to be in serious trouble due to the long-term prioritisation of key figures of excellence rooted in research. Scientific output, measured by the number of scientific publications and acquisition of third-party funds, which mirror the quantity of results rather than their quality, came to the forefront of academic excellence within the reformation strategy in the early 2010s. Under these conditions, teaching often appeared as an annoying side effect of the academic profession for those who target tenured positions. The latter depend solely on research performance – research and publication activities. Scholars, especially non-tenured, were challenged not only by the realisation of digital teaching, but much more by their personal and organisational handling of the Coronavirus crisis, trying to balance a number of tasks simultaneously.

A second issue, inherently interwoven with the first, is that of gender equality and social justice in academia. German scientific institutions are gendered organisations[21] known for their conservative culture and promotion criteria that inevitably favour men over women. The German academic ideal of an ever-available productive scholar is deeply anchored in organisational norms, making otherness an obstacle to promotion. This is especially true for minorities in academia, such as women or individuals with migration backgrounds.[22] Organisational policies had insufficiently targeted inequalities in German HEI before the pandemic, an imbalance exacerbated even further during the measures such as lockdowns implemented to combat the pandemic. Flexible

18 Kerres, "Against All Odds".
19 Kerres, 1.
20 Zawacki-Richter, "The Current State and Impact of Covid-19 on Digital Higher Education in Germany".
21 Acker, *Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations*; Britton, "Beyond the Chilly Climate: The Salience of Gender in Women's Academic Careers".
22 Gewinner, "Work-life balance for native and migrant scholars in German academia: meanings and practices"; Straub, and Boncori, "Foreign women in academia: Double-strangers between productivity, marginalization and resistance".

learning and teaching, such as video conferencing, learning management system usage and blended learning, were implemented only occasionally.[11] Positive examples of technology-enhanced academic teaching and learning at German higher education institutions refer mainly back to individual instructor or faculty engagement. Even more symbolically, by the year 2019, only 14 percent of German HEI had a digitalisation strategy in place.[12] While the digitalisation of teaching and learning was a high priority for almost a third of German universities at this time, only 1.7 percent of German universities rated the state of digitalisation of teaching and learning as 'very advanced'.[13] Kerres[14] summarised the way the German higher education system entered the summer term[15] of 2020 as follows: "No managerial strategies, no teacher training, no debates on technological design or politics, no arguments about the pros and cons – we just do it." How did it come to pass that Germany, as a leading high-tech industrial nation in the heart of Europe, struggled to switch to digitally enhanced emergency remote teaching and learning in the summer and autumn of 2020?

Prior to the pandemic shock, political efforts were certainly being made to push for more digital technologies to be implemented in academic teaching and learning in Germany. Political funding schemes date back to the year 2000, when funds were invested by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF) in(to) the major funding programme "New Media in Education". A total volume of 185 million Euros was invested with the goal to broadly integrate new media in education. In recent years (2014–2017), the German federal government launched its Digital Agenda including an "Education Offensive for the Digital Knowledge Society", followed by a digitalisation strategy published by the BMBF in 2016[16] and additional initiatives at the state (Länder) level. In parallel to the year 2014 onwards, the Federal Ministry also established the Hochschulforum Digitalisierung (HFD) as a central platform to inform, advise and network with actors from universities, politics, business and society. On advising several German universities and collecting examples of good practice, experts from the think-tank sum up the state of digital education in 2018 as follows[17]: "German universities are using digitalization primarily to modernize their teaching methods and curricula. Traditional paradigms of teaching, examination and certification are rarely questioned."

Alongside the trend of political support and enforcement of new technology integration in academic education in Germany, there has been a widely-shared criticism of digitalisation in general and digital media integration in education specifically. Grounded in its historic experiences with state-led surveillance in the past, Germany has

11 Skulmowski, and Rey, "COVID-19 as an Accelerator for Digitalization at a German University: Establishing Hybrid Campuses in Times of Crisis".
12 EFI, *Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands 2019.*
13 Gilch et al., „Digitalisierung der Hochschulen – Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation".
14 Kerres, "Against All Odds", 1.
15 In Germany, most HEI organise their academic year in two semesters, summer term (April to September) and winter term (October to March).
16 Zawacki-Richter, "The Current State and Impact of Covid-19 on Digital Higher Education in Germany".
17 Translated by Zawacki-Richter.

working in a home office became a challenge for parents and those who are involved in caregiving tasks. In academia this (still) applies to women in particular who are still considered to be the main caregivers in German society, placing them in the disadvantageous position of coping with the pandemic by making decisions that would affect their careers.

Our research reflects on the developments described and the German academic context at the starting point of the response to the pandemic by applying an autoethnographic method. It shows how personal challenges mirror organisational and even political issues, and discloses the problems deeply ingrained in academic culture. All stories presented in the following need to be understood in the light of this German-specific context.

From opportunities to tensions: AEDiL's autoethnographic stories

The autoethnographic stories created within AEDiL mirror how complex and diverse we as HEI researchers and professionals were as we perceived and handled our daily (digital) routines. These stories, despite their varying contexts and individual cores, offer findings on four key issues related to the unexpected shift to online teaching and learning settings and to the challenges of continued work in a time of crisis. Based on these shared perspectives, we named four content-related story clusters:

- Opportunities in the crisis
- New (digital) teaching practices
- Expectation discrepancies
- Structural tensions

Each story cluster will be shortly introduced in the following; highlighting the outcomes of our collective reflective processes.

The first story cluster addresses *Opportunities in the crisis*, and seeks to demonstrate how unexpected changes and related feelings of insecurity might provoke new lines of thinking. Whether related to one's own academic identity or professional context, being uncertain of how to act can foster the emergence of alternative patterns of behaviour, not necessarily to the detriment of the actor. For instance, one story describes how insecurity within a classroom supported a teacher to better connect with his students and to jointly fathom ways to re-design their interaction in the hitherto unknown online context. The next story emphasises the importance of reflective thinking in overcoming concerns and fears that emerged during the first weeks of the 'Corona semester'. Here, the author describes the negotiation processes which helped him to find solutions in his daily work. A third story addresses the topic of uncertainty, in which an educational developer started to notice uncertainty as an inherent part of her professional field. Following the beginning of the pandemic and the new degree of insecurity, she was able to re-conceptualise this insecurity as a productive element of

her particular professional field. Finally, one of the stories in this field documents and reflects upon why the physically demanding working context, with which all members of the higher education systems had to cope, could foster the awareness of how being healthy is a relevant topic when it comes to teaching and learning in general.

Stories which are gathered in the cluster named *New (digital) teaching practices* address the question of how our teaching practices change(d) due to the new working conditions caused by Covid-19. By observing and reflecting upon their own actions as teachers, some AEDiL members captured how and why their teaching practices changed. To develop new practices, our stories emphasise that three aspects are needed: first, a trigger, often a situation in which one's daily routines are being challenged and will simply not work as planned (anymore); second, recurring reflective action, to critically review former practices as well as the trigger which made them obsolete; and third, one needs time! Without enough time and motivation to actually document and reflect these changing teaching practices, it will be much harder to overcome old routines and establish new ones. For instance, one story argues that – however elaborated – one's abstract and theoretical knowledge needs careful reflection to be adequately applied in practice. Other stories describe how shifting teaching modes enables us as teachers to gain a new awareness of our students' needs or of our own dependence on their involvement. These stories reflect how increased awareness may lead to (more) learner-oriented teaching practices. And sometimes, as one more story in this cluster highlights, these new teaching practices involve a changed perception of one's own role as teacher and how in virtual teaching settings it might shift, as described in this case, towards the role of a coach.

The stories in the cluster on new (digital) teaching practices already indicate the significance of expectations in academic teaching contexts. Expectations can shape our teaching and learning practices whilst remaining hidden from those who are learning/teaching/working with us.[23] The implicit knowledge[24] related to such hidden expectations cannot easily be described and often – especially in contexts in which a group applies the same set of implicit rules – there is no need to be more explicit. However, this need emerges, when we act in unknown contexts in which new rules, new practices and, in consequence, new expectations arise. During the pandemic and caused by the ad hoc transfer of teaching and learning into virtual settings, those involved had to develop new practices which sometimes involved specific expectations about how to (inter)act. Referring to this, four stories deal with *Expectation discrepancies*. The first story in this cluster stresses how being a member of the broader academic field, which researches and designs technology-enhanced learning (TEL) contexts, had caused feelings of self-doubt and internal resistance related to the increased interest in online teaching during the early stages of the pandemic. This story reveals that the growth of experiences of teaching in virtual settings provoked a critical reflection of formerly approved concepts, which in the current situation seemed to have lost their relevance. The real-life experiences in teaching during the first 'Corona semes-

23 Thielsch, "Approaching the Invisible: Hidden Curriculum and Implicit Expectations in Higher Education".
24 Polanyi, *Implizites Wissen*.

ter', although pushing the importance of digital competencies, also led to critical re-evaluation of how to work meaningfully as a TEL expert in higher education. Such re-evaluation also lies at the centre of the second story in which an academic teacher and online teaching enthusiast finds herself confronted with the not so enthusiastic reaction of her students to the new mode of teaching. Balancing their own expectations and allowing for more responsibilities on the side of the learners proved to be strategies which were effective at overcoming contradictory expectations. Another story in this cluster discusses how the 'Corona semester', most notably, shed light on the limited experiences that people in HEIs still have when it comes to dealing with online tools and settings. The lack of experience, this story argues, may lead to differing perceptions (and ad hoc applications) of the opportunities offered by digital media. The last story in this cluster uses an educational development perspective to collect and reflect experiences of teachers and students. The narrator argues that most of the obstacles in unknown teaching settings, just as the rapid shift to virtual classrooms, can derive from the diverse (and often hidden) expectations of those involved. As the story illustrates, the majority of these expectations can be linked to social involvement (or the lack thereof) in class.

The fourth cluster addresses *Structural tensions*. The stories in this subsection demonstrate how acute yet silent these tensions had been prior to the pandemic, and the extent to which they showed themselves and their severity during and after the lockdown in spring 2020. These tensions are a regular topic of internal conversations and academic publications, and have not yet been adequately answered, whether at organisational or policy level. The first story problematises the value of teaching in higher education from the perspective of a non-tenured scholar. This particular constellation discloses the issues of securing a permanent position through the sharpening of one's own scientific profile in terms of publications and third-party funds, against the background of achieving simultaneous obligatory teaching. Another story sheds light on these experiences from the perspective of a professor, a tenured academic with substantial management and administrative obligations. This story echoes the first and shows that tenure adds substantially to the tensions experienced in academic contexts. It depicts how teaching might lose even more external recognition, while other functions take priority. Teaching, in consequence, becomes a 'side issue'. In order to cope with the added plurality of tasks and obligations, work in the evenings and weekends becomes normal. The latter circumstance is addressed in the story that focuses on the issues of gender inequalities and social justice within German academia. Due to organisational policies and cultures, the story shows that women remain disadvantaged when it comes to the evaluation of their scientific output, since it is often merely compared to that of men. Thus, they need to work harder, which can be difficult with regard to private responsibilities, such as family. Reflecting policy recommendations from research papers and her own experience, the author of this story argues that the home office is not necessarily a solution for the reconciliation of work and home duties for women; for policies target families, not women.

Together, all of the stories that emerged during the AEDiL project (to date) provide unique insights into the experiences of HEI agents; experiences that are grounded in individual and specific academic contexts. By offering these insights, the stories expose the complex web of (institutional) aspects that influence our daily (teaching and learning) practices in academia. At the same time, they emphasise the immense range of individual approaches that can be found to address the challenges of being an academic teacher.

Why it worked: Openness and collaboration as key

Whether mirrored by the diverse autoethnographic stories that evolved within the project or by the way in which the project itself came into existence, there are two overarching features that facilitated the success of AEDiL: the wish to value openness and the wish to foster collaboration. Both offered an opportunity for this bottom-up project to grow and prosper despite (or because of?) the Coronavirus pandemic, and both enabled collaborative research method such as autoethnography, which rests upon reflection, to create the scientific outcome presented here. In the following section, we will introduce six strategies, which were applied in AEDiL to foster collaboration and to provide a safe environment for its members to enter into joint reflective processes.[25] In fact, these strategies can be seen to be the result of reflection on another level: the level of project management. By elaborating on these strategies, we seek to make transparent how and why a collaborative autoethnography project like ours worked.

Strategy 1: Foster interaction: Although autoethnography puts self-observation at the centre of research, collaborative autoethnography relies on intense discussions and exchange of ideas among group members. As well as sharing field notes in the secure space of the *Mahara* platform, and reading and commenting on the reflective text of others, interaction was fostered on various levels in AEDiL. We established *regular meetings* to discuss and clarify organisational aspects; the core-group met weekly, the entire group once per month. Additionally, content-related meetings helped to complement verbal interaction to the otherwise written exchange. During the first part of the summer term (until July 2020), the entire group was invited to join in optional reflective meetings (facilitated by one member of the core-group) to discuss recent experiences. During the second part (between August and October 2020). the entire group was divided into writing groups in order to collaboratively identify the focus and red thread in each individual autoethnographic story.

Strategy 2: Share responsibility: Since working in AEDiL was based on individual autoethnographic research, responsibility within the project was naturally distributed. However, due to the fact that AEDiL applied a collaborative approach, each member was invited to feel responsible for further additional tasks. From the beginning this

25 Initially, these strategies were introduced within a blog post in December 2020; Autor:innengruppe AEDiL, „Kollegiale Lernräume als Stütze im digitalen Semester – Eindrücke aus dem Projekt AEDiL".

was implemented through the project structure: one person was appointed project leader, taking responsibility for maintaining communication between all members (e. g. by weekly status emails). Six people formed the core-group mentioned earlier, which met every week and discussed the progress of the project. Whenever small group activities (such as writing groups or reflective meetings) were implemented, one person of this core-group participated, thus being able to further establish transparency between the discussions, thoughts and possible needs of each member and the core-croup. Similar to this *organisational responsibility*, which centred on the members of the core-group, the *content-related responsibility* while collaboratively writing this book was structured. Each chapter was initially created by a small group of people. Whilst some carried out the actual writing, others took on the roles of critical friends, offering feedback and editing text. The mixture of having fixed responsibilities as researchers, of being able to take on additional responsibility, and (maybe most importantly) of being open to actually get involved as project members facilitated and enabled the collaborative principles behind AEDiL.

Strategy 3: Be sympathetic: AEDiL emerged at a time in which additional tasks were not easy to handle. However, the project members decided to be involved and to invest time and dedication, because of the benefits that a peer learning project like AEDiL could offer in return, e. g., meeting like-minded colleagues, sharing individual challenges and feeling reassured that others also tend to stumble in similar situations. Despite such motivating aspects, being involved in a project like AEDiL required integration with corresponding tasks in each member's 'actual' daily work. This led, from time to time, to situations in which tasks could not be completed on time. Here, sympathy was key. Remembering that AEDiL only exists because of the crisis, which each of the group's members had to deal with, and that a key hope behind the project was to better understand *when* and *why* things don't work in higher education, why people feel left alone with their tasks and how collegial support can help in such situations, was crucial to developing and maintaining sympathy.

Strategy 4: Ensure confidentiality: Since every member of the AEDiL group needed to feel safe while sharing their experiences, thoughts, and even fears, confidentiality was a relevant issue. To establish trust within the group from the beginning, several steps were taken. Their aim: on the one hand, to increase a sense of community, and on the other hand, to offer transparency regarding work structure. For the latter, a *code of conduct* was developed to clarify how extracts or examples of another person's field notes could (or could not) be used. This code of conduct was discussed and published on the group's *ResearchGate*[26] page, thereby ensuring its official status. Regarding the sense of community, the first meetings as well as the kick-off on the *Mahara* platform focused on getting to know each other. Each member introduced his/her professional context and research focus to the others in initial blog posts, thus illuminating the variety of perspectives and interests. In addition, individual questions, needs and worries, which had emerged during the first weeks of the pandemic and which had moti-

26 The project can be found under the German name „AEDiL - AutoEthnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung" on *ResearchGate*.

vated each member to join AEDiL, were collected in the group's first video conference meeting. The invitation to share experiences from the beginning emphasised that collaborating in an autoethnographic research project such as ours has to be grounded in confidentiality. What was initially intended to facilitate and lighten the process of parallel data collection and field note sharing evolved as an opportunity to become a group of authors who would at some point publish a book on their autoethnographic research and the stories that emerged during their work as a group.

Strategy 5: Stay pragmatic: Each decision regarding organisation of work was based on pragmatism. For instance, we only used tools that could be easily accessed by each member, such as shared cloud folders to organise documents or etherpads to collaboratively gather meeting minutes. Fostered by this openness, everybody had the chance to learn about and become involved in discussions and current tasks, whenever they wanted. Furthermore, this pragmatism was applied as the group started to realise how differently each member entered into the phase of data collection. Soon, and inevitably, questions of whether one method or frequency was better than the another emerged. These were questions which pragmatism helped to answer. Being pragmatic helped us to focus on the essential aspects of our project and to find solutions to problems according to these aspects. For example, it helped to deal with the fact that some members documented nearly every day, whilst others preferred to collect short notes before combining them in one longer block of text. While some wrote directly in *Mahara*, others used paper-based notebooks. Uploading pictures of written text and arranging additional times to gather and share experiences verbally, whilst the process of written documentation was still ongoing, were two of these solutions. Instead of seeking to unify individual work structures, we found pragmatic ways to ensure that collaboration between the individual researchers could still happen.

Strategy 6: Dare to try: Being part of the AEDiL project required a certain degree of boldness from every member. Some needed to become familiar with autoethnography as a research method, others had to deal with sharing their insecurities with completely unfamiliar colleagues, whilst others were required to become comfortable with the style of writing which autoethnography involves. One way or another, every AEDiL member had to leave her or his (academic) comfort zone. In AEDiL this boldness was fostered by balancing the individual needs of some group members with supporting the ideas of others. Again, offering ways to share struggles and thoughts, thus opening the reflective processes whilst doing autoethnographic research, proved to be helpful.

Even though the context and the origin of AEDiL are highly specific, the abovementioned principles can be applied to other collaborative research projects in higher education. After all, each project depends on its ability to use and combine the perspectives and competencies of all its members.

Conclusion

It is most likely that autoethnographic research offers valuable insights into how to better understand technology-enhanced teaching and other issues within the HEI context at any time – with or without a simultaneous crisis. Insights into the motivations of and challenges faced by academic teachers and students, educational developers and professionals who enable the transfer of knowledge from academia to society. Insights which might be valuable when seeking to increase the use of digital media in teaching, because they shed light on and help to acknowledge why and how learning can be fostered in online settings.

In AEDiL, we combined the perspectives of a diverse group of professionals to approach these questions and thereby established a productive, synergetic exchange of ideas that we perceived as helpful for ourselves and insightful for our broader scientific communities.

By sharing our practices as a grassroots project in this chapter, we hope to provide a guide for those who wish to apply collaborative autoethnography as a scientific method, but also as a tool for contemplation and resilience. Moreover, we invite higher education researchers to use our findings as means to reflect other empirical data (that were) collected and discussed during the pandemic[27], as the rich and context-sensible data provided in our autoethnographic stories complement the findings of quantitative surveys. Combined, both kinds of information enable us to understand more profoundly how the Coronavirus pandemic affected teaching and learning in higher education as well as its agents.

Since the pandemic did not end with one 'Corona semester', the members of the project are continuing their observations and expanding their experiences. As of today, we are further analysing the collected data and continue to generate insights based on collaboration and reflective practices. And we are looking forward to sharing them with the world.

References

Acker, Joan. Inequality regimes: Gender, class, and race in organizations. *Gender & society* 20.4 (2006): 441–464.

Arndt, Christiane, Tina Ladwig, and Sönke Knutzen. "Zwischen Neugier und Verunsicherung: interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020: Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse." (2020). DOI: https://doi.org/10.15480/882.3090. https://tore.tuhh.de/bitstream/11420/7892/1/bridging_bericht_hochschulbefragungen_201120.pdf.

27 E. g. Arndt, Ladwig, and Knutzen, „Zwischen Neugier und Verunsicherung: interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020: Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse"; Händel et al., „Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic".

Autor:innengruppe AEDiL. "Kollegiale Lernräume als Stütze im digitalen Semester – Eindrücke aus dem Projekt AEDiL" Gastbeitrag im Blog des Hochschulforum Digitalisierung, 2. Dezember 2020. https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/kollegiale-lernraeume-als-stuetze-im-digitalen-semester-eindruecke-aus-dem-projekt-aedil.

Britton, Dana M. Beyond the chilly climate: The salience of gender in women's academic careers. *Gender & society* 31.1 (2017): 5–27.

Campbell, Elizabeth, and Luke Eric Lassiter. *Doing ethnography today: Theoretical issues and pragmatic concerns*. Malden: Wiley-Blackwell, 2015.

Chang, Heewon. "Individual and collaborative autoethnography as method," In *Handbook of autoethnography,* edited by Stacy H. Jones, Tony E. Adams, and Carolyn Ellis, 107–122. London: Routledge, 2013.

Chang, Heewon, Faith Ngunjiri, and Kathy-Ann C. Hernandez. *Collaborative Autoethnography*. Routledge, 2016.

Culhane, Dara. "Imagining: An introduction," In *A different kind of ethnography: Imaginative practices and creative methodologies,* edited by Denielle Elliott and Dara Culhane, 1–21. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

Czerniewicz, Laura, Najma Agherdien, Johan Badenhorst, Dina Belluigi, Tracey Chambers, Muntuwenkosi Chili, Magriet de Villiers, Alan Felix, Daniela Gachago, Craig Gokhale, Eunice Ivala, Neil Kramm, Matete Madiba, Gitanjali Mistri, Emmanuel Mgqwashu, Nicola Pallitt, Paul Prinsloo, Kelly Solomon, Sonja Strydom, Mike Swanepoel, Faiq Waghid, and Gerrit Wissing. "A Wake-Up Call: Equity, Inequality and Covid-19 Emergency Remote Teaching and Learning," *Postdigital Science and Education* 2.3 (2020): 946–967.

Dräger, Jörg, Julius-David Friedrich, Lisa Mordhorst, Ulrich Müller, and Ronny Röwert: "Higher Education Institutions Need Strategies for the Digital Age", *Prospects and Future Tasks of Universities. Digitalization – Internationalization – Differentiation*, edited Austrian Council for Research and Technology Development (2017). Wien. S. 243–257.

EFI – Expertenkommission Forschung und Innovation. *Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands,* (2019). Berlin: EFI.

Ellis, Carolyn, Tony E. Adams, and Arthur P. Bochner. "Autoethnography: An Overview". Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 12, Nr. 1 (2010). https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589.

European University Association. *European higher education in the Covid-19 crisis*, 2020 https://eua.eu/downloads/publications/briefing_european%20higher%20education%20in%20the%20covid-19%20crisis.pdf.

Fleischmann, Andreas. "Emergency Remote Teaching. Pragmatische Ansätze zur Transformation von Präsenzlehre zu Onlinelehre." *Neues Handbuch Hochschullehre*, edited by Brigitte Berendt, Andreas Fleischmann, Niclas Schaper, Birgit Szczyrba, Matthias Wiemer, and Johannes Wildt, D. 3.29. Berlin: duz Medienhaus.

Gewinner, Irina. "Work-life balance for native and migrant scholars in German academia: meanings and practices". *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal,* (2019). doi: 10.1108/EDI-02-2019-0060.

Gilch, Harald, Anna Sophie Beise, René Krempkow, Marko Müller, Friedrich Stratmann, and Klaus Wannemacher. "Digitalisierung der Hochschulen – Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation". *Studien zum deutschen Innovationssystem*, 14 (2019).

Händel, Marion, Melanie Stephan, Michaela Gläser-Zikuda, Bärbel Kopp, Svenja Bedenlier, and Albert Ziegler. "Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic", *Journal of Research on Technology in Education* (2020): 1–13. https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147.

Hodges, Charles B., Stephanie Moore, Barbara B. Lockee, Torrey Trust, and M. Aaron Bond. "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning". *Educause Review* 27 (2020). https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.

Kerres, Michael. "Against all odds: Education in Germany coping with Covid-19." *Postdigital Science and Education* (2020): 1–5.

Ngunjiri, Faith Wambura, Kathy-Ann C. Hernandez, and Heewon Chang. "Living autoethnography: Connecting life and research." *Journal of research practice* 6.1 (2010): 1–17.

Oevermann, Ulrich. "Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung," *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 14 (2005) 1, S. 15–51.

Polanyi, Michael. *Implizites Wissen*. 2. Auflage. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 543. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2016.

Rapanta, Chrysi, Luca Botturi, Peter Goodyear, Lourdes Guàrdia, and Marguerite Koole. "Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity", *Postdigital Science and Education* 2.3 (2020): 923–945.

Skulmowski, Alexander, and Günter Daniel Rey. "COVID-19 as an accelerator for digitalization at a German university: Establishing hybrid campuses in times of crisis", *Human Behavior and Emerging Technologies* 2 (2020): 212–216. https://doi.org/10.1002/hbe2.201.

Straub, Anke, and Ilaria Boncori. "Foreign women in academia: Double-strangers between productivity, marginalization and resistance". *Gender, Work & Organization* 27 (2020): 1004–1019. https://10.1111/gwao.12432.

Thielsch, Angelika. "Approaching the Invisible: Hidden Curriculum and Implicit Expectations in Higher Education", *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 11. Dezember 2017, 167–87. https://doi.org/10.3217/zfhe-12-04/11.

Wenger, Etienne. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Zawacki-Richter, Olaf. "The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany", *Human Behavior and Emerging Technologies* (2020): 1–9. https://doi.org/10.1002/hbe2.238.

Im Projekt „AEDiL — **A**uto**E**thnographische Forschung zu **Di**gitaler **L**ehre und deren Begleitung" entstand eine Community of Practice, die Veränderungen der Hochschulen während der Corona-Pandemie reflektierte. Die Autor:innen nutzen die kollaborative Autoethnographie, in der Selbstbeobachtung im Zentrum der Datenerhebung steht, verwoben mit Reflexion und Analyse der einzigartigen Informationen.

In 15 autoethnographischen Stories versammelt der Band die Analysen zu vier thematischen Feldern: Chancen in der Krise, Lehrpraktiken, Erwartungsdiskrepanzen und strukturelle Spannungen im System Hochschule.
Die Pandemie wird zum Kristallisationspunkt, um gesellschaftliche und (hochschul-)bildungspolitische Strukturen zu erkennen, Potenziale auszuschöpfen und Missstände aufzuzeigen.

Der Band bietet Inspiration für Lehrende und Hochschuldidaktiker:innen, die sich mit (Online-)Lehre beschäftigen, verdeutlicht Hochschulleitungen, welche Rahmenbedingungen das Lehren in der Krise braucht und ermöglicht Forschenden einen Einblick in die Methode der Autoethnographie.

ISBN: 978-3-7639-6242-6

wbv Publikation

wbv.de