Karl-Heinz Dammer / Hans-Werner Huneke (Hg.)

Hochschule in der Pandemie

Diskurs Bildung
Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Herausgegeben von der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Wissenschaftlicher Beirat
Sabine Kaufmann, Reinhard Mehring, Hans-Bernhard Petermann,
Veronika Strittmatter-Haubold, Birgit Werner

Diskurs Bildung Band 65

Hochschule in der Pandemie

Erfahrungen aus Lehre, Studium, Forschung und Selbstverwaltung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Herausgegeben von
Karl-Heinz Dammer und Hans-Werner Huneke

Mattes Verlag Heidelberg

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

ISBN 978-3-86809-184-7

© Mattes Verlag 2022

Mattes Verlag GmbH, Steigerweg 69, 69115 Heidelberg
Telefon (06221) 459321, Telefax (06221) 459322
Internet www.mattes.de, E-Mail verlag@mattes.de
Umschlaggestaltung: Julia Drichel
Hergestellt in Deutschland

Inhalt

Karl-Heinz Dammer und Hans-Werner Huneke
Zur Einführung 9

Erfahrungsberichte von Studierenden

Franziska Braun
Von Online-Semestern in die Präsenzlehre 17

Nils Buchenau
Auswirkungen der Distanzlehre auf Studienfächer mit hohem Praxisanteil 25

Lara Ellerbrock
Zwischen Praktikum und Theaterprojekt – Studieren unter Pandemiebedingungen 29

Sandra Gutmann
Wie die Pädagogische Hochschule Heidelberg durch die Pandemie kam: Ein Erfahrungsbericht der ersten „COVID 19-Semester“ 35

Julia Kieninger
Wie die Pädagogische Hochschule Heidelberg durch die Pandemie kommt – Ein Erfahrungsbericht 41

Melanie Dalforno
Lockdown hoch drei – Die Online-Lehre aus drei verschiedenen Blickwinkeln 47

N. N.
An Covid-19 erkrankt – Meine Geschichte 53

Erfahrungsberichte aus der Lehre

Annette Elsaesser und Birgit Werner
Individuelle Förderung unter Corona – Anspruch oder Widerspruch? Ein Erfahrungsbericht 59

Angela Häußler und Maja S. Maier
Alltag in der Krise. Ein Essay zur gesellschaftlichen Einbettung hochschulischer Bildungsprozesse am Beispiel eines interdisziplinären Seminars zum Alltag von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen der Pandemie 73

Karl-Heinz Dammer
Drei Semester zweidimensionale Lehre vor einem Bildschirm 81

Corona-Forschung an der PH

Karl-Heinz Dammer
Projekte der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zur Erforschung und Bewältigung der Corona-Pandemie 87

Jana Steinbacher
Digitale Hochschule und Resilienz. Ergebnisse empirischer Untersuchungen im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg 93

Willy Wilge Chambi Zabaleta
Lessons learned in distance education in the context of the pandemic at Salesian University of Bolivia 123

Thomas Vogel
Mäßigung in Zeiten von Corona – Gedanken über uns und unsere Zukunft 135

Erfahrungsberichte aus der Selbstverwaltung

Hans-Werner Huneke
Die Pädagogische Hochschule Heidelberg während der Pandemie: Eine Chronik 145

Stephanie Wiese-Heß
Corona in der Verwaltung – Erfahrungen, Resümee und Ausblick . . . 149

Henrike Schön und Achim Hofmann
Internationale Zusammenarbeit und Austauschprogramme unter den Bedingungen der COVID 19-Pandemie 153

Isolde Rehm
Herausforderungen und Chancen für schulpraktische Studien in Zeiten der Pandemie 165

Christian Mühleis / Jan Johann / Lilli Luisa Flad
Das Studierendenparlament unter Pandemiebedingungen.
Ein Interview mit Studierenden 175

Autorinnen und Autoren 185

Karl-Heinz Dammer und Hans-Werner Huneke

Zur Einführung

Nach dem Jahreswechsel 2019/20 wurde deutlich: COVID-19 wird zu einer weltweiten Pandemie, die alle Lebensbereiche betrifft, auch die Hochschule. Die Erfordernisse des Infektionsschutzes brachten vielerlei Kontaktbeschränkungen mit sich und trafen damit den unverzichtbaren Kernbereich des Lernens, Forschens und Arbeitens an Hochschulen: die Kooperation, den Austausch, das Gespräch. In kurzer Zeit und unter sich ständig verändernden sachlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen mussten die Mitglieder der Hochschule alternative Formen der Kollaboration finden. Welche Erfahrungen Studierende, Lehrende, Forschende und die Verwaltung dabei vom Sommersemester 2020 bis zum Wintersemester 2021/22 gemacht haben, darüber berichten und erzählen die Beiträge im vorliegenden Band.

In welcher Zeitform soll man über die COVID-19 schreiben? Das Präteritum als Tempus des Erzählens eignet sich nur bedingt – die Pandemie dauert ja noch an, im Präsens, wenn auch in gewandelter Form. Und es ist noch nicht sicher vorhersehbar, welche Rahmenbedingungen künftig zu berücksichtigen sein werden. Vielleicht lässt sich eine allgemeine Gesellschaftsgeschichte der Coronapandemie (Thießen 2021) schon jetzt schreiben, weil es Möglichkeiten zur historischen Einordnung in andere Pandemien gibt. Für unsere Hochschulen gibt es diese Möglichkeit noch kaum. Es wird wohl eine gewisse analytische Distanz notwendig sein, bis die Ereignisse vertiefend erklärt und verstanden werden können, bis sich tragfähige Schlussfolgerungen ziehen lassen und auch die Potenziale klarer sichtbar werden, die aussichtsreich für eine künftige Nutzung sind. Der vorliegende Band zielt noch nicht auf Analyse, Modellierung und Erklärung. Er beschränkt sich zunächst auf das Festhalten und Dokumentieren von Erfahrungen. Die Beiträgerinnen und Beiträger waren aufgerufen, dies in ganz unterschiedlichen Textsorten zu tun.

Trotz dieses eher dokumentierenden und erfahrungsbezogenen Zugriffs werden bereits umfassendere Fragehorizonte sichtbar, an denen noch zu arbeiten sein wird. Hierzu zählen sicherlich

– die Frage nach der Digitalität: Welche grundlegenden hochschuldidaktischen und bildungswissenschaftlichen Fragestellungen ergeben sich jen-

seits des der Not gehorchenden und in kurzer Zeit selbstverständlich gewordenen Gebrauchs digitaler Tools?
- die Frage nach dem Wert von und dem Zusammenhang zwischen Präsenz, Kooperation, Gespräch und Medialität
- die Frage nach Formen der Solidarität mit Erkrankten und mittelbar Betroffenen, mit herausfordernden Situationen in Familie und persönlichem Umfeld, mit den Folgen von sozialer und kultureller Isolierung, aber auch nach Resilienz
- die Frage danach, wo die besondere gesellschaftliche Verantwortung einer bildungswissenschaftlichen Hochschule nach der akuten Phase der Pandemie liegt und wie sie ihr gerecht werden kann.

Die Forschenden der Pädagogischen Hochschule werden solche Fragen stellen und Antworten darauf finden. Die Hochschule sieht es als eine wichtige Zukunftsaufgabe an, sie dabei wirkungsvoll zu unterstützen. Deshalb schreibt sie zu Beginn des Jahres 2022 ein internes Forschungskolleg zur Bildung während und nach der Corona-Pandemie aus. Die Pandemie ist bisher Rahmenbedingung der wissenschaftlichen Arbeit gewesen, künftig wird es darum gehen, sie auch zum Gegenstand zu machen und so zu verarbeiten. Zu Ausgangspunkten dafür könnten auch die Beiträge werden, die in diesem Band vorgelegt werden.

Der Band ist in vier Blöcke unterteilt, die die drei Aufgabenbereiche der Hochschule repräsentieren: Lehre, Forschung und Selbstverwaltung. Da deren Notwendigkeit sich vor allem aus der Anwesenheit von Studierenden ergibt, haben wir uns entschieden, mit dieser Gruppe den Anfang zu machen. Zwar ist es in diesem Rahmen nicht möglich, einen repräsentativen Einblick in studentisches Leben unter Pandemiebedingungen zu geben, exemplarisch erkennbar wird aber die Vielfalt der Lebens- und Studienbedingungen aus ganz unterschiedlichen Perspektiven, von der Studienanfängerin, die ihr erstes Studienjahr komplett online verbringen musste, bis hin zu der bereits in Teilzeit tätigen Lehrerin und Mutter zweier Teenager, die „nebenbei“ auch noch ihr Studium unter außergewöhnlichen Bedingungen zu Ende bringen will.

Franziska Braun, die erstgenannte Studentin, gibt uns nicht ohne Witz und mit genauer Beobachtung ihrer subjektiven Entwicklung einen anschaulichen Einblick in ihre ersten drei Semester, der zeigt, wie produktiv man mit dieser außergewöhnlichen Situation umgehen konnte und dass sie bei allen Einschränkungen auch Vorteile für diejenige mit sich brachte, die einen bedeutsamen biographischen Übergang bewältigen muss.

Im Gegensatz zu Franziska Braun bekennt Nils Buchenau bereits einleitend offen, dass es ihm schwerfalle, der präsenzlosen Lehre „viel Positives“ abzugewinnen, was nicht weiter verwundert: Als Studierender im Master hat er „normales“ studentisches Leben in seinen verschiedenen sozialen

Aspekten kennengelernt, und mit seiner außergewöhnlichen Fächerkombination Musik und Technik war seine Lehre von den pandemiebedingten Einschränkungen stärker betroffen als die anderer Fächer. Dennoch brachte, wie sich am Schluss zeigt, die Online-Lehre auch für ihn manche Erkenntnisse mit sich, von denen künftig auch der Präsenzbetrieb profitieren kann.

Lara Ellerbrock weiß zu berichten, wie ein Studium unter Corona-Bedingungen aussieht, wenn man sich nicht mit dem ohnehin schon erschwerten Studieren und Absolvieren eines Praktikums begnügt, sondern sich darüber hinaus bis an die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit engagiert – in ihrem Fall bei der Betreuung ausländischer Studierender in Zusammenarbeit mit dem Akademischen Auslandsamt und vor allem beim Engagement in der *English Drama Group*, deren Arbeit in vielfacher Hinsicht von den wechselnden Pandemie-Auflagen betroffen war. Nach der Lektüre kann man gut nachvollziehen, dass das Studium sie „extrem gefordert hat".

Was es bedeutet, als künstlerisch aktiver Mensch seiner Leidenschaft unter so restriktiven Bedingungen nachgehen zu müssen, lässt sich auch dem Bericht der Musikstudentin Sandra Gutmann entnehmen, dessen Akzent allerdings nicht auf dieser fachspezifischen Erfahrung liegt, sondern auf einer anthropologischen Einsicht, die einleitend mit einem Darwin-Zitat belegt und dann persönlich ausbuchstabiert wird: „Jedermann wird zugestehen, daß der Mensch ein soziales Wesen ist." Nicht minder (selbst-)reflexiv sind auch die Beobachtungen und Überlegungen, die sich aus der zunächst hindernisreichen und hinsichtlich des persönlichen Austauschs unbefriedigenden Online-Lehre an der Pädagogischen Hochschule und im Online-Unterricht während des Praktikums ergeben. Dennoch bekennt die Verfasserin abschließend, diese Erfahrungen nicht missen zu wollen.

Mit Julia Kieninger kommt ebenfalls eine fortgeschrittene Masterstudentin zu Wort, die die Pandemie als einen gravierenden Einschnitt in ihr bis dahin ganz anders verlaufenes studentisches und persönliches Leben erfahren hat und die nun fast etwas wehmütig auf den baldigen Abschied von der Pädagogischen Hochschule blickt. Die Besonderheit ihres Beitrags besteht in der Art und Weise, wie sie die Corona-Semester als Bildungserfahrung reflektiert.

Eine in mehrerlei Hinsicht andere Perspektive eröffnet sich mit dem Beitrag von Melanie Dalforno, der oben erwähnten Mutter zweier Teenager, die selbst bereits als Lehrerin tätig ist. Hinter ihrer bisweilen launigen Darstellung lassen sich unschwer der Frust und die Erschöpfung erkennen, gegen die die Verfasserin in der unermüdlichen Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten digitalen Tools beharrlich ankämpft, wenn es heißt, tagtäglich mit zu wenigen und veralteten Geräten an Online-Veranstaltungen der Pädagogischen Hochschule teilzunehmen (oder manchmal auch nicht), die in diversen Formaten dargebotenen Aufgaben ihrer Söhne präsent zu haben

und zugleich ihren Schüler:innen in nicht minder diversen Formaten zu Bildungserfolgen zu verhelfen.

Den Abschluss der studentischen Beiträge bildet der tagebuchartige Bericht einer Studentin, die in beklemmender Weise ihre Erkrankung an Long-Covid beschreibt.

Die beiden ersten Texte zur Hochschullehre wurden diesem Themenblock zugeordnet, weil ihr Ausgangspunkt Lehrerfahrungen in praxisorientierten Seminaren sind, die sich unter Pandemiebedingungen anders gestalteten als vorher. Durch die Reflexionen der Autorinnen über die Gründe der Unterschiede werden die Texte zugleich aber auch eine Miniatur-Fallstudie, die über die spezifische Seminarerfahrung hinausweist. Annette Elsaesser und Birgit Werner beschreiben zunächst das reguläre Konzept ihres Seminars zur Entwicklung und Anwendung diagnostischer Konzepte für die individuelle Förderung von Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen im Förderschulbereich. Die Schulschließungen und Kontaktbeschränkungen erforderten eine Umorganisation des Seminars über mehrere Semester hinweg, was sich, den Auskünften der Studierenden nach, in vielerlei Hinsicht als für sie produktiv erwies. Die Ergebnisse der Befragung werden von den Autorinnen theoriegeleitet systematisiert, so dass sich daraus jenseits des fachlichen und didaktischen Kompetenzgewinns der Studierenden eine Fallstudie zur pädagogischen Komplexität des Home-Schoolings ergibt.

Der Text von Angela Häußler und Maja S. Maier gibt bereits im Titel „Ein Essay zur gesellschaftlichen Einbettung hochschulischer Bildungsprozesse …“ zu erkennen, dass hier mehr als nur pandemiebedingte Seminarerfahrungen thematisiert werden. In dem interdisziplinär angelegten Lehrforschungsseminar geht es für die Studierenden darum, die Perspektiven von Kindern auf bestimmte Bereiche des Alltagslebens im Vergleich zu den Perspektiven der Eltern und den eigenen pädagogischen Vorstellungen zu erkunden und zu reflektieren. Anders als in dem vorangegangenen Fall kommt es hier zu einem bemerkenswerten Bruch des studentischen Engagements zwischen dem ersten und dem zweiten Semester des Lockdowns: Der hochmotivierten ersten Seminargruppe, die immer wieder produktive Lösungen für die unter den erschwerten Bedingungen sich stellenden Probleme fand, folgte eine gleichsam „ermüdete“ Gruppe, der es schwerfiel, sich auf die Perspektiven der Kinder einzulassen. Die für die Autorinnen irritierenden Erfahrungen werden auf knappem Raum tiefergehend analysiert und führen zu aufschlussreichen Überlegungen, worauf es in Lehr- und Bildungsprozessen ankommt, was aber meist übersehen wird. Darüber hinaus regt der Text auch zum generellen Nachdenken über den Umgang mit der Pandemie an.

Im Gegensatz zu diesen beiden Beiträgen besteht der Essay von Karl-Heinz Dammer aus subjektiv geprägten Reflexionen zur Online-Lehre allge-

mein. Aus seinen pädagogischen und didaktischen Gewohnheiten herausgerissen, kann der Verfasser gleichwohl den neuen Lernformaten etwas abgewinnen, auch wenn er betont, dass hier für ihn stets „form follows function", also der didaktische Zweck und Bildungssinn vor dem Medium rangiert. Zentraler Gegenstand seiner Überlegungen ist das Fehlen des unmittelbaren personalen Austauschs in der Kommunikation mit häufig schwarzen Kacheln.

Der Themenblock zur Forschung wird eingeleitet von einem Einblick in die meist interdisziplinären und hochschulübergreifenden Initiativen zur Erforschung pädagogischer Folgen der Pandemie oder zur Entwicklung von Förderprojekten. An dieser Stelle nur allgemein erwähnt sei, dass daneben das Thema „Die Pandemie und ihre Folgen" sowohl in den Veranstaltungen verschiedener Fächer als auch in Bachelor- und Masterarbeiten vielfach aufgegriffen wurde.

Exemplarisch für die Breite der Forschungsaktivitäten wurden drei von der Thematik und Anlage her zum Teil sehr unterschiedliche Beiträge aufgegriffen. Der erste Text ist eine Zusammenfassung der Masterarbeit Jana Steinbachers zum Thema „Digitale Hochschule und Resilienz". Sie basiert auf einer zweiteiligen empirischen Studie, deren erste Lehrende und Studierende zu ihren Erfahrungen mit und Urteilen über die Online-Lehre befragte, wobei in beiden Gruppen deutliche Belastungen erkennbar werden. Die zweite, im Folgesemester durchgeführte Erhebung geht den Gründen für die ermittelten Einschätzungen nach. Sie basiert auf dem Konstrukt der „Resilienz", das zunächst vorgestellt und bewertet wird. Die quantitative Auswertung der Daten ergibt allgemein eine relativ ausgeprägte Resilienz bei den Lehrenden, eine etwas geringere bei den Studierenden, was aber, wie sich zeigt, hinsichtlich verschiedener Faktoren zu differenzieren ist. Auch die qualitative Erfahrung führt zu einer differenzierten Einschätzung hinsichtlich der Problemwahrnehmung und der Schutzfaktoren in beiden Gruppen. Abschließend skizziert die Verfasserin weitere Forschungsdesiderate in diesem Themenkomplex.

Der Beitrag von Willy W. Chambi Zabaleta, einem bolivianischen Kollegen, der an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg promoviert, behandelt ein ähnliches Thema wie Jana Steinbacher, aber aus einer fremden, für deutsche Leser:innen aufschlussreichen Sicht. Chambi lehrt Erziehungswissenschaft an der Salesianer-Universität in La Paz, einer Partnerhochschule der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, und ist dort für Studienplanung und Qualitätsmanagement zuständig. Er beschreibt in seinem Artikel zunächst die soziokulturellen Rahmenbedingungen, unter denen seine private Hochschule in Bolivien arbeitet, und geht dann ausführlicher auf die von der Pandemie verursachte Disruption der Lehre ein, die sich nicht nur

für die Lehrenden, sondern vor allem für die aus einkommensschwachen Familien stammenden Studierenden deutlich anders darstellt als in Deutschland, wie die Ergebnisse einer von ihm durchgeführten Befragung zeigen. Abschließend wirft er die Frage auf, welche Konsequenzen daraus für die künftige Lehre an der Salesianer-Universität gezogen werden können.

Von ganz anderer Art ist Thomas Vogels Essay, der sich der Pandemie mit der umfassenden gesellschaftlichen und ethischen Fragestellung nähert, inwiefern sie uns zum Nachdenken über die Mäßigung unserer Lebensweise anregt. Auch wenn die Pädagogische Hochschule in diesen Überlegungen keine explizite Rolle spielt, so ist sie doch implizit präsent: Thomas Vogel ist stellvertretender Direktor des Heidelberger Zentrums Bildung für nachhaltige Entwicklung der PH und insofern gut mit dem Thema vertraut. Einleitend macht er die ökologische, physische und psychische Bilanz eines ungehemmten Wachstums und einer sich daran orientierenden Lebensweise auf, um sie sodann mit der seit der Antike tradierten Philosophie des Maßes und der Mäßigung zu kontrastieren, die auf eine dem Menschen und seinen individuellen Möglichkeiten entsprechende Lebensführung zielte und darüber hinaus auch politische und soziale Implikationen hatte, die heute angesichts einer von globalisierten Warenströmen produzierten Ungleichheit ernst zu nehmen wären. Vogel weiß, dass eine solche Haltung heute verdächtig nonkonform wäre, hält sie aber für notwendig, wenn der weitere Raubbau an Natur und Mensch gebremst werden soll, und skizziert am Ende seines Beitrags, wie eine solche Lebensweise auch unter den gegenwärtigen Umständen aussehen könnte.

Den Erfahrungsberichten aus der Selbstverwaltung ist eine vom Rektor Hans-Werner Huneke verfasste Chronik der Pandemie-Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg vorangestellt, die einen Eindruck von der Komplexität der organisatorischen Aufgaben im Spannungsfeld von möglichst weitgehender Aufrechterhaltung des Betriebs und Schutz der PH-Mitglieder vermittelt, denen die Hochschulleitung bei zugleich sich stets verändernder Sachlage gegenüberstand.

Einen detaillierteren Einblick in das Krisenmanagement bietet der Bericht der Kanzlerin, Stefanie Wiese-Heß, der sich schwerpunktmäßig mit der Organisation der Verwaltungsarbeit zwischen Präsenz und Homeoffice befasst, die neben einer breiteren technischen Ausstattung auch eine stärkere Institutionalisierung der Kommunikation verlangte. Daraus resultieren einige Überlegungen, wie die Lerneffekte der Krise im künftigen Regelbetrieb fruchtbar gemacht werden können.

Dass das Akademische Auslandsamt in der Pandemie besonderen Herausforderungen gegenüberstand, werden sich auch mit dem Hochschulbetrieb nicht Vertraute denken können, beginnend mit der Frage, was über-

haupt der Ertrag eines Auslandsstudiums sein soll, das man zwangsweise am heimischen Bildschirm in Litauen, Griechenland, der Türkei oder Chile absolvieren muss. In einem Interview beschreibt die Leiterin des Akademischen Auslandsamts, Henrike Schön, anschaulich, welche Hürden dabei vom pandemiegerechten Empfang der wenigen Studierenden, die nach Heidelberg kamen, über die stets von notwendigen Änderungen überschattete Planung des Rahmenprogramms bis hin zur sozialen Einbeziehung der von ihrer Heimat aus „zugeschalteten" Studierenden zu überwinden waren. Das Engagement und die Phantasie aller Auslandsamt-Mitarbeiter:innen bei der Bewältigung dieser Aufgabe nötigt Respekt ab.

Vor besonderen Herausforderungen in seinem Zuständigkeitsbereich stand auch das Zentrum für schulpraktische Studien, das hier mit seiner Geschäftsführerin, Isolde Rehm, zu Wort kommt. Mit dem einleitenden Statement „die Szenarien wechselten, der Ausnahmezustand blieb" fasst sie bündig zusammen, welche Probleme das ZfS beim Handhaben alternierender Lockdowns und Öffnungsphasen in den Schulen, des Einsatzes der beratenden PH-Dozent:innen und der Anforderungen an die Praktikant:innen zu lösen hatte: Neue Formen der Dokumentation und Zusammenarbeit mussten gefunden werden, was nur dank der Flexibilität aller Beteiligten, vor allem der gut mit dem ZfS kooperierenden Schulen gelang. Im Zentrum der Bemühungen stand dabei immer, die Praktika trotz widriger Bedingungen so umfassend wie möglich stattfinden zu lassen, was, wie eine Befragung zeigt, von den Studierenden honoriert wurde: „Ich hatte ‚the best of both worlds': Ich bekam Einblicke in Wechselunterricht, Homeschooling und in den regulären Unterricht." Als positiver Effekt des Engagements werden die raschen Lerneffekte auf allen Seiten hervorgehoben, ebenso wie zugleich die Erfahrung, dass Präsenzlehre in den Schulen pädagogisch nicht ersetzbar ist.

Mit dem letzten Beitrag schließt sich der Kreis zum ersten Themenblock, der studentischen Perspektive. Er gibt das Interview mit zwei Vertreter:innen des Studierendenparlaments wieder. Sie geben einen Einblick in ihre politische Arbeit unter regulären und unter den Pandemiebedingungen, die einige Einschränkungen in der Diskussions- und Abstimmungskultur mit sich brachten, aber auch hinsichtlich des hochschulpolitischen Engagements und der Beteiligung der Studierenden. Erkennbar werden darüber hinaus zentrale Probleme, mit denen die Studierenden bei der Bewältigung ihres Alltags konfrontiert waren.

Abschließend sei noch einmal betont, dass der Band zwar perspektivreiche Einblicke in das von der Pandemie geprägte Leben der Pädagogischen Hochschule Heidelberg bietet, die einschneidende zeitgeschichtliche Periode aber noch lange nicht hinter uns liegt. Insofern wäre er fortzuschreiben mit der

Frage, inwiefern das Leben an der Hochschule längerfristig von den Erfahrungen mit der Pandemie geprägt sein wird.

Literatur

Thießen, Malte (2021): Auf Abstand. Eine Gesellschaftsgeschichte der Pandemie. Frankfurt/New York: Campus.

Franziska Braun

Von Online-Semestern in die Präsenzlehre

Juli 2020

Meine Entscheidung, Sonderpädagogik zu studieren, ist in den ersten Wochen meines Bundesfreiwilligendienstes an einer Förderschule gefallen – vor Beginn der Pandemie. Nun standen die Bewerbungen für die entsprechenden Hochschulen an – während der Pandemie. Der Bewerbungsprozess blieb gleich. Das Studium selbst wird deutlich durch die Pandemie gezeichnet sein.

Die Pädagogische Hochschule Heidelberg war mein priorisierter Wunsch: sehr gute Lehre kombiniert mit hervorragendem Ruf in einer schönen Stadt. Voller Hoffnung auf das viel verheißene „wunderschöne und prägende Student:innenleben" sandte ich zu Beginn der Bewerbungsfrist meine Unterlagen online ab. Vom Student Service Center bekam ich die Auskunft, dass man derzeit auf einen Präsenztag pro Woche für die Studieneingangsphase hoffe. Bei den aktuellen Coronazahlen schien mir dies als Laie verhältnismäßig realistisch: Das Robert-Koch-Institut meldete am 15. 7. 2020 351 neue Corona-Infektionen (vgl. Robert-Koch-Institut 2020). So entstand die Aussicht auf ein „Teilzeit-Student:innenleben". Damit würde auch ein „Abschied auf Raten" von zu Hause einhergehen. Für mich schien dies der goldene Mittelweg zu sein, denn diese so stark veränderte Umwelt, geprägt von allgemeiner Unsicherheit und Sorge vor einer Corona-Infektion, beschäftigte mich sehr, sodass mir ein vollständiger Umzug nach Heidelberg als emotionale Mammutaufgabe erschien. Ich fühlte mich als eine von sehr vielen potenziellen Studierenden und erlebte mich in dieser Zeit insgesamt häufig als wenig handlungsfähig, da das Leben aller stark von der Pandemie bestimmt war.

November 2020

Bereits im September zerschlug sich diese Aussicht. Die Zahlen der Neuinfektionen stiegen stark an, ein Medikament oder eine Impfung schienen noch Zukunftsmusik zu sein. So begann ich mein Studium mit einem Online-Semester und war völlig ahnungslos, was dies denn eigentlich für mich bedeuten würde. Entgegen der Fassungslosigkeit angesichts eines

Online-Semesters in meinem Freundeskreis beruhigte mich diese Entscheidung. Sie bedeutete für mich in zweierlei Hinsicht Sicherheit. Zum einen konnte ich nun in allen Lebensbereichen selbst bestimmen, dass ich in dieser Hochphase der Pandemie keine Kontakte außerhalb der Haushalte meiner beiden Elternhäuser haben möchte, zum anderen war ein Umzug und damit ein temporärer Auszug während dieser ungewissen Zeit nicht notwendig. Aufatmen. Ich war dankbar dafür, in dieser sich so stark verändernden Zeit in diesem Punkt selbstbestimmt sein zu können. Und gleichzeitig kam damit neue Unsicherheit auf: Wie studiert man denn eigentlich so ohne Hörsaal und Bibliothek?

Das BeTa-Team organisierte zu Studienbeginn für die Erstsemester einen Kennenlern-Tag an der PH. Dieser sollte für über ein Jahr mein einziger Tag in der Keplerstraße 87 bleiben. Gesehen habe ich an diesem Tag die große Aula, den Validierungsautomaten für die Campuskarte sowie den Neubau von außen. Die Gebäude haben mir gefallen und auch die kurzen Kontakte, die sich in meiner „Zwei-Stunden-Kohorte" mit Maske und Abstand ergaben, waren allesamt positiv. Dennoch habe ich mich als eine von sehr vielen Studierenden erlebt, die in dieser logistischen Meisterleistung einen kurzen Blick in die PH werfen durfte.

Das war sie also: meine Hochschule. Theoretisch ein 250 Kilometer von zu Hause entfernter, schöner Altbau sowie ein großer Neubau, in welchen vermutlich sehr viele Räume Platz finden. Faktisch für mich: die digitalen Systeme LSF, Moodle, Stud.IP und Zoom. Um mich hier zurechtzufinden, benötigte ich circa einen halben Tag, dann war alles erkundet: wo welcher Link zu finden war und welche Veranstaltung in welchem Format stattfand. Die Mensa befand sich gleich zwei reale Räume weiter und war mir seit über 20 Jahren als Küche bekannt. Für eine Pause zwischen den Vorlesungen reichte die altbekannte Treppe in den Garten, für einen Besuch in der Bibliothek benötigte ich drei virtuelle Klicks. Große Sache, dieses Student:innenleben!

Wintersemester 2020/2021: Online-Semester Nr. 1

Das Semester lief für mich recht reibungslos und ich konnte den neuen Alltag schnell verinnerlichen. Nach den ersten Tagen habe ich, mutmaßlich ebenso, wie es in der Präsenzlehre gewesen wäre, meinen eigenen Wochenplan optimiert und mich an das selbstständige Arbeiten gewöhnt. An dieser Stelle einen großen Dank an die Dozierenden der PH Heidelberg. Sie erleichterten mir das Ankommen an der virtuellen Hochschule sehr! Ich hatte stets das Gefühl, auf der anderen Seite der E-Mail-Adresse jemanden erreichen zu können. Das Gefühl, eine von vielen Studierenden zu sein, blieb zwar, aber ich erkannte, dass ich an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mehr als eine Matrikelnummer bin.

Durch den Verbleib an meinem Heimatort konnte ich auch meine Verdienstmöglichkeit weiterführen, die sich im Anschluss an meinen Bundesfreiwilligendienst bei demselben Träger ergab. Ich unterstütze eine Wohngruppe für Kinder mit Behinderung und konnte dort, im Gegensatz zu vielen anderen Studierenden, die plötzlich ihre Arbeitsstelle verloren, sogar überdurchschnittlich viel arbeiten, da die Kinder aufgrund der bundesweiten Schulschließungen nun auch in der Wohngruppe beschult wurden. Den persönlichen und dennoch geschützten Kontakt zu Menschen, die nicht der eigenen Familie angehörten, schätzte ich während dieser Zeit besonders.

Kontakte zu anderen Studierenden ließen sich eher schleppend knüpfen. Die Dozierenden reagierten auf die veränderte Situation resilient und richteten Arbeitsgruppen ein, diese wurden jedoch meistens nur zum Bearbeiten der Aufgaben selbst genutzt. Ein persönliches Gespräch ergab sich daher leider kaum. Über was sollte man auch außerhalb der klassischen Hochschulthemen à la „Hast du schon alle Abgaben fertig?“ oder „Studierst du auch Fach xy?“ reden? Der immer gleiche Spaziergang mit den Eltern interessierte die anderen wohl entgegengesetzt proportional zu dem Erwerb von Mehl, Nudeln und Toilettenpapier im März 2020.

Gleichzeitig bot die Online-Lehre auch einige Chancen. So konnten Studierende die Kamera ausschalten und von anderen ganz unabhängig vom eigenen Äußeren wahrgenommen werden. Ich habe es selbst mehrmals als große Bereicherung empfunden, Menschen ohne den sonst unumgänglichen ersten optischen Eindruck kennenzulernen. Dennoch empfand ich Veranstaltungen mit eingeschalteten Kameras insgesamt als persönlicher sowie dem oder der Dozierenden gegenüber wertschätzender.

März 2021: Orientierungspraktikum

Ich entschied mich dazu, das Orientierungspraktikum gleich im Anschluss an das erste Semester in der Nähe meines Heimatortes zu absolvieren. Die Pandemiesituation war zu dieser Zeit sehr angespannt. Das Robert-Koch-Institut meldete am 25. 3. 2021 nun 22 657 neue Infektionen mit dem Coronavirus (vgl. Robert-Koch-Institut 2021). Doch aus der Erfahrung des vorangegangenen Herbsts wusste ich, dass das Planen in weite Zukunft nicht mehr so möglich war wie vor der Pandemie, sodass mir ein späterer Zeitpunkt genauso unsicher erschien.

Die Zusage einer Praktikumsschule, die ich bereits im November 2020 bekam, musste im Zuge der Pandemieentwicklung kurzfristig zurückgenommen werden, da viele Lehrkräfte aufgrund der Zugehörigkeit zur Corona-Risikogruppe im Homeschooling verblieben. Folglich konnte die Schule durch den entstandenen Personalmangel keine Praktikant:innen betreuen. So bewarb ich mich innerhalb kürzester Zeit um und fand eine Schule, die mich glücklicherweise aufnehmen konnte. Zu diesem Zeitpunkt wurden in

Hessen die Klassen 1 bis 6 im Wechselunterricht sowie die Abschlussklassen in Präsenzunterricht beschult. Dementsprechend erlebte ich die Schulgemeinde in einer Ausnahmesituation. Trotz der schwierigen Gegebenheiten habe ich viele neue Erfahrungen sammeln können und bekam mehrmals die Chance, selbst zu unterrichten. Die Planung der Unterrichtsstunden verlief entsprechend unter besonderen Vorzeichen: Die Schüler:innen mussten auf den Plätzen verbleiben, alle 10 Minuten war eine Lüftung durchzuführen und die Schulstunden begann zu verschiedenen Zeiten, um die Flure zu entlasten. Ich habe während dieser zwei Wochen vor allem gelernt, dass mich das Unterrichten erfüllt, auch unter so außergewöhnlichen Bedingungen. Ich hatte den Eindruck, dass die Schüler:innen zu dieser Zeit besonders engagiert lernten und die Lehrkräfte durch die lange Pause des Präsenzunterrichts viel Freude am Unterrichten hatten. Hinter den Masken konnte man sehr häufig ein Grinsen erahnen. Mir tat es gut, zu sehen, dass das Studium auch Inhalte außerhalb von Stud.IP, Moodle und LSF zu bieten hat.

Sommersemester 2021: Online-Semester Nr. 2

Dieses wurde mein zweites Semester an der PH und für dieses war schon vor Beginn aufgrund der stetig hohen Infektionszahlen klar, dass wir höchstwahrscheinlich in der Online-Lehre verbleiben. Diesmal wusste ich bereits, was mich erwarten würde und dementsprechend gelassen sah ich diesem entgegen. Das Semester selbst verging sprichwörtlich wie im Flug. Freizeitaktivitäten wurden durch die Impfkampagne sowie die sinkenden Infektionszahlen wieder möglich und so stellte es sich ein, dass ich im Juni 2021 die ersten Kommiliton:innen meines Studiengangs ohne einen Bildschirm zwischen uns richtig kennenlernen konnte. Im ersten Semester entstand der erste Kontakt online in einer Arbeitsgruppe des Moduls „Wissenschaftliche Grundlagen sonderpädagogischer Förderung – Einführung“ und wir haben uns ausnahmsweise auch über das Studium hinaus ausgetauscht. Ähnliche Interessen kristallisierten sich bereits nach dem ersten Meeting heraus. So beschlossen wir nach wenigen Wochen des Studiums: Wenn wir uns nicht unter gewöhnlichen Umständen in unserer Wahlheimat Heidelberg sehen konnten, dann musste es eben ein Alternativ-Highlight sein. Unsere Wahl wurde der Freizeitpark Europapark in Rust. Dieser öffnete zu Beginn des Sommers 2021, sodass wir uns also das erste Mal persönlich im Europapark Rust trafen, um dort einen gemeinsamen Tag zu verbringen. Es war ein besonderes Gefühl. Wir freuten uns sehr, dass wir dieses erste Treffen so gestalten konnten. Ich meine: Wer studiert schon und trifft die Kommiliton:innen der Arbeitsgruppe das erste Mal im Freizeitpark?

So verging nun auch das Sommersemester mitsamt einer weiteren Online-Klausurenphase. Im Gegensatz zu den Prüfungen in der Schule stellte ich fest, dass mir die ruhige Atmosphäre zu Hause ohne angespannte Men-

schen um mich herum guttat – die es natürlich trotzdem gab, die man nun aber vor der Prüfung samt ausgeschaltetem Smartphone virtuell in den Nachbarraum brachte. Im Laufe des Sommers wuchs die Hoffnung, nach Heidelberg zu ziehen und im Wintersemester einige Veranstaltungen in Präsenz besuchen zu können, diesmal unter vorerst entspannteren Vorzeichen. Ich scheine dem Studium inhaltlich gewachsen zu sein, die ersten Kontakte sind geknüpft, die Impfung gegen Corona wird mich voraussichtlich vor einem schweren Verlauf bewahren. Die größten Herausforderungen schienen gemeistert. Dementsprechend begann ich Ende August 2021 mit der Wohnungssuche und erkannte sehr schnell: Die größte Herausforderung steht mir noch bevor. Nach über 80 Anfragen und einer Bewerbung um einen Wohnheimplatz des Studierendenwerks habe ich erst eine Woche vor Vorlesungsbeginn eine Wohnung finden können. Die Zeit bis zur Unterschrift des Mietvertrages habe ich als sehr belastend empfunden. Die Zeit lief davon, neue Wohnungsanzeigen gab es nur selten, die ersten Seminare in Präsenz standen fest im Stundenplan und die Unterkunft schien in weiter Ferne zu sein. Der vermutlich auch prä-pandemisch schon angespannte Wohnungsmarkt schien sich durch die drei Semester-Kohorten, die bisher ausschließlich online studiert hatten, deutlich verschärft zu haben.

Mein Resümee der zwei Online-Semester während der Corona-Pandemie

Es ist schade, dass ein Jahr des so viel verheißenen Student:innenlebens ausfallen musste. Ich kam jedoch dank der Online-Lehre geschützt sowie selbstbestimmt durch die Hochzeiten der Pandemie, konnte mich durch einen „Abschied auf Raten" besser von meinem Zuhause trennen und habe einen Teil meiner Kommiliton:innen auf neuen Wegen kennenlernen können. Am Ende des Lockdowns im Sommer 2021 habe ich zudem einige alte Kontakte aus der Schulzeit wieder aufleben lassen können. Dies wäre ohne die Online-Lehre bei einem in ganz Deutschland verteilten Freundeskreis so nicht möglich gewesen. Insgesamt habe ich fachliches Wissen erworben und gleichzeitig für mich persönlich Lehren aus der gegebenen Situation gezogen: Das Leben lässt sich nicht kontrollieren und es findet sich doch für jede Gegebenheit eine Lösung. Eben diese Gegebenheiten bringen neben vielen negativen Folgen, im Fall der Pandemie unter anderem für Wirtschaft, Forschung und Gesundheit, auch immer positive mit sich, beispielsweise einen leichteren Einstieg in den nächsten Lebensabschnitt, die neue, intensivere Wertschätzung sozialer Kontakte oder ein Kennenlernen der Kommiliton:innen in einem Freizeitpark.

Wintersemester 2021/2022: Beginn der Präsenzlehre

„Das Wintersemester 2021/22 soll den Weg zurück in die Präsenz ermöglichen." (Rektorat der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Juli 2021)

Als einen Weg zurück empfand ich die hybride Lehre für mich nicht. Für die Studierenden, die vor der Pandemie hauptsächlich in Präsenz studiert hatten, trifft „back to the roots" sicher deutlich zu. Ich nahm diesen Weg als einen zweiten Anfang oder einen gegebenen Fortgang des Studiums wahr. Der Ort des Lernens wird sich verändern, die Kontakte zu Kommiliton:innen werden mehr, meine Wahrnehmung der Dozierenden ist nicht mehr ausschließlich an Pixel oder stabile Netzverbindungen gebunden.

So habe ich am 13. 10. 2021 nach über einem Jahr die realen Gebäude der Pädagogischen Hochschule betreten – nun im dritten Semester und auf der Suche nach dem Seminarraum, denn mit dem richtigen Link würde ich wohl nicht (mehr) zur Veranstaltung kommen.

Ich erlebe mich auch in der hybriden Lehre nicht vorrangig als eine von vielen Studierenden, sondern nun als ein Teil der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Auch wenn die vielen fremden Gesichter in den langen Gängen noch ungewohnt sind, weiß ich, dass ich auch analog nicht nur eine Matrikelnummer bin. Die persönlichen Gespräche mit Dozierenden erlebe ich ebenfalls als sehr wertvoll und diese machen mir nochmals deutlich, dass man auch im Studium nicht vor Nachfragen zurückschrecken muss.

Die Hoffnung auf vermehrte persönliche Kontakte zu anderen Studierenden hat sich bereits nach den ersten drei Vorlesungswochen erfüllt. Die meisten Begegnungen habe ich beim Scannen des QR-Codes zur Kontakterfassung erlebt. Auf seltsame Weise scheint diese Notwendigkeit zu verbinden – und dabei nicht nur das Smartphone mit der Website der PH. Die Möglichkeit, sich wieder mit Menschen treffen zu können, erleichtert das Miteinander unter Studierenden merklich. Ein gemeinsamer Besuch in der Mensa oder ein Abend in der Altstadt bieten deutlich mehr Gesprächsanlässe als ein Zoom-Meeting.

Auch die Ausstattung der Studierenden scheint nach der Aussage einer Dozentin einen Neustart erlebt zu haben. Papierblöcke sind nur noch selten anzutreffen, meist werden in den von mir besuchten Veranstaltungen Tablets oder Laptops ausgepackt. Hier stellte sich für mich vor der ersten Präsenzveranstaltung die spannende Frage, was man denn eigentlich für ein Seminar so brauchen würde. Letztlich schleppte ich zu viel Material mit, jedoch konnte ich mir vorher kaum vorstellen, wie eine Veranstaltung ohne Breakout-rooms und vollständige elektronische Ausstattung in der Schublade neben einem aussehen würde.

In Bezug auf die Verdienstmöglichkeiten ergeben sich ebenfalls Veränderungen. Ich arbeite seit dem Sommersemester als studentische Hilfskraft an der PH und werde meine Tätigkeit in der Wohngruppe für Kinder mit Be-

hinderung beenden. Hierbei ist mir auch das Deutschlandstipendium, welches mir zu Beginn des Wintersemesters bewilligt wurde, eine große Unterstützung und für mich gleichzeitig eine Anerkennung meiner bisherigen Leistungen. Die Urkundenvergabe konnte aufgrund der Pandemie nicht stattfinden. Hier gilt es nun auf Seiten der Stipendiat:innen Initiative zu zeigen, um die Stiftungen kennenzulernen. Die ersten, noch virtuellen Begegnungen haben mir bereits große Freude bereitet.

Insgesamt lässt sich noch kein abschließendes Resümee ziehen, denn die Pandemie ist noch im Gange und die Zukunft dementsprechend ungewiss. Derzeit fühlen sich die veränderten Gegebenheiten des Studierens in großen Teilen noch recht surreal an und ich hoffe darauf, dass ich in einiger Zeit rückblickend sagen kann, dass gerade der Alltag meines neuen Lebensabschnittes beginnt. Doch wie vermutlich Niels Bohr bereits Anfang des 20. Jahrhunderts gesagt haben soll: „Prognosen sind schwierig, besonders wenn sie die Zukunft betreffen."

Quellen

Robert Koch Institut (2020). *Täglicher Lagebericht des RKI zur Coronavirus-Krankheit-2019 (COVID-19) 15. 7. 2020*
(https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Situationsberichte/2020-07-15-de.pdf?__blob=publicationFile).

Robert Koch Institut (2021). *Täglicher Lagebericht des RKI zur Coronavirus-Krankheit-2019 (COVID-19) 25. 3. 2021*
(https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Situationsberichte/Maerz_2021/2021-03-25-de.pdf?__blob=publicationFile).

Spahn, Jens (2020). *Erklärung zum Etat für 2021*
(https://www.bundesgesundheitsministerium.de/presse/reden/bundeshaushalt-2021-1-lesung.html).

Meldung der Hessenschau vom 10. 2. 2021.
(https://www.hessenschau.de/gesellschaft/wechselunterricht-an-hessens-schulen-noch-im-februar—auch-kitas-im-eingeschraenkten-betrieb,corona-schulen-wechselunterricht-100.html).

Rektorat der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (2021). *Rundmail vom 2. 8. 2021 zum Vorlesungsende*
(https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/de/wir-stellen-uns-vor/Hochschulleitung/CampusNews/2021/Sonderausgabe_CampusNews_vom_02.08.2021.pdf).

Nils Buchenau

Auswirkungen der Distanzlehre auf Studienfächer mit hohem Praxisanteil

Der zum Glück sehr bald endenden präsenzlosen Lehre sehr viel Positives abzugewinnen, fällt mir schwer. Ich gehe gerne zur Uni, also physisch. Mir fehlt es, Menschen ganz real zu treffen und da bin ich wahrscheinlich nicht der Einzige. Die wenigen Gespräche, die ich dieses Semester auf den Gängen der Hochschule oder in der Bibliothek hatte, waren dann auch gleich sehr informativ. Wie, du wechselst die Uni? Ach so, du bist Papa geworden? … solche Dinge halt. Dieser mangelnde analoge Austausch fehlt mir nicht nur in menschlicher Hinsicht. Man spricht sich nach der Vorlesung nochmal kurz mit Kommilitonen ab, spricht über interessante Veranstaltungen oder weist sich gegenseitig darauf hin, dass eine Abgabe fällig ist, eine Unterschrift fehlt oder ein Termin überschritten ist.

Es hilft nicht, dass meine beiden Studienfächer Musik und Technik sich nicht in allen Belangen für die digitale Lehre eignen. Gerade Gesangsunterricht lässt sich online nicht wirklich gestalten. Aber auch der Instrumentalunterricht leidet darunter. Im Fach Technik fehlt den Studierenden die Zeit in der Werkstatt und zudem die Zeit ihren Maschinenschein zu absolvieren. Mir persönlich fehlte hier an manchen Stellen auch das Verständnis für die Härte der Maßnahmen. Aber auch dieser Frust gehört, so kann ich es mir zu mindestens vorstellen, nicht nur bei mir zu den vergangenen Onlinesemestern dazu. Es hat mich in dieser Hinsicht gefreut, dass es den Dozierenden für den Gesangs- und Instrumentalunterricht letztes Semester freigestellt wurde, sich auch in Präsenz mit den Studierenden zu treffen. Ich finde, dass diese Freiheit ausnahmslos verantwortungsvoll genutzt wurde. Gesungen und gespielt wurde, wenn überhaupt, in gut belüfteten Räumen, mit dem Rücken zu den Dozierenden und selbstverständlich mit viel Abstand (mindestens vier Meter). Das hat für ein Stück Normalität gesorgt. Als besonders schwierig erwies sich bei mir der schulpraktische Teil des Studiums. Ich war beim Ausbruch der Pandemie gerade in Indien, um mein Berufsfeldpraktikum zu absolvieren und musste das Praktikum leider kurzfristig abbrechen. Zum Glück haben wir noch einen der letzten Flüge aus dem Land bekommen. Über die Lage dort mache ich mir im Moment viele Gedanken. Ich habe immer noch ein paar Kontakte in Indien. Der Zusammenbruch des dortigen medizinischen Systems wurde dadurch sehr persönlich für mich.

Der zweite Anlauf für mein Praktikum war problemlos. Die Situation in der Schule war, was Corona betrifft, jedoch eine andere. Fast ohne Einschränkungen war die Schulpraxis sehr ungewohnt. Deswegen kann ich nicht, wie manche meiner Kommilitonen, von den Auswirkungen der Distanzlehre auf den Unterricht und auf die Unterrichtsplanung berichten. Fast seltsam habe ich mich bei so viel Normalität gefühlt. Als die Schule einen Kuchenverkauf organisiert hat und sich schätzungsweise fünfhundert Schülerinnen und Schüler auf den Flur der Schule drängten, war ich doch sehr irritiert. Während ich diese Situation als unangenehm empfunden habe, empfand ich die Situation in der PH, mit völlig leeren Gebäuden, als etwas trostlos. Beim Schreiben von Hausarbeiten und meiner Bachelorarbeit habe ich im Gegensatz zur Schulpraxis von der Pandemiesituation eher profitiert. Man sollte meinen, dass die Situation momentan ideal ist, um zu Hause zu schreiben. Tatsächlich geht es da meinen Kommilitonen, denke ich, manchmal nachvollziehbar anders. Dort zu arbeiten, wo man auch isst, schläft und sich entspannt, kann schwierig sein, vor allem wenn es keine Ausweichmöglichkeit in die Unibibliothek gibt. Mir fiel es durch die viele Zeit zu Hause allerdings leicht, in einen Schreibflow zu kommen. Irritiert war ich, als man die Studierenden der PH in der Uni-Bibliothek mit Verweis auf die Eingangsbeschränkungen zeitweise abwies. Hierdurch wurde das Ausleihen von Fachliteratur teilweise erschwert.

Wie eingangs schon erwähnt, konnte ich der Situation nicht so viel Positives abgewinnen und ich habe mich gefragt, ob auch irgendetwas aus der Corona-Zeit bleiben sollte. Für den Regelbetrieb der Hochschule fände ich tatsächlich digitale Formen des Unterrichts manchmal gar nicht schlecht. Es gibt sicherlich Teilbereiche, die sich auch sehr gut hybrid unterrichten lassen. Vorlesungen zum Beispiel lassen sich gut aufzeichnen und online stellen. Positive Beispiele dafür habe ich schon erlebt. Besonders die erhöhte zeitliche und örtliche Flexibilität würde ich durchaus zu schätzen wissen. Auch wenn Präsenzveranstaltungen für mich immer etwas Sinnvolles haben, dürfen sich manche Lehrende in Zukunft umgekehrt auch fragen, ob das gesamte Seminar in Präsenz stattfinden muss oder ob es nicht auch von der Distanzlehre profitieren kann. Auch persönlichen Kontakt und Austausch konnte ich in manchen Seminaren wahrnehmen. Natürlich geht das nur, wenn alle Kameras angeschaltet sind und sich jeder beteiligt, aber dann hatte Zoom sogar seine musikalischen Momente. Wenn die Internetverbindung einigermaßen stabil war, war es möglich, über Zoom im Call- and Response-Verfahren zu singen. Außerdem haben wir Arrangements aufgenommen und diese digital geteilt. Ich hatte hier sogar das Gefühl durch die Kachelstruktur, meine Mitstudierenden nicht so sehr aus dem Blick zu verlieren, wie das manchmal in einem Raum der Fall ist. Das Studieren mit Kind war unter Pandemiebedingungen in mancher Hinsicht einfacher, da man nicht darauf angewie-

sen war, zur Hochschule zu fahren und trotzdem die Möglichkeit hatte, an Veranstaltungen teilzunehmen. Durch meinen krisensicheren Job in der Pflege bin ich so gut durch die Pandemie gekommen. Ich bin sehr froh, dass das neue Semester wieder gewohnter zu werden scheint. Vieles, was vorher als selbstverständlich galt, werde ich nach der Pandemie mehr zu schätzen wissen. Ich freue mich auf musikalische Veranstaltungen in Präsenz, Teilnehmer in der offenen Werkstatt und mehr studentisches Zusammenleben.

Lara Ellerbrock

Zwischen Praktikum und Theaterprojekt – Studieren unter Pandemiebedingungen

Drei abgeschlossene Semester unter Pandemiebedingungen liegen hinter mir, jedes mit eigenen, unerwarteten Herausforderungen. Wenn ich dachte, auf ein weiteres Online-Semester zu Pandemiezeiten vorbereitet zu sein, so wurde ich immer von neuem eines Besseren belehrt.

Erstes Semester: Im Praktikum

Zum 10. März 2020 hatte ich alle Prüfungsleistungen des Wintersemesters abgeschlossen, um genug Kapazität für mein Integriertes Semesterpraktikum (ISP) zu haben. Nach einem einjährigen Auslandsaufenthalt und dem Studium eines Erweiterungsfachs und einer Zusatzqualifikation lag mein Orientierungspraktikum schon ein paar Jahre zurück. Ich war aufgeregt und hoffte, dass ich für die Praxis gewappnet war.

Ein Kurzurlaub bei einer Freundin in Luxemburg sollte mich auf andere Gedanken bringen. Auf dem Heimweg regelte ich noch die letzten organisatorischen Dinge – unwissend, dass am nächsten Tag folgende Botschaft verkündet werden würde: Am Dienstag schließen die Schulen. Montag sollte das ISP beginnen.

Ich erinnere mich noch daran, wie ich mich gezwungen habe, in meinem Tagebuch die täglichen Änderungen und die steigende Ungewissheit festzuhalten:

> 12. März: *„Heute Morgen wurde ich um drei Uhr morgens zum Bahnhof gefahren, damit ich pünktlich um 9 Uhr beim ISP Seminar sein kann – das dann spontan wegen Corona ausgefallen ist."*
>
> 13. März: *„Verrückter Tag, dieser Freitag der Dreizehnte. 9 Uhr Schwimmen fällt flach wegen Corona, dafür bin ich 1½ Stunden Fahrrad gefahren. War super ausgleichend. Weniger ausgleichend war mein Mitbewohner, der – die Quarantäne spürend – hibbelig durch die Wohnung gewuselt ist."*
>
> 15. März: *„Corona hält uns auf Trab. Und gefühlt stündlich ändert sich die Situation. Innerhalb von drei Tagen von Unbeschwert-im-Zug über Lockdown-Vorsorge und ISP-Verschiebung um drei Wochen zu Corona-Fällen im näheren Freundeskreis. Alles wird abgesagt. Also lese ich, backe Brot …"*

Ich ahnte, dass mich dieser Einschlag begleiten wird, nur ahnte ich nicht, wie lange und in welcher Form. Anstatt die Schule, die Klasse und den

Praktikumsalltag kennenzulernen, war ich über vier Wochen an meinen Garten – zum Glück gibt es ihn – gebunden und wartete täglich auf Neuigkeiten, Anweisungen und die Möglichkeit, mein Praktikum zu starten. Anstatt vor der Klasse zu stehen und mich vorzustellen, erhielten die Schüler:innen ein gemaltes Bild, auf dem ich meine Interessen und Freizeitbeschäftigungen zusammengefasst hatte. Anstatt im Lehrer:innenzimmer die nächsten Stunden zu planen, kämpfte mein zehn Jahre alter Laptop vergeblich mit Jitsi und Zoom, weshalb meine Mitpraktikantin mich per Telefonanruf zu Besprechungen dazuschalten musste. Anstatt den Stundenplan einer (oder mehrerer) Klassen zu begleiten, streifte ich durch Tischreihen in der Turnhalle, ermahnte die Kinder der Notbetreuung zu Flüsterton und Maske-Tragen und verfluchte innerlich mein Verhalten à la Dolores Umbridge. Anstatt knapp über zwanzig Zweitklässler:innen das Tier Schnecke und das Thema Haustiere gemeinsam erfahrbar zu machen, radelte ich durch Neuenheim, warf Briefumschläge in Briefkästen oder entdeckte erst mit den ersten zehn Schüler:innen Verhaltensmuster von Hunden, um zwei Stunden später mit den nächsten zehn Schüler:innen ebendieselben Verhaltensmuster ein weiteres Mal zu entdecken.

So sehr sich mein ISP und die Herausforderungen von meinen Erwartungen unterschieden, es gab nicht nur *Anstatts*, die doch alle einen eher negativen Beigeschmack hatten. Wenn ich eines gelernt habe, dann flexibel auf sich immerwährend verändernde Bedingungen zu reagieren. Durch die Möglichkeit, eine Stunde zweimal (online sogar dreimal) zu halten, konnte ich Feedback direkt umsetzen und mich stufenweise an das Handling einer Klasse gewöhnen: von 7er-Gruppen auf Jitsi und Einzelbeaufsichtigung in der Notbetreuung über 10er-Gruppen im Wechselunterricht bis zu einer (fast) vollständigen Klasse im letzten Monat des Praktikums.

Wie für alle Lehrenden und Studierenden sind Digitalisierung und digitale Kompetenz ins Zentrum meiner Arbeit gerückt. In meinem Online-Unterricht über Jitsi galt *Bildschirm freigeben* anfangs noch als innovativ. Ich habe versucht, in die Inhalte Bewegung einzubinden und (leider vergeblich) in den 20-minütigen Sitzungen niemanden zu verlieren (sowohl bezüglich der Aufmerksamkeit als auch bezüglich der Internetverbindung). Im Laufe der Wochen habe ich – nun mit neuem Laptop – Lernvideos erstellt, die während des Homeschoolings und auch im Präsenzunterricht eingesetzt wurden.

Wenn auch anders als anfangs erwartet, wurde definitiv für Abwechslung und vielfältige Erfahrungen in meinem Praktikum gesorgt.

Zweites Semester: Arbeit im Akademischen Auslandsamt

Nach einem Semester ganz ohne Mobilität durften wir im Wintersemester 2020/2021 drei physisch anwesende On-Campus-Gaststudentinnen und eine

Off-Campus-Studentin endlich persönlich willkommen heißen. Mit PCR-Tests am Flughafen konnten sie eine Quarantäne umgehen und Heidelberg entdecken. Unser geplantes Kulturprogramm konnte anfänglich mit gemeinsamen Ausflügen an der frischen Luft stattfinden, musste jedoch einem Online-Angebot weichen je weiter das Semester voranschritt. Wieder einmal war Flexibilität gefragt und wir haben uns nicht bremsen lassen. Mit einem Spieleabend, dem Internationalen Filmfestival mit Zoom-Nachbesprechung, Exitgame, Literatur- und Kunstabend und einer Weihnachtsfeier inklusive Singen, Basteln und Gebäck essen hat das Team des Akademischen Auslandsamts ein Online-Angebot auf die Beine gestellt, das unseren Austauschstudierenden ein abwechslungsreiches Semester mit sozialer Interaktion ermöglichen konnte. Wir haben viele Pakete, Briefe und Päckchen verschickt (auch nach Nordmazedonien zu unserer Off-Campus-Studentin) und Fahrradtouren durch Heidelberg hinter uns, um Materialien (und Weihnachtsgebäck) vorbeizubringen.

Nach mehreren Semestern Arbeit im Akademischen Auslandsamt war in diesem Semester zwischen dem Team, den Studentinnen und den Patinnen eine größere Vertrautheit als unter normalen Bedingungen zu spüren.

Der Erweiterungsstudiengang Theaterpädagogik bietet über zwei Semester die English Drama Group an. Gemeinsam wird im Sommersemester (in meinem Fall während des ISPs) spielerisch die englische Sprache erkundet, damit im Januar ein Stück aufgeführt werden kann. Soweit die Theorie. Ich denke, ich lehne mich nicht zu weit aus dem Fenster, wenn ich behaupte, dass die meisten Menschen dachten, Corona sei im Herbst wieder vorbei. So auch die English Drama Group 20/21. Ungebremst verknoteten sich im Sommer- und dem anschließenden Wintersemester bei Tongue Twisters unsere Zungen, Schweiß und Atem gerieten bei Aufwärmspielen außer Kontrolle, Szenen wurden gelesen und erstmals gespielt, Filme geschaut und besprochen, Diskussionen über *separating art and artist*, die ewige Jugend und Imagepflege über Social Media geführt – alles über Zoom. Von den beiden Präsenzprobewochenenden, die mit über zwei Metern Abstand und permanentem Maske-Tragen in der Mehrzweckhalle und einer Sporthalle Im Neuenheimer Feld stattfanden, wurde eines wegen einer vermeintlichen Covid-Erkrankung auf Zoom verschoben. Wir haben uns wieder einmal nicht bremsen lassen. Auch nicht, als wir den Aufführungszeitraum von Mitte Januar auf Ende Februar, von Ende Februar auf Anfang April, von Anfang April auf Ende April …

Drittes Semester: Die English Drama Group – und alles andere

… von Ende April auf Anfang Juni und von Anfang Juni auf Ende Juni bis Mitte April verschoben haben.

Ich möchte an dieser Stelle zwei Begriffe vom Anfang dieses Beitrags aufgreifen, die in dieser Zeit das Leben von Cast und Crew der EDG bestimmt haben: Flexibilität und Ungewissheit.

Während die Impfungen voranschritten, Cafés geöffnet wurden und Freund:innen sich ohne Maske auf Tee und Kaffee treffen konnten, verteidigten wir in Selbstisolation und mit täglichen Schnelltests unser Projekt, auf dass es zu einem erfolgreichen Abschluss finden konnte. Woche um Woche probten und bangten wir – mit Maske –, warteten darauf, endlich einen Aufführungszeitraum festmachen zu können. Wir verschoben Termine, sagten sie ab, suchten Alternativen – in der Hoffnung, dass all das Telefonieren, Kontaktieren, Diskutieren, Planen, Umwerfen und Neustrukturieren, Verhandeln und Verfluchen, mit dem unser Regisseur und unsere Regie-Assistenz tagtäglich konfrontiert waren, in der Hoffnung, dass sich all das lohnte; dass Kulturveranstaltungen pandemiebedingt nicht plötzlich wieder untersagt waren; dass nicht ein EDG-Mitglied coronapositiv war; dass die Strapazen und die Momente der Verzweiflung (ein schwerwiegendes und *drama*tisches Wort, ich weiß, aber leider wahr), die uns insgesamt 16 Monate begleitet hatten, *wertgeschätzt* wurden. Im Endeffekt waren uns 22 Aufführungen (manchmal drei an einem Tag) und viel beeindrucktes und ermutigendes Feedback vergönnt.

Ich muss ehrlich sagen, dass ich in dieser Zeit an mehr als eine Grenze gestoßen bin. Im Austausch mit meinen Schauspielkolleg:innen wurde deutlich, dass es uns allen so ergangen war. Wir sind erleichtert, dass bis über die Dernière hinaus alles geklappt hat. Denn das haben wir uns verdient.

Die Arbeit im Akademischen Auslandsamt, Seminare aus drei Modulen, zwei mündliche Prüfungen und eine Hausarbeit, ein privates Performance-Projekt, bei dem ich die organisatorische Leitung hatte … ein volles Semester, dass ich ohne die sich immer verändernden Bedingungen einer Pandemie-EDG geplant hatte. Es gab Tage, viele Tage hintereinander, an denen ich abends beim Zähneputzen „aufwachte“ und nach sechzehn Stunden Termin-Hopping eine Sanduhr lang „Zeit-für-mich“ hatte, bevor ich erschöpft schlafen ging. In einem Brief an eine Freundin habe ich diese Zeit folgendermaßen beschrieben:

> *„Ich bin überfordert. Termine überfordern mich. Allein das aufzuschreiben hat mich schon wieder viel Energie gekostet. Die Sache ist, die Termine, Verabredungen, die Arbeit, das Studium, das Theater – die Sachen an sich, in dem Moment, machen mir Spaß! Sie erfüllen mich und geben mir Energie. Es sind die Gedanken daran, die Gedanken davor, danach, dazwischen, die mich fertig machen.“*

Wie war also Studieren unter Pandemiebedingungen für mich? Es ist nach diesen Ausführungen kein Geheimnis mehr, dass ich Verantwortung, Verpflichtungen und Projekte schlecht abgeben kann. Es ist auch kein Geheimnis, dass das Studium mich extrem gefordert hat. Ich bin froh über die Un-

terstützung, die ich von meiner vertrauten Umgebung, meinen Eltern und auch der psychosozialen Beratung der Pädagogischen Hochschule erhalten habe. So konnte ich der Ungewissheit des ISPs, der hochschulinternen Arbeit, des Studiums und der EDG mit Flexibilität entgegentreten und daran wachsen.

Sandra Gutmann

Wie die Pädagogische Hochschule Heidelberg durch die Pandemie kam: Ein Erfahrungsbericht der ersten „COVID 19-Semester“

„Jedermann wird zugestehen, daß der Mensch ein soziales Wesen ist. Wir sehen es in seiner Abneigung gegen Einsamkeit, sowie in seinem Wunsch nach Gesellschaft auch über den Rahmen seiner Familie hinaus.“ – Charles Darwin

Was bereits der britische Naturforscher Charles Darwin (1871/2018: 134) im 19. Jahrhundert feststellte, wurde auch mir durch die COVID 19-Pandemie in einem bisher unbekannten Maße bewusst. Deutlich zeigte sich dies unter anderem in meinem Studium an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, da es meinen Alltag im Wesentlichen prägt und somit hier Veränderungen besonders zum Vorschein kommen. Denn die Pädagogische Hochschule Heidelberg ist für mich weitaus mehr als nur ein Ort der bloßen Vermittlung von Wissen zur Berufsvorbereitung. Sie ist für mich auch ein sozialer Raum voller persönlicher Begegnungen und zwischenmenschlichem Miteinander. Die spontanen Treffen auf dem Gang mit den Kommiliton:innen, der aufmunternde Kaffee in der Mensa während des gemeinsamen Lernens für die nächste Prüfung oder die horizonterweiternden Diskussionen in den Seminarräumen – die Gebäude waren voller Leben, sodass in ihnen ein Gefühl der Verbundenheit entstand. Mit dem Ausruf der globalen Pandemie und den damit einhergehenden Eindämmungsmaßnahmen änderte sich dies jedoch im Sommersemester 2020 schlagartig. Pandemiebedingt blieben die Türen der Seminarräume und Hörsäle für den Präsenzbetrieb geschlossen, um Kontakte zu minimieren und es folgte die drastische Umstellung auf die vollkommen unvertraute Online-Lehre.

Ich erinnere mich noch gut daran, wie ich damals äußerst skeptisch den ersten Webkonferenzlink für mein Seminar in Alltagskultur und Gesundheit öffnete. In diesem Seminar war ursprünglich vorgesehen, dass jede:r eine eigene Unterrichtseinheit mit verschiedenen textilen Techniken plant und diese anschließend mit den anderen Seminarteilnehmer:innen in einer hierfür speziell ausgerichteten Textilwerkstatt praktisch erprobt. Doch wie sollte das jetzt online ablaufen, wenn der einzige Zugang über einen kleinen Bildschirm erfolgte?

Meine anfänglichen Bedenken verflüchtigten sich jedoch mit jeder Seminarsitzung und ich war überrascht, wie gut und abwechslungsreich die Gestaltung im Einklang mit den Studierenden erfolgte. Ob kreative Lernvideos,

Fotodokumentationen, Jamboard-Beschriftungen oder Padlet-Einträge – die Motivation aller Beteiligten überwand zuvor erwartete Grenzen und ermöglichte trotz der erschwerten Umstände eine qualitativ hochwertige Lehre. Auch in anderen Veranstaltungen machte ich überwiegend positive Erfahrungen, denn die Dozierenden bemühten sich mit viel Engagement um geeignete Lösungen und wir entdeckten durch diese Synergie gemeinsam ungeahnte Potenziale im digitalen Raum. Natürlich verlief dabei nicht immer alles reibungslos – ja, manchmal war es sogar richtig chaotisch! Die meiste Zeit lag dies aber nicht etwa an einer schlechten Vorbereitung der Sitzung, sondern an der technischen Ausstattung oder einer desolaten Internetverbindung. Wie abhängig man von letzterer in diesem „Pandemie-Studium" war, bekam ich selbst jeden Tag zu spüren. Es gab Phasen, in denen verabschiedete sich der äußerst überlastete Netzwerkzugriff im Studierendenwohnheim beständig alle 10 Minuten und beendete neben Vorlesungen auch so manche Sprechstunden, Präsentationen oder Gruppenarbeiten abrupt. Ein fruchtbares Studieren durch eine konzentrierte, aktive und selbstbestimmte Teilnahme war dadurch stark beeinträchtigt. Hinzu kam der Lärm einer Baustelle, die monatelang in unmittelbarer Nähe des Wohnheims hämmerte und bohrte. Zunehmend verspürte ich deshalb negative Emotionen wie Unzufriedenheit oder Frustration. Als dann auch noch mitten im Online-Semester mein Laptop den Dienst quittierte, guckte ich sprichwörtlich „in die Röhre". Mit meinem antiquarischen Vorgängermodell konnte ich jedoch weder eine Zoom- noch eine BigBlueButton-Sitzung überhaupt erst öffnen und meine Seminaranwesenheit war – anders als in Präsenzveranstaltungen – grundlegend abhängig von technischen Gegebenheiten.

Doch nicht alles ließ sich mit dem elementaren Kauf einer modernen technischen Ausstattung kompensieren. Mein zweites Studienfach widmet sich der Musik, deren Klänge ihren vollen Zauber meines Erachtens nur im direkten Erleben entfalten können und feine Nuancen so erst tiefgreifend erfahrbar werden. Aufgrund der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen fand aber mein Instrumentalunterricht im Rahmen des Studiums online beziehungsweise über das Verschicken von zuvor aufgenommenen Videos statt. Auch wenn ich einerseits sehr dankbar über diese spontan bereitgestellte Möglichkeit war, fehlte mir andererseits die unmittelbare, persönliche Rückmeldung in meinem künstlerischen Lernprozess ungemein. Gemeinsames Musizieren erzeugt Resonanz, die sich durch keine Aufnahme ersetzen lässt – vor allem dann nicht, wenn das eigene musikalische Gefühl der Leichtigkeit unter dem monotonen, wiederholten Drücken auf den Aufnahmeknopf leidet und damit zunehmender Verkrampfung weicht. Darüber hinaus hat gemeinsames Musizieren die außergewöhnliche Fähigkeit, Menschen unabhängig von ihrer Herkunft oder sonstigen Aspekten zusammenzuführen und zu verbinden. Auch an der Pädagogische Hochschule Heidelberg tref-

fen sich in musikalischen Ensembles wie beispielsweise der Jazz-Bigband oder dem Hochschulchor Gleichgesinnte. Doch auch diese mussten leider ihre Präsenz-Proben unterlassen und auch mein Wunsch nach musikalischer Gesellschaft blieb dementsprechend unerfüllt.

Im vergangenen Wintersemester 2020/2021 hatte ich dann allerdings während meines Integrierten Semesterpraktikums (ISP) das Privileg, gemeinsam mit meinen Schüler:innen vor Ort musizieren zu dürfen. Trotz der Pandemie erlebte ich so eine Vielzahl an berührenden Momenten beispielsweise beim kreativen Vertonen von Geschichten. Auch die Unterrichtsstunden in meinem zweiten Hauptfach konnte ich im Rahmen des ISPs weitgehend ohne pandemiebedingte Einschränkungen durchführen, was ich von Herzen wertschätze. Diese Wertschätzung nahm ich im Übrigen auch bei meinen Klassen wahr, indem sie unter anderem bereitwillig ihre Hände und benutzten Flächen desinfizierten oder ihre Masken trugen. Besonders blieb mir hierbei eine Aussage einer Schülerin im Kopf, die diesbezüglich zu mir meinte: *„Alles ist besser als Online-Unterricht … bloß nicht das wieder!“*. Gemeinsam hofften wir deshalb jeden Tag, dass die Infektionszahlen nicht weiter ansteigen und eine erneute Schulschließung vermieden werden kann. Denn nicht nur der direkte Kontakt als wichtiges Bindeglied zu meinen Schüler:innen würde sonst verloren gehen, auch meine im Rahmen des ISPs geplanten Unterrichtsbesuche könnten dann in der zweiten Hälfte meines Praktikums nicht mehr stattfinden. Die äußerst bereichernden Rückmeldungen der Dozierenden der Pädagogischen Hochschule würden damit – sehr zu meinem Bedauern – wegfallen, denn meine ISP-Schule konnte aufgrund technischer Gegebenheiten keine Externen für den Online-Unterricht zulassen. An dieser Stelle möchte ich gleichwohl erwähnen, dass mich hierbei ambivalente Gefühle begleiteten. Einerseits war ich sehr froh darüber, dass ich bisher einen Teil meines ISPs in Präsenz erleben durfte und – im Vergleich zu den meisten Personen in meinem Umfeld – jeden Tag zwischenmenschliche Kontakte genoss. Aus diesem Kontrast heraus waren solche Begegnungen für mich etwas ganz Besonderes und wirkten wie Balsam für meine Seele. Andererseits begab ich mich während einer pandemischen Hochphase stetig in den Corona-Hotspot Schule. Dieser meldete immer wieder Coronainfizierte und darüber hinaus musste ich für meinen Anfahrtsweg in volle – teilweise sogar überfüllte – Straßenbahnen steigen. Die Angst, sich hierbei zu infizieren, schwang somit ununterbrochen mit und wuchs weiter bei dem Gedanken, Familienmitglieder über die Weihnachtsfeiertage möglicherweise anzustecken.

Trotz aller Bemühungen stiegen die Infektionszahlen weiter und die Landesregierung sah sich veranlasst, am 16. Dezember 2020 einen harten Lockdown zu verordnen. Auch die Türen meiner ISP-Schule blieben deshalb für den Präsenzbetrieb geschlossen und es folgte wieder der Wechsel von

Präsenz- zu Online-Unterricht. Auf einmal saß ich erneut vor 28 schwarzen Kacheln, die – wenn ich Glück hatte – immer mal wieder aufleuchteten und zu mir sprachen. Ich versuchte Gespräche zu initiieren und es war mir plötzlich noch einmal ganz anders möglich, meine eigenen bisherigen Erfahrungen im Online-Studium zu reflektieren. Ich konnte vertieft nachvollziehen, was es für einen selbst und sein Gegenüber bedeutet, durch einen Laptop getrennt zu sein und teilweise nicht einmal mit Hilfe der Webcam diverse Mimik und Gestik erfassen zu können oder kaum oder keine Stimme über ein Mikrofon zu hören. Es bedeutet das beklemmende Gefühl der Distanz durch eingeschränkte Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten. Vor allem in Diskussionen wurde dies besonders deutlich, denn man war einfach nicht präsent mitten im Geschehnis. Spontane Gesichtsausdrücke und Reaktionen kamen durch die kleinen Kacheln kaum zur Geltung und eine vertiefte, fruchtbare Auseinandersetzung war dadurch erschwert. Der Bildschirm nahm einem dementsprechend die Möglichkeit, sein Gegenüber als ganze Person wahrzunehmen. Ich saß also folglich mit Kommiliton:innen im Online-Seminar, die ich zuvor noch nie face-to-face gesehen hatte. Fast schon kurios wurde es, wenn man sich dann zum Beispiel beim Supermarktbesuch doch einmal zufällig in „echt“ begegnete und die Person ganz anders als in der Vorstellung war. Irritierte Blicke zeugten dann von einer distanzierten Verunsicherung. Genau aus diesen eben genannten Gründen hatte ich mich unter anderem auch gegen ein Online-Erasmussemester in Griechenland entschieden, das ich – mit der Hoffnung auf ein mögliches Präsenz-Erasmussemester – in das Jahr 2022 verschoben habe. Denn Online-Lehre macht es schwierig, neue Kommiliton:innen vertieft kennenzulernen. Kommen dann noch pandemiebedingt weitere Kontaktbeschränkungen hinzu, die persönliche Begegnungen zum Beispiel auf studentischen Kneipentouren oder Konzerten verhindern, dann kann das Studieren doch sehr einsam werden. Deshalb war ich auch froh, meine Mitbewohnerin stetig an meiner Seite zu haben, die nicht nur eine sehr gute Freundin, sondern auch eine Kommilitonin mit teilweise gleichem Stundenplan war. Viele der zuvor angesprochenen Probleme konnten so abgemildert werden. Dennoch war es nach wie vor äußerst anstrengend und mühsam, lange Zeit nur fixiert auf den Bildschirm zu blicken und die Augen sowie der Nacken schmerzten am Abend. Zudem gab es keine physische Trennung von Arbeits- und Erholungsraum, sondern nur mein kleines WG-Zimmer mit 12 Quadratmetern. Mein einziger Tapetenwechsel im Studium war zu dieser Zeit das Abholen der Bücher in der Zentralbibliothek, welches dank eines von der Pädagogischen Hochschule neu induzierten Ausleihsystems endlich wieder möglich war.

Doch die Online-Lehre hatte auch so manche Vorteile: Für die Vorlesung morgens um 8 Uhr klingelte der Wecker erst wenige Minuten vor

Sitzungsbeginn, da ich mir nur kurz vorher einen Pulli überstreifen und meinen Laptop hochfahren musste. Durch den Wegfall des Fahrtweges zur Pädagogischen Hochschule gewann ich so Zeit, die ich anderweitig nutzen konnte und darüber hinaus Flexibilität. Außerdem empfinde ich die durch die COVID 19-Pandemie beschleunigte Digitalisierung des Bildungswesens als wichtige und auch notwendige Dynamik in der heutigen globalisierten Welt. Viel zu lange wurde der digitalen Vernetzung kaum Beachtung geschenkt und Potenziale blieben ungenutzt. Die pandemiebedingten Herausforderungen zeigten damit verbundene Schwächen wie im Brennglas und erforderten im Zuge dessen schnelle und wirksame Lösungen. Diese führten wiederum bei uns allen zu einem neugewonnenen Schatz an Medienkompetenzen, die nachhaltig unseren (Berufs)Alltag bereichern werden.

Mit dem Beginn des Sommersemesters 2021 waren, unter Einhaltung der Hygienevorschriften, dann auch wieder erste, wenn auch noch sehr wenige Präsenzveranstaltungen möglich und ich besuchte ein praktisches Blockseminar im Fach Kunst. Auch eine vom Hochschulsport organisierte Surfexkursion nach Moliets in Frankreich durfte ich im August wieder in einer größeren Gruppe erleben, nachdem zahlreiche Exkursionen unter anderem zum Heidelberger Schloss oder dem Max Rubner-Institut seit Beginn der Pandemie ganz ausfallen mussten. Diese kleinen Kostproben ließen wieder durchschmecken, welche Süße mit dem sozialen Raum der Pädagogische Hochschule einhergeht und ich merkte, dass ich wirklich durch und durch ein wie von Charles Darwin zu Beginn des Berichts zitiertes soziales Wesen mit einem starken Wunsch nach Gesellschaft bin. Umso mehr freue ich mich deshalb, dass mit dem Wintersemester 2021/2022 ein hybrides Semester mit einer Vielzahl an Präsenzveranstaltungen gestartet ist. Die Gänge der Pädagogischen Hochschule sind endlich wieder voller Leben und jede einzelne Person, die mir auf den langen Fluren begegnet, strahlt pure Wertschätzung aus. Ich glaube, das ist es auch, was die COVID 19-Pandemie mir am deutlichsten vergegenwärtigt hat: den unermesslichen Wert von persönlichen Begegnungen. Natürlich bin ich mir auch bewusst, dass ich zu den gesegneten Menschen gehöre, die während dieser pandemischen Ausnahmesituation dank der Unterstützung durch das BAföG sowie das Deutschlandstipendium keine finanziellen Sorgen haben mussten. So konnte ich meinen Fokus überhaupt erst gänzlich auf mein Studium richten, wofür ich von ganzem Herzen dankbar bin. Aus diesem Grund wollte ich auch im Rahmen der Nachbarschaftshilfe andere Menschen entlasten, die durch die Pandemie gebeutelt wurden und unterstütze seither verschiedene Familien bei der (Kinder-)Betreuung, bei sonstigen Begleitdiensten oder im Haushalt.

Ein großes Dankeschön geht abschließend an alle Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sowie meine Kommiliton:innen für

ihren unermüdlichen Einsatz, die Umstellung auf Online-Lehre so ertragreich wie möglich zu gestalten. Durch Sie beziehungsweise Euch erwies sich die Pädagogische Hochschule Heidelberg als eine „resiliente" Institution und die vergangenen COVID 19-Semester waren trotz aller Widrigkeiten keine verlorene Zeit, sondern wertvolle, einzigartige Erfahrungen für die fortwährende Bildung meiner Persönlichkeit.

Literatur

Darwin, Charles (2018). *Die Abstammung des Menschen* (H. Schmidt, Übersetz.). Hamburg: Nikol. (Originalausgabe erschienen 1871)

Julia Kieninger

Wie die Pädagogische Hochschule Heidelberg durch die Pandemie kommt – Ein Erfahrungsbericht

Ein Studium dient im Optimalfall nicht nur zur angemessenen Berufsvorbereitung, sondern in gleichem Maße zur Persönlichkeitsbildung. Für mich ist das Leben als Studentin nicht nur von ausgelassener Freizeitgestaltung und Flexibilität geprägt, sondern ebenso von regen Diskussionen in Seminaren, gemeinsamen Kaffeepausen mit Kommilitoni:nnen und konzentrierten Arbeitsphasen in der Bibliothek. Das Studium lebt somit von der Auseinandersetzung mit anderen, der persönlichen Interaktion, Meinungsbildung, Erfahrungsaustausch, dem spontanen Ausprobieren-Können. All diese Komponenten sind wesentlich für den eigenen Bildungsprozess und all dies brach im Frühling 2020 völlig unvermittelt weg, bis man lernte sich Schritt für Schritt an die immer neue Situation anzupassen und das Bestmögliche daraus zu machen.

Auslandsphasen im Studium: Schon immer wünschte ich mir eine gewisse Zeit während meines Studiums im Ausland zu verbringen, doch immer wieder verschoben sich die Pläne, entweder aufgrund von Prüfungen oder aus finanziellen Gründen. Anfang März 2020 ergab sich für mich endlich die Möglichkeit ein Praktikum an einer Schule in Olomouc in Tschechien zu absolvieren. Da ich mich wahnsinnig auf die Zeit freute, war die Enttäuschung umso größer als es von Seiten der tschechischen Kooperationsschule drei Tage vor Abreise hieß, das Praktikum könne aufgrund der angespannten pandemischen Lage nicht stattfinden. Zwar war das Corona-Virus zu diesem Zeitpunkt nicht mehr lediglich eine mysteriöse Erkrankung, die uns scheinbar wenig betrifft, dennoch schien mir die Maßnahme damals übertrieben. Doch nur kurze Zeit verging, bis sich die Lage zuspitzte und klar wurde, dass auch das nächste Semester nicht wie gewohnt ablaufen würde.

Das Sommersemester 2020

Das Sommersemester begann zusammen mit der neuartigen Onlinelehre. Die Freude über die Möglichkeit morgens länger zu schlafen und noch flexibler studieren zu können, wandelte sich schnell in Ernüchterung. Ich war zwar sehr überrascht darüber, wie schnell und gut sich die Hochschule auf die Onlinelehre umstellen konnte, dennoch waren die Bedingungen für tiefgründiges Studieren nicht mehr gegeben. In meinem Studierendenwohn-

heim brach das Internet minütlich weg, was eine gewinnbringende Teilnahme an den Seminaren verunmöglichte und weshalb ich mich regelmäßig bei Freunden einquartieren musste. Gleichzeitig galt es, jegliche unnötigen Kontakte zu vermeiden. Problematisch war insbesondere das Studieren von praktischen Fächern wie Kunst. So war es nicht mehr möglich praktische Seminare zu besuchen und persönliche sowie direkte Kritik für den künstlerischen Schaffensprozess zu erhalten, worunter letztendlich der eigene Bildungsprozess leidet. Zwar bemühten sich die Dozierenden stets Rückmeldungen über den eigenen Schaffensprozess zu geben, jedoch beschränkte sich diese immer auf das was online von den Studierenden zu sehen war. Auch das Erproben verschiedener Kunsttechniken mit den Materialien, die an der Hochschule zur Verfügung stehen, fiel weg.

Das Sommersemester schritt voran und die Zeit allein vor dem Laptop war zunehmend geprägt von Überdruss und Frust. Im Austausch mit Kommiliton:innen stellte ich fest, dass auch andere die bewegungs- und kontaktarme Onlinelehre als enorm mühsam empfanden, was sich durch Frust und Motivationslosigkeit äußerte. Die Dozierenden bemühten sich sichtlich um die Qualität der Lehre, wofür ich sehr dankbar bin, doch die Präsenzlehre ist leider nicht zu ersetzen. Im Sommer war es zumindest wieder möglich auszugehen und mehrere Leute zu treffen, was mir Freude bereitete. Gleichzeitig verschärfte dies jedoch den Frust darüber, dass keinerlei Präsenzveranstaltungen in der Hochschule ermöglicht wurden.

Das Wintersemester 2020/2021

Im Wintersemester stand mein Integriertes Semesterpraktikum (ISP) an und ich hoffte sehr, im Gegensatz zu den Praktikant:innen des Sommersemesters die Möglichkeit zu haben, mein ISP ohne Schulschließungen oder anderweitige coronabedingte Einschränkungen absolvieren zu können. Ich hatte Glück, denn bis kurz vor den Weihnachtsferien lief mein ISP weitestgehend wie geplant ab, bis der Lockdown am 16. 12. 2020 kam. Allerdings fand lediglich ein Unterrichtsbesuch statt, da sich meine ISP-Schule in Mannheim befindet und die Fallzahlen dort sehr hoch waren. Alle anderen geplanten Unterrichtsbesuche wurden kurzfristig umgeplant und letztendlich abgesagt. Da der Unterrichtsbesuch und die damit einhergehende Nachbesprechung für mich sehr gewinnbringend war, erachte ich den Wegfall der geplanten Unterrichtsbesuche nicht nur als sehr schade, sondern auch als persönlichen Nachteil. Dennoch konnte ich durch mein ISP viele wertvolle Erfahrungen sammeln und sogar praktische Bereiche, wie die Nahrungszubereitung mit den Schüler:innen erproben. Dank meines ISPs hatte ich außerdem die Möglichkeit, trotz der sehr angespannten pandemischen Lage, Kontakt zu vielen anderen Menschen zu haben und meine beruflichen Fähigkeiten zu stärken, was zu dieser Zeit alles andere als eine Selbstverständlichkeit war.

Gleichzeitig waren die Schulbesuche von einem unangenehmen Gefühl begleitet, da ich mich tagtäglich in einen Corona-Hotspot begeben und morgens die maßlos überfüllten Verkehrsmittel nutzen musste. Hinzu kommt, dass es zu dieser Zeit keine medizinischen Masken oder Corona-Tests gab und das Einhalten der Abstandregeln in den vollen Schulräumen utopisch war. Da es an meiner Schule häufig Coronainfizierte gab, war die ständige Angst präsent, bei Kontakt zu einer erkrankten Person für zwei Wochen in meinem kleinen WG-Zimmer eingesperrt sein zu müssen. Viel belastender war für mich jedoch, dass ich aufgrund der vielen Kontakte durch mein ISP meine Familie, aus Angst sie möglicherweise anzustecken, nicht besuchen konnte.

Als der Lockdown begann, veränderte sich mein ISP grundlegend. Durch Gespräche mit Kommiliton:innen erfuhr ich, wie unterschiedlich gut die Schulen mit der Pandemie umgehen konnten. So waren andere Schulen bemüht, den Kontakt zu den Lehrpersonen und Heranwachsenden aufrechtzuerhalten und den Unterricht auf anderen Wegen fortzuführen. Dahingegen nutzte meine Schule eine Onlineplattform die über einige Wochen nicht funktionierte, da keine Videocalls möglich waren und oftmals keine Dateien hochgeladen werden konnten. Dementsprechend brach der Kontakt zu den Schüler:innen weitestgehend ab, und mein ISP reduzierte sich auf das Erstellen meiner wöchentlichen Arbeitsaufträge, die ich hochlud und die von den zwei bis drei immergleichen Schüler:innen bearbeitet wurden. In meiner neugewonnenen Freizeit setzte ich mich ab und an in das Zimmer meiner Mitbewohnerin, wodurch ich bereichernde Einblicke in den Onlineunterricht an ihrer ISP-Schule gewinnen konnte.

Das Sommersemester 2021

Mit dem Sommersemester 2021 begann mein drittes Corona-Semester und damit mein letztes Semester an der Pädagogischen Hochschule. Zwar war das Onlinestudium für alle Beteiligten mittlerweile routiniert und lehrreich, dennoch wurde es nicht weniger mühselig den ganzen Tag auf den Bildschirm zu starren. Der Gedanke, dass dies mein letztes Semester ist, hat für mich etwas Nostalgisches, da so vieles, was ein studentische Leben auszeichnet, stark reduziert war und weiterhin ist, weshalb ich die Semester zuvor womöglich noch mehr ausgekostet hätte. Mein Abschlusssemester bestand aus vier Seminaren, die ich überwiegend von meinem WG-Zimmer aus besuchte. Die meiste Zeit verbrachte ich jedoch damit meine Masterarbeit voranzubringen. Dies ging aufgrund der stark reduzierten Öffnungszeiten der Bibliothek allerdings ebenso mit nicht zu unterschätzenden Einschränkungen einher, da die Bibliothek für Studierende einen essenziellen Ruheort darstellt. Folglich wurde der Verlust der Arbeitszeiten in der Bibliothek nicht nur

von mir, sondern von allen Studierenden, mit denen ich im Austausch stand, als sehr belastend empfunden.

Abschließende Betrachtung: In welchem Maße konnte das Studium unter pandemischen Bedingungen bildend wirken?

Zu Beginn wurde auf den Bildungswert des Studiums eingegangen und ersichtlich, dass grundlegende Aspekte dessen durch die Pandemie wegbrachen. Offenkundig ging das Studieren unter pandemischen Bedingungen für alle Beteiligten mit erheblichen Herausforderungen einher und den Studierenden blieben zahlreiche praktische Erfahrungen verwehrt. Gleichzeitig lässt sich festhalten, dass aus der anfänglichen pandemiebedingten Bildungskrise Bildungschancen resultierten und kreative Lösungswege für Lehr-/Lernprobleme gefunden wurden. Die plötzliche Krise führte dazu, dass sich die Hochschulbeteiligten auf neue Bildungsmöglichkeiten einließen, was sich in der schnellen Digitalisierung der Lehre äußerte. Innerhalb kürzester Zeit mussten alle Hochschulbeteiligten neue Lehr- und Lernmethoden gestalten, was wiederum neue Möglichkeiten des Austauschs und anderweitige Arbeitsformen eröffnete. Zwar ist der reguläre Hochschulbetrieb wieder notwendig und wünschenswert, dennoch erachte ich die mit dem Corona-Virus einhergehende intensive Digitalisierung der Lehre als große Leistung und Chance für die Zukunft. So könnte das Studium flexibler gestaltet werden, wenn einzelne Teilbereiche des Studiums digital bleiben würden. Darüber hinaus hoffe ich, dass alle Seminare, die von der Interaktion und dem praktischen Erproben leben, baldmöglichst wieder wie vor der Pandemie stattfinden können.

Bezüglich der Lernmotivation ist festzuhalten, dass die coronabedingten Belastungen, wie beispielsweise die Isolation, oftmals zu Tiefpunkten führten. Gleichzeitig konnte die Lernmotivation durch neue Bildungswege gesteigert werden, indem Neues erprobt wurde. Beispielhaft wurden künstlerische Projekte kreiert, die sowohl draußen, zuhause als auch digital stattfanden. Als letzter Aspekt der Lernmotivation lässt sich hinzufügen, dass der Wegfall der gewohnten Lehre dazu führte, den Wert dieser tiefgreifender wahrzunehmen, was wiederum zu neuem Antrieb verhalf.

Des Weiteren verschmolz Berufliches und Privates durch die Pandemie mehr, was die Arbeitsanforderungen für Studierende meiner Ansicht nach enorm erhöhte. Dementsprechend sollte allen bewusst bleiben, dass im Homeoffice nicht weniger Pausen und Freizeit vonnöten sind. Zusammenfassend bin ich als Studentin gut durch die Pandemie gekommen und möchte in diesem Zusammenhang allen Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschule für die schnelle Umstellung auf die Onlinelehre danken. Ebenso möchte ich meinen Dank ausdrücken, dass ich mich dank des BAföG und des Deutschlandstipendiums gänzlich auf mein Studium konzentrieren

durfte und keine finanziellen Sorgen leiden musste. Auch für all die Erfahrungen im ISP sowie die lehrreichen Seminare bin ich dankbar. Diese haben mein Corona-Studium trotz aller Einschränkungen zu einer wertvollen Lebenserfahrung gemacht und tiefgreifende Bildungsprozesse in mir ausgelöst.

Melanie Dalforno

Lockdown hoch drei – Die Online-Lehre aus drei verschiedenen Blickwinkeln

Und plötzlich war sie da – die Pandemie samt Lockdown. Ich erinnere mich noch genau an den 11. März 2020. Es war kurz vor Beginn des Sommersemesters und ich besuchte gerade eine ganztägige Veranstaltung im Rahmen meines Praktikums. Das Thema Corona und eventuell bevorstehende Schließungen standen bereits allgegenwärtig im Raum und viele meiner Mitstudent:innen sahen dem bevorstehenden Praktikum ängstlich entgegen, weil niemand wusste, wie man es bei Schulschließungen absolvieren könnte. Ich war da etwas entspannter, da ich dieses Semester lediglich die Veranstaltung besuchen sollte, aber nicht zum Praktikum an eine bestimmte Schule verschickt wurde. Doch auch ich machte mir so meine Gedanken. Richtig glauben, was da passiert, konnte ich erst, als der Lockdown wenige Tage später dann tatsächlich da war.

Neben meinem Studium arbeite ich im Umfang eines halben Deputats an einer Schule in Rheinland-Pfalz als Vertretungslehrerin und bin dort meinem Studium entsprechend überwiegend in der Sekundarstufe I eingesetzt. Privat bin ich Mutter von zwei Teenagern, die beide die weiterführende Schule besuchen. All diese Faktoren haben dazu beigetragen, dass ich den Lockdown und seine Auswirkungen auf die Lehre aus drei verschiedenen Perspektiven betrachten konnte:

1. Die Online-Lehre an der PH als Studentin
2. Das Homeschooling aus dem Blickwinkel geforderter Eltern
3. Das Homeschooling aus Lehrer:innen-Perspektive

Als Studentin sah ich dem Lockdown also relativ gelassen entgegen. Immerhin musste ich nun nicht mehr zwischen Schule, Pädagogischer Hochschule und meinem Zuhause, das ca. 45 Minuten entfernt liegt, pendeln. Als dann die ersten Online-Seminare starteten, war ich dennoch etwas überfordert. Eigentlich bin ich mit dem PC ziemlich fit, aber trotzdem stieß ich schnell an meine Grenzen. Klar musste man sich an die neuen technischen Möglichkeiten gewöhnen, die mit dem Lockdown einhergingen: Zuerst Videokonferenzen über *BigBlueButton*, danach über das verpönte Zoom, weil das wohl einfach besser und zuverlässiger funktionierte, Breakoutrooms für Gruppenarbeiten, *Google Docs* und *OneDrive*, um an gemeinsamen Dokumenten zu arbeiten. Verrückt, was auf einmal alles möglich war. Und ständig nutzte ein:e

spitzfindige:r Dozent:in eine neue Lernplattform zusätzlich zum altbekannten StudIP (*Moodle, bwSync&Share, Canvas*) oder testete eine neue App mit uns. So viel Input und neue technische Fähigkeiten, die man auf die Schnelle erlernen musste! Das hatte den Vorteil, dass man viele interessante Möglichkeiten der Online-Lehre kennenlernte. Andererseits machte sich daraufhin auch schon das erste Problem bemerkbar: Mein alter Laptop, den ich nun täglich mit etlichen gleichzeitig geöffneten Fenstern zum Glühen brachte, ließ durchblicken, dass er langsam aber sicher durch ein neueres Modell abgelöst werden musste. Zum Glück konnte ich schnell ein gebrauchtes Ersatzgerät günstig erwerben, sodass meine aktive Teilnahme am Studium weiterhin möglich war – dachte ich zumindest. Jahrelang hatte ich scheinbar in der Utopie gelebt, dass wir ein gutes Internet hätten. Nun war ich aber ständig eingeloggt und dazu meine beiden Kinder. Ein Anruf beim Anbieter, um das so dringend benötigte Datenvolumen aufzustocken, war unausweichlich, genau wie die erhöhte monatliche Gebühr. Immerhin war dann technisch alles in trockenen Tüchern – auch seitens der Pädagogischen Hochschule, die schnelle und gute Lösungen für die Online-Lehre zur Verfügung stellte.

Nachdem die technischen Probleme gelöst waren, musste ich leider feststellen, dass ich auch organisatorisch an Grenzen stieß. Ich merkte deutlich, dass mir der schnelle Austausch mit anderen Studierenden fehlte. Dazu muss man vielleicht sagen, dass ich bisher wenig Gelegenheit gehabt hatte, um Kontakte zu knüpfen. Ich habe zum Masterstudium an die PH Heidelberg gewechselt und direkt nach dem ersten Semester des Masterstudiengangs kam schon die Online-Lehre. In den meisten Kursen kannte ich also niemanden, den ich bei Fragen mal schnell per WhatsApp o. ä. hätte kontaktieren können. Aus meinem vorangegangenen Studium an der Universität war ich es gewohnt, Kontakte mit meinen Mitstudierenden zu pflegen. Dies hatte nebenbei auch den Vorteil, dass man ganz leicht auf dem Laufenden blieb. Niemand musste alles wissen, aber jeder wusste etwas. Das fiel im ersten Lockdown für mich fast komplett weg, was zu einer großen Unsicherheit meinerseits führte.

So kam es auch, dass ich meinen anfangs erwähnten Kurs nach der Präsenzphase nicht online besuchte. Irgendwie war diese Information an mir vorbeigerauscht. Als ich von den Zoom-Meetings erfuhr, hatte ich schon einige Stunden verpasst. Der Höhepunkt meiner Verwirrung ereignete sich in diesem Kurs als ich – mittlerweile eine total gestresste Homeschooling-Mutter – für eine vermeintliche Präsenzsession rund eine Stunde an die Pädagogische Hochschule fuhr. Natürlich war außer mir und einem weiteren verwunderten Professor weit und breit niemand zu sehen. Ich hatte also schon wieder meine Online-Vorlesung verpasst. Als ich meiner Dozentin später tief beschämt mein erneutes Missgeschick mitteilte, reagierte diese amüsiert auf meinen so offensichtlich verwirrten Zustand und wir einig-

ten uns darauf, dass ich im nächsten Semester einfach dort weitermachen würde, wo ich aufgehört hatte.

Aber was genau hatte mich denn so an meine Grenzen gebracht? Der fehlende Informationsfluss meiner Mitstudenten und das Gefühl, alles alleine meistern zu müssen, war schon belastend genug, doch dann gab es ja noch die Familie und der erste Lockdown aus Sicht einer Mutter war alles andere als entspannt. Zugegebenermaßen sind meine Kinder – damals in der 9. und 10. Klasse – schon einigermaßen selbstständig und bemühten sich ohne großes Theater, alle Aufträge ihrer Lehrer:innen sorgfältig zu bearbeiten. Die zahlreichen Löcher ihres technischen Wissens mussten jedoch mein Mann und ich stopfen. Dazu kam, dass es im ersten Lockdown keinerlei Vorgaben für die Lehrer:innen gab und jede:r sein eigenes Süppchen kochte. Was blieb ihnen auch anderes übrig? Aber für mich bedeutete dies, dass ich Tag für Tag stundenlang von sechs verschiedenen Portalen sämtliche Aufgabenformate zuerst runter- und später bearbeitet wieder hochladen durfte. Da die Zeitangaben, wann die Aufgaben eintrudeln sollten, auch höchst individuell waren, musste ich die Kinder ständig auf dem Laufenden halten und Übersichtstabellen erstellen, die Abgabedatum, Lernplattform, Aufgabenstellung und -blätter enthielten. Dies kostete mich endlose Stunden und Nerven. Dazu kamen natürlich noch Fragen meiner Kinder, die ich zum Teil nun zuhause selbst unterrichtete, da die Kommunikation zwischen Kindern und Lehrer:innen bestenfalls per Mail möglich war und manche (!) Lehrkräfte Corona offensichtlich mit zusätzlichen Ferientagen verwechselten. Ich war jeden Abend froh, wenn mein Mann nach der Arbeit zur Verstärkung anrückte und will mir gar nicht vorstellen, wie das bei Familien lief, deren Kinder erst noch zum Erledigen der Aufgaben überredet werden mussten.

Ein weiteres Manko und mitunter ein Grund, weshalb ich meist selbst die Aufgaben meiner Kinder heruntergeladen habe, war unsere spärliche technische Ausstattung. Wir mussten uns zu dritt einen Laptop teilen, den ich eigentlich ununterbrochen in Gebrauch hatte – an manchen Tagen bis zu 10 Stunden am Stück. So erledigten meine Kinder ihre Aufgaben wie gewohnt ganz *old school* im Heft und schickten den Lehrer:innen dann die abfotografierten Ergebnisse. Dem Unverständnis der Deutschlehrerin meiner Tochter, die einen handgeschriebenen Lebenslauf nicht akzeptieren wollte (auch mit dem Hinweis, dass dieser nach dem Wochenende als Word-Datei nachgeliefert würde), hatte ich zuerst ein Elterngespräch, aber danach dann immerhin ein Leihgerät der Schule zu verdanken, sodass wenigstens ein Kind den Miniaturbildschirm des Handys gegen den etwas größeren eines Tablets eintauschen konnte. Die technische Aufklärung blieb weiterhin in den Händen der Eltern. Mir dämmerte langsam, dass der Lernerfolg der Schüler:innen während Corona maßgeblich vom Elternhaus abhängig sein

würde. Selbst engagierte Eltern waren verloren, wenn sie die technische Ausstattung oder das nötige Know-how nicht hatten, um ihren Sprösslingen sämtliche benötigten Fertigkeiten zu vermitteln, die jahrelang in der Schule verschlafen worden waren. Ich frage mich immer wieder, wie es in der heutigen Zeit eigentlich sein kann, dass man kurz vor der gymnasialen Oberstufe noch keine basalen Kenntnisse in *Office* hat. Wäre da nicht mal ein eigenes Fach angebracht? Zumindest bei uns in Rheinland-Pfalz gibt es Medienbildung bemerkenswerterweise nur auf dem Lehrplan der Grundschule. Dies nebenbei in anderen Fächern mal schnell zu unterrichten ist meiner Meinung nach überhaupt nicht gelungen und hat maßgeblich zu den katastrophalen Lernzuständen während des Lockdowns beigetragen.

Genau diese Erfahrungen machte ich auch als Lehrerin, allerdings eher im zweiten Lockdown, den man, im Gegensatz zum ersten, schon eher geahnt hatte und dementsprechend vorbereitet war. Im ersten Lockdown war unsere Schule technisch so schlecht ausgestattet, dass wir noch nicht einmal die Lernplattform *Moodle* hatten. In meiner Not guckte ich mir bei den engagierten Lehrer:innen meiner Kinder die für mich besten Möglichkeiten ab, um mit meinen Schüler:innen in Kontakt zu bleiben. Mit den technisch gut ausgestatteten Klassen nutzte ich die Lernplattform *Edmodo*. Eine andere Klasse, in der die Schüler:innen keine technischen Geräte besaßen, wurde per Wochenplan versorgt, den die Klassenlehrerin persönlich mit dem Fahrrad zustellte. Erste Leihgeräte für die Schüler:innen kamen ja erst Mitte Januar 2021 an – fast ein Jahr nach dem ersten Lockdown und kurz vor Ende des zweiten Lockdowns. Mit anderen Worten: viel zu spät.

Im zweiten Lockdown waren die technischen Möglichkeiten dennoch sehr viel fortgeschrittener an unserer Schule. Die Schulleitung hatte nicht nur die Lernplattform *Moodle*, sondern auch *Teams* angeschafft und einige Lehrer:innen hatten in Erwartung eines weiteren Lockdowns ihre Klassen bereits in die neuen Lerntools eingearbeitet. Andere Lehrer:innen jedoch nicht. Das machte sich auch gleich in der ersten Woche des zweiten Lockdowns bemerkbar. Zwei meiner Klassen kamen bis auf wenige Ausnahmen außerordentlich gut mit der Technik zurecht. In meiner siebten Klasse hatten jedoch nur wenige Schüler:innen Vorkenntnisse in *Teams*, zu dem wir gleich in der ersten Woche wechselten, als sich *Moodle* als konsequent unzuverlässig erwies. Nun waren meine technischen Kompetenzen mehr gefragt denn je. Ständig chattete ich mit meinen Schüler:innen, versuchte über Videotelefonie zu helfen oder beantwortete Fragen der Eltern per Mail. Das war auch die Phase, in der ich unzählige Stunden am PC verbrachte und fast 11 Stunden am Tag Ansprechpartner für technische Probleme war. Nach ca. zwei Wochen entspannte sich die Lage langsam und ich konnte zum normalen Unterricht übergehen. Doch was heißt normaler Unterricht? Klar, zwei von vier Stunden unterrichtete ich in allen meinen Klassen synchron

via Videokonferenz, aber auch wenn wir dank verschiedener Kanäle und *OneDrive* wunderbar Gruppen- und Partnerarbeiten machen konnten, ging doch alles viel langsamer als gewohnt. Auch die Arbeitsaufträge, die die Schüler:innen für die restlichen Stunden von mir erhielten, mussten korrigiert werden. Schnell mal durch die Reihen gehen und über die Hausaufgabe lesen, während die Schüler:innen einer anderen Arbeit nachgingen, war ja nicht möglich. Und das zu einer Zeit, in der das Feedback der Lehrkraft wichtiger war denn je! Wie sonst hätte ich sicherstellen sollen, dass meine Schüler:innen am Ball blieben und kein wichtiger Lerninhalt verloren ging? Auch die Unterrichtsvorbereitung an sich verlangte mir viel mehr Zeit ab: Ich erstellte PowerPoints zu neuen Grammatikthemen oder um neue Wörter zu semantisieren, die ich sonst womöglich nur an die Tafel geschrieben und gemalt hätte. Plötzlich hatte man vielfältigere Möglichkeiten als in den traditionellen Klassenräumen ohne Smartboard: Ich konnte aktuelle Videos zeigen, *Learning Snacks* zu grammatischen Themen erstellen, Umfragen mit *Mentimeter* einspielen, ein Quiz online erstellen und unendliche Stunden in *Quizlet* neue Vokabeln eintippen, die meine Schüler:innen dann mit ihrem Handy oder PC lernen konnten.

Ja, der Lockdown hat deutlich gezeigt, dass in unserem Land technisch gesehen einiges schief gelaufen ist in den letzten Jahrzehnten. Von der Bürokratie, die mit Sicherheit so einige Hürden beim Ausbau der Digitalisierung darstellt (siehe Digitalpakt), will ich an dieser Stelle gar nicht erst reden. Ich persönlich sehe die vergangenen Lockdowns und den Wechselunterricht sowie die Online-Lehre an der Pädagogischen Hochschule eher positiv. Die Online-Lehre hat gezeigt, dass sie den traditionellen Unterricht nicht ersetzen kann, vor allem die sozialen Aspekte. Dennoch bietet sie mittlerweile gute Alternativen, wenn der Präsenzunterricht einmal nicht möglich sein sollte. Außerdem hat dieser unfreiwillige Digitalisierungsschub viele Tools ins Licht gerückt, die wir als Lehrkräfte nun mit in den alltäglichen Unterricht nehmen können, um damit unseren Unterricht zu bereichern und unsere Schüler:innen fit für eine digitale Zukunft zu machen. Wir dürfen nur nicht wieder ganz in die alten Muster zurückfallen und sollten uns auch im stressigen Berufsalltag weiterhin der Chancen neuer Medien bewusst sein und sie nutzen.

N. N.[*]

An Covid-19 erkrankt – Meine Geschichte

Uns alle beschäftigt in dieser Zeit ein Thema: Corona. Mittlerweile weiß jeder etwas dazu zu sagen. Zu Beginn der Pandemie war das noch nicht so. Der Großteil der Bevölkerung lernte dieses neue Virus erst kennen. Zu dieser Zeit kämpfte ich bereits mit ihm um mein Leben. Ich wurde gebeten, etwas über meine Erfahrung zu schreiben. Hier ist meine Geschichte:

Donnerstag, 12. März 2020:
Ich gebe meine Bachelorarbeit ab und freue mich auf die nun folgende freie Zeit, bis das Semester wieder startet. Endlich habe ich wieder Zeit, Dinge zu machen, die mir Spaß machen oder mich mit Freunden zu treffen. Die letzten Wochen bin ich kaum aus dem Haus gekommen, wie das zum Abgabetermin bei einer Bachelorarbeit nun mal so ist.

Freitag, 13. März 2020:
Heute fühle ich mich, als ob ich krank werde. Ich beginne zu husten. Aber das wundert mich nicht. Die letzten Wochen waren anstrengend und die letzten Semester war ich nach der Prüfungsphase auch für ein paar Tage angeschlagen.

Montag, 16. März 2020:
Mittlerweile hat es mich richtig erwischt. Ich bin total schlapp und mir tut das Atmen weh. Zu diesem Zeitpunkt denke ich noch, ich habe mir eine ordentliche Erkältung zugezogen.

Mittwoch, 18. März 2020:
Mir geht es so schlecht, dass ich kaum aufstehe. Meine Lunge brennt bei jedem Atemzug.

Meine Mutter ruft den Arzt an. Noch gehen wir davon aus, dass ich mir eine Bronchitis zugezogen habe. Als sie sicherheitshalber die Rundmail der PH erwähnt, dass man auf Covid-19-Symptome achten soll, versucht der Hausarzt einen PCR-Test zu organisieren. In die Praxis darf ich nicht kommen und Medikamente kann er mir keine verschreiben, solange man nicht weiß, ob ich an Covid-19 erkrankt bin. Diese Krankheit ist so neu, dass man

[*] Der Name der Autorin ist den Herausgebern bekannt.

nicht weiß, was man überhaupt verabreichen darf. Sicherheitshalber sollen wir uns in Quarantäne begeben.

Donnerstag, 19. März 2020:
Die Nacht ist schrecklich. Ich bekomme kaum noch Luft. Obwohl mein Handy neben meinem Kopf liegt, habe ich keine Kraft mehr, nach ihm zu greifen und Hilfe zu holen. Mit aller Kraft versuche ich noch gegen die Wand zu klopfen, in der Hoffnung, dass meine Schwester im Nebenzimmer es hört. Allerdings habe ich so wenig Kraft, dass ich nur einen sehr leisen Laut erzeugen kann. So liege ich in meinem Bett, kriege keine Luft, kann keine Hilfe holen und weiß nicht, ob ich diese Nacht überlebe. Mir kommt der Gedanke, dass wenn ich aufhöre zu atmen, immerhin die Schmerzen verschwinden. Und ich beginne aufzuhören zu atmen.

Ich sehe ein kleines Licht an meiner Zimmerdecke, obwohl da gar keine Lampe ist und überhaupt kein Licht brennt. Es ist ein schönes Licht, irgendwie heimelig. Bilder ziehen vor meinem inneren Auge vorbei …

„Du kannst noch nicht gehen!“ Dieser Gedanke schießt plötzlich durch meinen Kopf und das Licht an der Zimmerdecke verschwindet. Ich beginne wieder zu atmen. Ich weiß nicht, wie lange ich aufgehört habe zu atmen, aber ich weiß, dass es knapp war. Nach einer Weile habe ich wieder so viel Kraft, dass ich mich aufsetzen kann, um besser atmen zu können.

Samstag, 21. März 2020:
Mir geht es immer schlechter. Ich bin froh über das Schlafapnoe-Gerät meiner Mutter, das Luft in die Nase drückt und mir das Atmen erleichtert. Ich sitze tagsüber daran und lasse mir Luft in die Lunge pumpen, weil das Atmen so schwer geht.

Meine Mutter ruft beim ärztlichen Bereitschaftsdienst an. Man sagt ihr, ich könne nicht ins Krankenhaus, es gäbe nicht genügend Schutzkleidung. Wir müssten selbst schauen, wie wir durch diese Situation kämen. Auf die Frage, welche Medikamente man denn nehmen könnte, heißt es, wir sollten mit Salzwasser oder Kamillentee inhalieren.

Montag, 23. März 2020:
Mittlerweile zeigen alle meine Familienmitglieder zuhause Symptome. Einen Test bekomme ich dennoch nicht. Ich war in keinem Risikogebiet und hatte keinen wissentlichen Kontakt zu einer erkrankten Person. Für das Gesundheitsamt ist es unerheblich, ob ich Symptome zeige oder nicht.

Dienstag, 24. März 2020:
Meine Mutter und mein Vater dürfen zum Testen fahren, denn sie gehören zu den Risikopatient:innen. Ich werde von meiner Familie mit ins Auto gesetzt, in der Hoffnung, dass man mich vor Ort mittestet. Die Ärztin testet uns alle drei.

Freitag, 27. März 2020:
Das Testergebnis ist da: positiv. Die Quarantäne wird nun auch vom Gesundheitsamt ausgesprochen und meine Schwestern werden getestet. Zu diesem Zeitpunkt bin ich froh über das Ergebnis. Dann hat das ganze Leiden immerhin einen Sinn, denn danach bin ich weitestgehend immun und brauche keine Angst vor einer erneuten Infektion zu haben. Mit Spätfolgen rechnet zu diesem Zeitpunkt noch niemand.

Sonntag, 29. März 2020:
Das Testergebnis meiner Schwestern ist da: positiv.

Sonntag, 26. April 2020:
Mir geht es nach wie vor schlecht. Seit mittlerweile Wochen schmecke und rieche ich nichts, bin unglaublich erschöpft, schlafe extrem lange, huste mir die Seele aus dem Leib und habe immer noch Durchfall und muss mich seit Tagen übergeben. Ich kann nichts in mir drin behalten. Das Gesundheitsamt ruft täglich an und fragt, wie es uns geht. Wir berichten von unseren Symptomen, aber außer die Quarantäne zu verlängern, passiert nichts. „Der Durchfall wird sich wieder geben, wenn Sie wieder raus dürfen. Das ist psychisch bedingt“, ist die Antwort.

Montag, 27. April 2020:
Nach mittlerweile sechs Wochen andauerndem Durchfall kommt, was kommen musste. Ich erleide einen Kreislaufzusammenbruch. Es ist Montagnachmittag und unser Hausarzt ist bereits im Feierabend, beim Gesundheitsamt geht niemand ans Telefon und unter der Corona-Hotline ertönt lediglich eine Bandansage, man solle sich ans Gesundheitsamt wenden. Der ärztliche Bereitschaftsdienst ist noch nicht im Dienst und verweist uns an die 112. Meine Schwester ruft dort an und man schickt einen Krankenwagen. Ich werde ins Krankenhaus gebracht. Dort bekomme ich eine Infusion, denn ich bin dehydriert. Drei Tage bin ich im Krankenhaus auf der Corona-Station. Ich bin allein in einem Zimmer. Die Pfleger:innen kommen nur ins Zimmer, wenn es notwendig ist. Es sind drei einsame Tage, vor allem für einen Menschen aus einer Großfamilie wie mich.

Mittwoch, 29. April 2020:
Nach drei Tagen werde ich entlassen. Obwohl ich negativ getestet werde, wird meine Quarantäne um zwei weitere Wochen verlängert. Der Grund: Ich war auf der Corona-Station.

Mittwoch, 13. Mai 2020:
Meine Quarantäne endet nach zwei Monaten. Gesund bin ich aber bei Weitem noch nicht. Ich habe Schwierigkeiten beim Atmen, laufe, als sei ich betrunken, und bin total erschöpft. Immerhin muss ich mich dank der Infusion nicht mehr übergeben und der Husten ist fast verklungen.

Dienstag, 16. Juni 2020:
Mir fällt das Atmen noch immer unglaublich schwer. Es wird mit jedem Tag schlimmer. Der Lungenarzt hat Aufnahmestopp, so dass mir auch hier nicht geholfen werden kann. Nach einem Telefonat mit der für uns zuständigen Ärztin vom Gesundheitsamt organisiert sie, dass ich in der Lungenklinik aufgenommen werde. Hier wird meine Lunge in den nächsten vier Tagen durchgecheckt.

Samstag, 20. Juni 2020:
Die Ärzte haben festgestellt, dass ich eine Lungenembolie hatte. Die Lunge sieht aus wie eine Raucherlunge, obwohl ich noch nie geraucht habe und in meinem Bekanntenkreis keine Raucher sind. Mit der Empfehlung, in eine Reha zu gehen und mir Physiotherapie verschreiben zu lassen, werde ich entlassen.

Dienstag, 11. August 2020:
Es geht für vier Wochen in die Reha. Die Zeit dort tut mir gut. Ich lerne andere Betroffene kennen, denen es um einiges schlechter ging als mir. Im Austausch mit ihnen stelle ich fest, dass Symptome wie Haarausfall, Schwindel, Vergesslichkeit, Wortfindungsstörungen zum Krankheitsbild Covid-19 dazugehören. Die Austauschrunden sind sehr wertvoll. Einen Satz des Psychologen werde ich nicht vergessen: „Sie sitzen hier, Sie haben es überlebt." Er schwirrt seitdem wie ein Mantra durch meinen Kopf und hilft mir an schlechten Tagen, nicht zu verzweifeln.

Oktober 2020:
Ich habe einen neuen Schub. Meine Haare fallen wieder aus, mein Geschmack verschwindet fast vollständig, meine Beine beginnen zu schmerzen und ich habe das Gefühl, zu verblöden. Ich kann mir die einfachsten Dinge kaum merken. Da ich zwei Wochen nach Vorlesungsbeginn mit dem Pensum völlig überfordert bin, streiche ich die Hälfte der Veranstaltungen. Selbst dieses Pensum kostet mich im Laufe des Semesters unheimlich viel Kraft.

Mich hat Covid-19 am Anfang der Pandemie erwischt. Damals dachte man noch, junge Menschen ohne Vorerkrankungen würden nicht schwer erkranken. Das dachte ich zu diesem Zeitpunkt auch noch. Zudem war ich davon überzeugt, dass mein gutes Immunsystem mich vor einem schweren Verlauf schützen würde. Mittlerweile danke ich meinem Immunsystem, dass ich Covid-19 überhaupt überlebt habe.

In der akuten Zeit meiner Erkrankung hatten die Vorlesungen zum Glück noch nicht begonnen. Dennoch musste ich einiges durch meine Krankenhausaufenthalte nachholen. Ich bin meinen Kommiliton:innen und Dozent:innen unglaublich dankbar für ihre Unterstützung in dieser Zeit. Wenn ich etwas nicht verstanden hatte, konnte ich direkt bei den Dozierenden

nachfragen. In Gruppenarbeiten erhielt ich von meinen Kommiliton:innen die Aufgaben, die ich bewältigen konnte. Sie alle hatten Verständnis für meine Situation und ließen mir Zeit, wieder auf die Beine zu kommen.

An dieser Stelle möchte ich mich auch bei der Hochschulleitung bedanken. Es war in allen drei Corona-Semestern, die wir bisher hatten, schnell klar, dass sie online stattfinden würden. Es gab kein ständiges Hin und Her, wie ich es bei den Hochschulen meiner Schwestern beobachten konnte. Ich musste mir bis zum Wintersemester 2021/22 keine Gedanken machen, wie ich den Weg nach Heidelberg bewältigen kann. Denn mit Long-Covid ist das nicht so einfach. Mit der Bahn und dem Auto kann ich nicht fahren. Ich reagiere zu langsam und wäre völlig überfordert.

Als ich meinen Stundenplan für das nächste Semester zusammenstelle, kommen mir Tränen. Alle Veranstaltungen sind in Präsenz geplant. Während sich meine Kommiliton:innen wahrscheinlich freuen, ihre Freunde wieder täglich zu sehen, bin ich am Verzweifeln. Der Präsenzunterricht stellt mich vor ganz neue Probleme. Wie soll ich es schaffen, an drei Tagen die Woche an die PH zu kommen? Ein Umzug nach Heidelberg kommt nicht in Frage, da ich einen Haushalt noch immer nicht führen kann. Ich habe mir wohlweislich nur die Hälfte der Veranstaltungen vorgenommen, weil ich nicht die Kraft habe für ein volles Pensum. Deswegen streiche ich einen weiteren Tag und hoffe, dass ich mit dem „Familientaxi“ zumindest zwei Vorlesungstage schaffe.

Ich bin 24 Jahre alt und sollte mir über meine Gesundheit eigentlich keine Sorgen machen müssen. Stattdessen fühle ich mich wie eine alte Frau: Ich kann nicht weit gehen und das nur langsam, bei jedem Schritt schmerzen meine Beine und ich vergesse Dinge, die mir jemand vor zwei Minuten gesagt hat. Mich hat nicht nur Covid-19 voll erwischt, auch Long-Covid hat zugeschlagen. Man rennt von einem Arzt zum andern und erhält immer die gleiche Antwort: „Wir wissen nicht, wie wir damit umgehen sollen. Das ist auch neu für uns.“ Immer wieder erfährt man, dass die Symptome, die man beschreibt, typisch für Covid-19 seien, aber man völlig planlos bezüglich der Behandlung sei und so versucht man, irgendetwas zu tun.

Also geht es für mich zum Röntgen, ins MRT, ins CT. Es wird ein Ultraschall vom Herzen und ein EKG gemacht, ich bekomme pulssenkende Tabletten, in der Hoffnung, dass sie helfen könnten. Es geht zur Lungenärztin, die Asthma diagnostiziert. Die Lungenwerte sind zwar eigentlich in Ordnung, aber die Atemnot ist da. Ich bekomme Asthmaspray. Gegen die Konzentrations- und Gedächtnisprobleme verschreibt der Neurologe Ergotherapie. Den Grund für den Schwindel und die schmerzenden Beine kann er allerdings nicht finden. Mit dem Geruchs- und Geschmacksverlust müsse ich wohl leben. Dass Geruchs- und Geschmackssinn nach so langer Zeit wiederkommen, sei unwahrscheinlich …

Das ist nicht gerade aufbauend. So sitze ich eineinhalb Jahre nach der Infektion da, während ich den nächsten Schub habe mit meinem rasenden Herzen, dem Haarausfall, dem Geschmacks- und Geruchsverlust, schmerzenden Beinen, der ewigen Erschöpfung, einer Schlafenszeit von über zwölf Stunden usw. und keiner kann mir wirklich helfen. Ich kann nur hoffen, dass ich mit der Zeit wieder weitestgehend gesund werde. So wie es momentan ist, könnte ich meinen Traumberuf, Lehrerin, nicht ausüben. Ich versuche das Studium zu beenden und dann sehe ich weiter. Das Planen für die Zukunft habe ich auf Eis gelegt.

Ich denke an mein Mantra: „Sie sitzen hier, Sie haben es überlebt." Ich lebe und das ist die Hauptsache!

Annette Elsaesser und Birgit Werner

Individuelle Förderung unter Corona – Anspruch oder Widerspruch? Ein Erfahrungsbericht

Im Rahmen des Masterstudiengangs Lehramt Sonderpädagogik mit der sonderpädagogischen Fachrichtung Lernen sollen die Studierenden gemäß Modulhandbuch ihr fachrichtungsspezifisches, pädagogisches und didaktisches Wissen vertiefen. Hierzu bekommen die Studierenden die Möglichkeit, ihr theoretisch fundiertes Wissen über pädagogische und didaktische Grundlagen sowie spezifische Interventionsmaßnahmen bei gravierenden Lernbeeinträchtigungen in der Praxis zu erproben. Intensive Anleitung und Supervision haben den Erwerb von Expertise der Absolvent:innen im Einsatz zielgruppenspezifischer, pädagogisch-didaktischer Konzepte zum Ziel. Gemäß den nach dem Modulhandbuch zu erwerbenden Kompetenzen kennen die Studierenden beim Abschluss des entsprechenden Moduls auch didaktische Konzepte zur systematischen und umfassenden Förderung schriftsprachlicher und mathematischer Kompetenzen und können diese adressat:innengerecht anwenden.

Um diese Kompetenzen zu erwerben, werden in jedem Semester zwei Seminare unter dem Titel: „Diagnose und Förderung rechenschwacher bzw. lese-, rechtschreibschwacher Kinder und Jugendlicher (Fallarbeit in der Beratungsstelle)“ angeboten. Die Beratungsstelle LRS und Dyskalkulie ist eine Einrichtung am Institut für Sonderpädagogik. Sie versteht sich über die Hochschule hinaus als Informations- und Beratungszentrum für alle Fragen um die schulleistungsbezogenen Phänomene Lese-Rechtschreibstörungen (LRS) und Dyskalkulie. Hier werden Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten in Mathematik und Deutsch unabhängig von der besuchten Schulstufe und -form gefördert. Die Anfragen an die Beratungsstelle für das Fach Deutsch konzentrieren sich nahezu ausschließlich auf die beiden Kompetenzbereiche Lesen (hier mit Texten umgehen) sowie Schreiben mit dem Fokus auf dem Bereich „richtig schreiben“ (KMK Bildungsstandards Deutsch 2004b).

In den Einzel- und Kleingruppenförderungen stehen die Anwendungs-, Entwicklungs- und Kompetenzorientierung respektive die Entwicklung förderdiagnostischer Konzepte in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen sowie didaktisch-methodische Varianten eines individualisierten Deutsch- und Mathematikunterrichtes im Mittelpunkt. Ein Großteil der Diagnose- und

Fördermaßnahmen wird von Studierenden im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung durchgeführt. Weitergehende Beratungen werden von den Lehrenden der sonderpädagogischen Fachrichtung Lernen bearbeitet.

Bislang fanden diese Veranstaltungen, organisiert von der sonderpädagogischen Fachrichtung Lernen, in den Räumen der Pädagogischen Hochschule statt.

1. Bisheriges Konzept

In diesen sehr praxisbezogenen Lehrveranstaltungen arbeiten Studierende der Sonderpädagogik (meist) im Zweierteam wöchentlich ca. 60 Minuten mit einem Kind/Jugendlichen aus umliegenden Schulen (Grund-, Werkreal-, Real-, Gemeinschaftsschulen und SBBZ). Während der Veranstaltung diagnostizieren sie die domänenspezifischen Lernvoraussetzungen und -leistungen des Kindes, erstellen einen Förderplan und setzten diesen um. Die Studierenden hospitieren mindestens einmal im Klassenunterricht „ihres:ihrer" Schülers:Schülerin und führen Gespräche mit den Klassen- bzw. Fachlehrkräften. Zum Abschluss der einsemestrigen Förderung findet ein Beratungsgespräch statt, an dem die Eltern, die Lehrkräfte sowie das Kind gemeinsam beraten, welche Maßnahmen sich bewährt haben, fortgeführt bzw. modifiziert werden sollen.

Jeweils ein Förderteam wird an einem Termin videografiert. Diese Videosequenz wird im Anschluss an die Förderung gemeinsam mit allen Studierenden analysiert. Dabei liegt der Fokus auf der Analyse der Interaktion, bei der vier Fragen im Mittelpunkt stehen:

- Ist das Lernangebot fachdidaktisch begründet und individuell angemessen?
- Welche Lösungs- und Lernstrategien sind beim Kind zu beobachten?
- Welche Interpretationen lässt das beobachtete Verhalten bezüglich der mathematischen bzw. schriftsprachlichen Kompetenzen zu?
- Welche Konsequenzen lassen sich für die Planung der nachfolgenden Fördersequenz ableiten?

Die Studierenden wenden dabei die im Bachelorstudium erworbenen Kenntnisse aus der Fachdidaktik, der Diagnostik und der Sonderpädagogik situationsspezifisch an. So unterstützen sie zum Beispiel die Schüler:innen darin, selbst zu erkennen, welche Fähigkeiten sie trotz schulischer Misserfolge im Lesen, Schreiben und Rechnen schon haben. Damit spielt die Förderung der Motivation und des schulischen Selbstkonzepts als wichtige Begleitfaktoren erfolgreichen schulischen Lernens eine große Rolle.

„Mathe kann ja doch Spaß machen und die Förderung an der PH in den letzten Wochen hat mir schon etwas gebracht". Diese spontane Einschätzung eines Zweitklässlers am Ende seiner Förderung unterstreicht, wie bedeutsam die Zusammenarbeit zwischen der außerschulischen Förderung und re-

gulärem Bildungsangebot ist. Dabei ist es besonders wichtig, dass die Kinder die angebotene Hilfestellung direkt im Schulalltag umsetzen können. Der Transfereffekt ist neben einer fachwissenschaftlich und didaktisch fundierten und individuell gestalteten Diagnose und Förderung entscheidend für den Erfolg. Dies alles bedarf aber unbedingt einer engen, wertschätzenden und gleichberechtigten Kooperation aller Beteiligten.

2. Alternatives Konzept in Pandemiezeiten

Die Coronapandemie und die damit verbundenen Einschränkungen machten eine Anpassung des bisherigen Formats notwendig. Zum einen konnte die Förderung aufgrund der Hygienevorschriften meist nicht mehr in den Räumen der Hochschule stattfinden, zum anderen meldeten die Kooperationsschulen nur äußerst zurückhaltend ihre Bedarfe an. Hinzu kam, dass viele Studierende nicht am Studienstandort Heidelberg lebten und so die Präsenzveranstaltungen an der Hochschule nicht wahrnehmen konnten.

Auf der Suche nach alternativen Formen entwickelten sich – auch dank des Engagements der Studierenden – vielfältige, kreative Varianten zur Umsetzung eines fachspezifisch begründeten und individuell angemessenen Förderangebots.

Die Mehrzahl der Studierenden suchte sich selbständig eine:n Schüler:in, den:die sie im Rahmen des Seminars förderten. Einige Studierende wohnten coronabedingt nicht in Heidelberg und förderten Schüler:innen an ihrem aktuellen Wohnort. Schüler:innen aus den Kooperationsschulen in Heidelberg wurden zu Hause gefördert. Die Förderung fand, anders als bisher, unabhängig von der Seminarzeit an der Hochschule statt. Der Turnus wurde so an die Bedürfnisse der Schüler:innen und deren Familien angepasst. Die Seminarsitzungen selbst fanden mehrheitlich im Rahmen von Videokonferenzen statt, an einzelnen Terminen konnte im Laufe des Semesters auch ein Präsenzangebot gemacht werden. Die Sitzungen dienten der theoriegeleiteten Reflexion der Fördereinheiten. Hierzu stellten die Studierenden ihre Fördersequenzen und ihre Erfahrungen vor, die im Plenum differenziert analysiert und reflektiert wurden.

3. Erste Erfahrungen

Schnell kristallisierte sich heraus, dass sich die Schwerpunkte der Förderung verlagerten: von einer diagnosegeleiteten, fachdidaktisch orientierten Förderung hin zu einer dezentralen Initiierung und Gestaltung eines Lernangebots generell. Der Mehrwert für die Studierenden bestand unter anderem darin, die Vielschichtigkeit und Verflechtungen pädagogischer Prozesse, die weit über bis dato bekannte organisatorische, fachdidaktische und sonderpädagogische Faktoren hinausgehen, zu erkennen und zu nutzen.

Als besonders herausfordernd wurden von vielen Studierenden die vielfältigen organisatorischen Faktoren wie Ort/Raum, Zeit und Zugänglichkeit zum Material an der Hochschule beschrieben. Bedingt durch die zögerlichen Anmeldungen seitens der Kooperationsschulen in Heidelberg standen zunächst deutlich zu wenige Schüler:innen zur Verfügung. Die Studierenden nahmen äußerst engagiert auf unterschiedlichste Weise Kontakt zu Schüler:innen auf, die für eine Förderung in Frage kamen. Eine weitere Herausforderung stellte die Festlegung des Förderortes dar. Anders als geplant, durfte die Förderung coronabedingt weder in den Räumen der Hochschule noch in den Schulen stattfinden. Die Studierenden mussten flexibel Zeitfenster für die wöchentlich ca. 60-minütige Förderung außerhalb der Schul- und Betreuungszeiten der Schüler:innen und der von ihnen zu besuchenden Lehrveranstaltungen finden. Eine weitere Hürde war die Zugänglichkeit von Diagnose- und Fördermaterialien, was zum einen an den Einschränkungen an der Hochschule lag, zum anderen darin begründet war, dass viele Studierende ihr Studium nicht vor Ort verfolgten.

Bei der Frage nach dem Lernzuwachs bzw. dem Mehrwert dieser Lehrveranstaltungen zeigte sich, dass trotz der besonderen Umstände der Kompetenzerwerb von den Studierenden als sehr hoch einzuschätzten ist. Als besonders bereichernd wurde die Auswahl und Durchführung von Diagnoseverfahren und die daran anknüpfende selbständige Planung, Durchführung und Reflexion einer individuellen Förderung beschrieben. Des Weiteren wurde hervorgehoben, dass sich der Blick auf die bereits vorhandenen Kompetenzen der Schüler:innen als notwendige Anknüpfungspunkte für individuelle und passgenaue Förderung deutlich schärfte. Darüber hinaus wurde über vielfältige Erfahrungen im Umgang mit herausforderndem Verhalten berichtet. Gerade in diesem Zusammenhang wurde die Relevanz der Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen sowie die Zusammenarbeit mit Eltern für einen gelingenden Lernprozess deutlich.

4. Systematische Analyse

In die Reflexion des über drei Semester realisierten Lehrangebotes fließen die Rückmeldungen der Studierenden, auch aus der Evaluation der Lehrveranstaltung, sowie die Erfahrungen der Lehrenden mit ein. Diese werden nachfolgend anhand des Angebot-Nutzungs-Modells (Helmke 2014) systematisiert und reflektiert.

Im Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke 2014) werden die Wechselwirkungen verschiedener Faktoren auf die Qualität schulischer Lehr-Lern-Prozesse analysiert und systematisiert. Dabei liegt der Fokus des Modells auf den Merkmalen der Lehrperson und des Unterrichts. Ergänzt wird dies durch die Faktoren Kontext, Familie, individuelles Lernpotenzial, Mediationsprozesse und Lernaktivitäten auf Schüler:innenseite (Helmke 2014: 70f.).

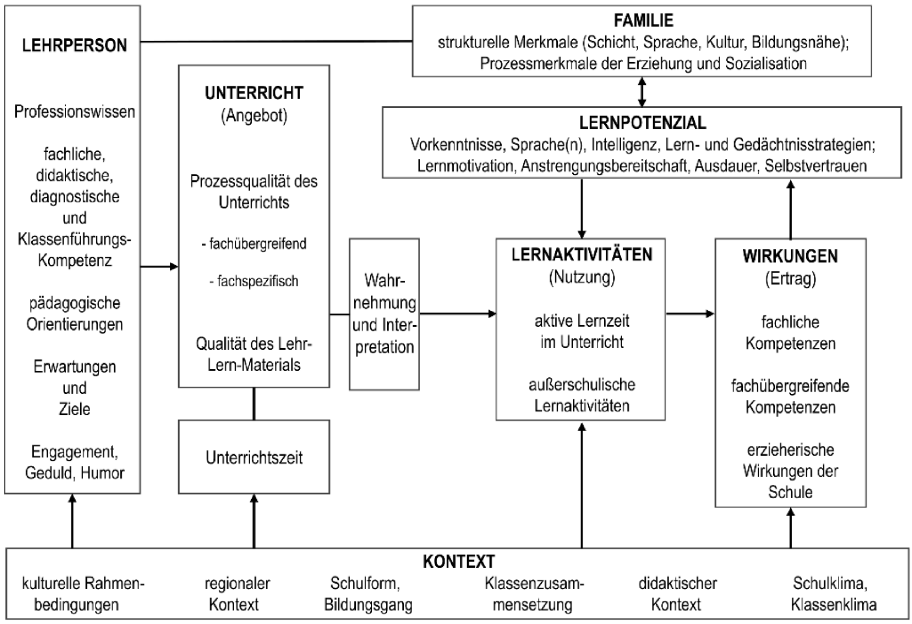

Abb. 1: Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke 2014: 71)
https://www.gute-lehre-lehramt.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2020/02/LeaP_Material_Helmke_2014_Angebots-Nutzungs-Modell.pdf

Der Faktor Wirkungen repräsentiert den durch den Lernprozess erzielten Ertrag.

In Anlehnung an die konstruktivistische Sichtweise auf den Wissenserwerb beschreibt Helmke Unterricht als ein Angebot, das nicht zwingend einen Lernfortschritt zur Folge hat (Helmke 2014: 71). Ob ein Lernangebot wirksam ist, hängt davon ab, ob die Schüler:innen die Erwartungen und unterrichtlichen Maßnahmen der Lehrkraft überhaupt wahrnehmen und wie diese interpretiert werden. Zusätzlich spielen die „motivationalen, emotionalen und volitionalen […] Prozesse" (ebd.) auf Schüler:innenseite eine entscheidende Rolle. Erst wenn das Lernangebot angenommen wird, kommt es zur Nutzung, im Modell als Lernaktivitäten bezeichnet.

Ein Großteil der Erfahrungen und Rückmeldungen aus den Lehrveranstaltungen bezog sich auf den Faktor Lehrperson. Helmke fasst unter diesen Faktor das sogenannte Professionswissen. Das Professionswissen als Kernbereich des (fachbezogenen) Unterrichtens umfasst das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen, das pädagogische/bildungswissenschaftliche Wissen, das Organisations- und Beratungswissen sowie motivationale Komponenten, Überzeugungen und selbstregulative Fähigkeiten (Baumert & Kunter 2011).

Die Studierenden haben im Rahmen ihres Bachelorstudiums grundlegende didaktische und diagnostische Kenntnisse erworben, die sie nun im

Rahmen der Lehrveranstaltungen dazu nutzen, ein adressat:innengerechtes Angebot zu gestalten. Die Rückmeldungen der Studierenden zeigen, dass gerade das eigenständige Planen und Durchführen von Förderangeboten und das damit verbundene Anknüpfen an Wissen über didaktische Konzepte zur systematischen und umfassenden Förderung schriftsprachlicher und mathematischer Kompetenzen (Modulhandbuch 2021: 114) als gewinnbringend wahrgenommen wird. Darüber hinaus bietet dieses Setting die Möglichkeit, neben Konzepten der individuellen Leistungsförderung auch Konzepte bzw. unterschiedliche Formate der Leistungsrückmeldung und -bewertung anzuwenden.

Neben der pädagogischen Orientierung fasst Helmke unter Faktor Lehrperson auch Aspekte wie Engagement, Geduld und Humor sowie Erwartungen und Ziele. Hier berichteten die Studierenden, dass gerade der Umgang mit herausforderndem Verhalten während der Fördersequenzen (Hampeln, Quatsch machen, Verweigern etc.) ein unerwartetes Moment darstellte. Allein schon die Situation, sich innerhalb des häuslichen Umfeldes mit einer bis dato unbekannten Person mit schulischen Inhalten wie Deutsch und Mathematik auseinanderzusetzen, erwies sich nicht bei allen beteiligten Schüler:innen als selbstverständlich.

In den Reflexionsgesprächen zeigte sich die Relevanz der eigenen pädagogischen Haltung für die gewinnbringende Gestaltung dieser Lehrangebote. Eine professionelle Haltung ist ein hochindividualisiertes Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, pädagogisch wird die Haltung durch ihren Gegenstandsbezug konkretisiert (Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014: 107). Als zentrale Erfahrung thematisierten die Studierenden die Notwendigkeit, mit den Schüler:innen in Beziehung zu gehen. Pädagogische Beziehungsverhältnisse bilden die Grundlage für erfolgreiche Bildungsprozesse und determinieren den jeweiligen Interaktionsrahmen. Das Aufbauen, Gestalten und Verstehen von zwischenmenschlichen Beziehungen ist zentraler Bestandteil pädagogischer Praxis. In diesem Setting gehörte zu dieser Beziehungsgestaltung auch, Ursachen respektive Einflussfaktoren für unerwartetes Verhalten zu ergründen und gegebenenfalls das Angebot zu verändern. Aus Sicht der Lehrenden der Pädagogischen Hochschule wurde hier außerdem die Abhängigkeit des Lernzuwachses bzw. Fördererfolgs der Schüler:innen vom Engagement der Studierenden besonders deutlich. Gerade das Erkennen und Analysieren unterschiedlicher subjektiver Theorien über Gelingensfaktoren für guten Unterricht respektive gute, individuelle Förderung wurden in den Reflexionsgesprächen zum zentralen Gegenstand.

Deutlich stärker als in den Seminaren vor den Pandemiezeiten wurde die Bedeutung der Kontextfaktoren für eine gelingende Förderung sichtbar. Aufgrund der Lockdownsituation und des Wechselunterrichts an den Schulen zeigten die unterschiedlichen sozio-kulturellen Rahmenbedingungen den

Einfluss auf die Lernbereitschaft und den Lernerfolg der Schüler:innen. Einige Schüler:innen waren aufgrund der Berufstätigkeit der Eltern und der örtlichen Gegebenheiten (besonders im städtischen Raum) viele Stunden am Tag alleine im Homeschooling und mussten weitestgehend ihren Lern- bzw. Arbeitsprozess selbst strukturieren sowie sich zum Lernen motivieren. Sie verbrachten viel Zeit allein und berichteten, dass sie die Zeit deutlich häufiger mit Computerspielen, Videochats etc. verbrachten. Dieser Trend bestätigt sich durch die bundesweiten Erhebungen. Hatten Kinder vor der Pandemie im Schnitt 7,4 Stunden täglich mit Aufgaben für die Schule verbracht, halbierte sich diese Zeit während des Lockdowns auf nur noch 3,6 Stunden täglich. Die Zeit, die die Kinder und Jugendlichen täglich mit Fernsehen, Computerspielen und dem Smartphone verbrachten, ist dagegen gestiegen und lag während der Coronazeit bei 5,2 Stunden täglich. Vorher waren es vier Stunden täglich (Statista 2020). Auch die Mediennutzung bei den 12- bis 19-Jährigen ist gestiegen. Sie verbrachten nach eigenen Angaben mehr Zeit als vorher mit YouTube-Videos (82 %), Musikhören (78 %), Streaming-Diensten (71 %) und Fernsehen (54 %) (JIM-Studie 2020). Die Jugendlichen verbrachten im Vergleich zum Vorjahr ca. einer Stunde mehr online (Klicksafe 2021).

Nach den Erfahrungen der Studierenden begründet dies auch folgende Beobachtung: Die Schüler:innen zeigten einerseits eine hohe fachaffine Lern- und Arbeitsbereitschaft in den Fördereinheiten und gleichzeitig ein vermehrtes Bedürfnis nach persönlicher Kommunikation und Austausch in Präsenz. Die Interaktion in Form eines virtuellen Bildschirmgeschehens konnte eben nicht den unmittelbaren persönlichen sozialen Austausch ersetzen.

Ausgehend von Helmkes Annahme, dass ein Lernangebot in Abhängigkeit von verschiedenen Einflussfaktoren von einem:einer Schüler:in genutzt wird, spielen im regulären schulischen Alltag auch die Klassenzusammensetzung und das Schul- bzw. Klassenklima eine Rolle. Schüler:innen, die gut in eine Klassengemeinschaft eingebunden sind, unterstützen sich häufiger gegenseitig und können so besser lernen. In dem Mikrokosmos der Einzelförderung zeigte sich Ähnliches. Den Schüler:innen fiel es deutlich leichter, sich auf die Förderung einzulassen, wenn sie sich wohl und wertgeschätzt fühlten und dies auf einer verlässlichen, transparenten und lernförderlichen Beziehung zwischen der:dem Studierenden und der:dem Schüler:in beruhte.

Ein zentraler Bestandteil des Seminarkonzeptes ist die Kooperation mit den Lehrkräften. Im regulären Seminarkonzept hospitieren die Studierenden mindestens einmal in der Klasse „ihres“ Kindes und tauschen sich mit den Lehrkräften über diagnostische und fachdidaktische Fragen aus. Der Kontakt mit den Lehrkräften gelang in diesem modifizierten Setting nicht immer. Dies lag in der Regel weder am Engagement der Studierenden noch an

der fehlenden Bereitschaft der Lehrkräfte zum Austausch, sondern vielmehr an deren teilweise extremen Belastung während der Coronapandemie. Für eine passgenaue Förderung und die damit verbundene größtmögliche Wirkung ist die enge Kooperation mit allen Beteiligten von herausragender Bedeutung, um Lernarrangements sinnvoll aufeinander abstimmen zu können. Für die Studierenden erwies es sich zum Teil als sehr frustrierend, dass ihnen der Kontakt zur Schule nicht gelang und sie somit weder ein umfassendes Bild über den:die Schüler:in gewinnen, noch durch den Austausch mit der Klassen- oder Fachlehrkraft das Förderangebot an den schulischen Unterricht ausreichend anschlussfähig gestaltet werden konnte. Der Austausch mit Schüler:innen und Eltern, aber auch die Einsicht in die Unterlagen aus dem Homeschooling ermöglichten in der Regel kein differenziertes Bild im Sinn der individuellen Lernvoraussetzungen.

Ebenso wurde von sozialräumlichen Unterschieden berichtet. Schüler:innen im ländlichen Raum haben in der Selbstorganisation im Homeschooling zwar vergleichbare Probleme wie Lernende im städtischen Raum, jedoch existieren im ländlichen Raum häufig wesentlich mehr Möglichkeiten, sich außerhalb des häuslichen Umfelds zu beschäftigen bzw. mit anderen Kindern und Jugendlichen coronakonform in Kontakt zu kommen. Familiäre bzw. soziale Netzwerke im ländlichen Raum können vermutlich die Kontaktdefizite etwas stärker kompensieren.

Ein weiterer, für die Gestaltung des Lernangebotes relevanter Unterschied zeigte sich in der Schulform selbst. Schüler:innen von Grundschulen, insbesondere Schüler:innen aus einem mittleren bis hohen sozialen Milieu (Calmbach 2020), verbrachten häufig weite Teile des Tages alleine zu Hause bzw. hatten aufgrund der Homeofficesituation trotz der Anwesenheit der Eltern nur wenig Möglichkeiten zum sozial-kommunikativen Austausch. Dennoch erfahren Kinder in sozial privilegierten Familien häufiger zusätzliche Unterstützung und verfügen über eine entsprechende digitale Ausstattung.

Die ohnehin schon existierende Abhängigkeit zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft wurde auch hier deutlich bzw. verstärkte sich pandemiebedingt; dies belegen die Befunde aus der INSIDE-Studie (2020). So haben beispielsweise die Schüler:innnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei den Befragungen häufiger angegeben, dass sie viel weniger arbeiteten, als die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Fehlender persönlicher Kontakt zu den Schüler:innen ist an Förderschulen besonders problematisch. Statistisch bedeutsam ist auch der Unterschied, dass die Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufiger keine oder wenige der schulischen Aufgaben während der ersten Schulschließung bearbeitet haben (INSIDE 2020). Zu der von der Schule erwarteten Unterstützungsleistung im Fernunterricht, die neben der eigenen Berufstätigkeit geleistet werden musste, sahen sich die Eltern häufig nicht oder nur sehr bedingt in der

Lage. Die Untersuchungen von Zierer (2021) bestätigen zudem, „dass die negativen Auswirkungen in bildungsfernen Milieus noch stärker sind und je nach Bildungsungleichheit doppelt so groß sein können“ (Zierer 2021: 29). Gerade sozial benachteiligte Kinder geraten in die Gefahr, durch fehlende Unterstützung immer weiter zurückzufallen. Dass diese Erfahrungen keine lokalen Einzelphänomene sind, bestätigen die Analysen von Dohmen & Hurrelmann (2021). Distanzunterricht verlagert das schulische Lernen ins häusliche Umfeld mit mehr oder weniger lernförderlichen Rahmenbedingungen, sodass Schüler:innen aus bildungsnahen, sozio-ökonomisch privilegierten und einkommensstärkeren Haushalten mit besseren räumlichen und digitalen Voraussetzungen von der Coronapandemie weniger betroffen sind. Corona verstärkt somit die ohnehin bereits bestehende soziale Segregation im Bildungssystem.

Berichtet wurde zudem, dass die schulinterne Qualität des Homeschoolingangebots je nach Lehrer:in bzw. Schule schwankte und die Leistungen der Schüler:innen sowie die damit verbundene Situation der Familien maßgeblich beeinflusste. Gerade Schüler:innen, die ohne jegliche Videokonferenzangebote ihre wöchentlichen Arbeitspakete selbständig bearbeiten mussten, zeigten deutlich größere Probleme sowohl bei der inhaltlichen Bearbeitung als auch bei der Selbstorganisation.

Durch die Verlagerung der Förderung in das private, familiäre Umfeld kam es zu einem intensiveren Kontakt zu den Eltern als in der regulären Organisationsform. Aus den Rückmeldungen der Studierenden ging u. a. hervor, dass diese Fördereinheiten sowohl von den Schüler:innen als auch den Eltern teilweise als eine Art ‚Notanker‘ für die Herausforderung ‚Homeschooling‘ wahrgenommen wurden. Dies dokumentiert die hohe Belastung, unter der viele Eltern mit schulpflichtigen Kindern litten und die sich durch das Auftreten von (Lern-) Schwierigkeiten nochmals deutlich vergrößerte. Viele Elternteile zeigten einerseits ein hohes Engagement und eine immense Einsatzbereitschaft, stießen aber andererseits sowohl hinsichtlich ihrer eigenen Kapazitäten als auch der fachlichen Kompetenzen an ihre Grenzen. Viele Eltern hatten ein großes Interesse daran, von den Studierenden dahingehend beraten zu werden, wie sie die Homeschoolingsituation für ihre Kinder – aber auch für sich – besser organisieren und strukturieren können. Ein weiteres sichtbares Phänomen des hohen Belastungsgrades der Eltern war der Druck, den sie teilweise auf ihre Kinder ausübten. Dieses Verhalten begründet sich vermutlich u. a. in der hohen Erwartungshaltung der Eltern an das schulische Leistungsvermögen ihrer Kinder. Der familiäre Kontext bildet die Grundlage für Lern- und Aneignungsprozesse von Sprache und von Wissen sowie von personalen, sozialen, emotionalen und kognitiven Kompetenzen. Weiter prägt das familiäre Umfeld die Einstellungen, Haltungen, Fähigkeiten, Denkmuster und Interessen, also den persönlichen Ha-

bitus (Düx & Rauschenbach 2016 zitiert nach Urhahne, Dresel & Fischer 2019: 129). Dieser Habitus determiniert die „Sichtweise und Wahrnehmung von Optionen und Handlungsperspektiven im Zusammenhang mit der Bewältigung von Lebensaufgaben" (ebd.: 130). Die häufig von den Eltern formulierten, oft defizitären Sichtweisen auf die Leistungen ihres Kindes mündeten in dem Bedürfnis, möglichst schnell professionelle Abhilfe zu schaffen. So kam es wiederholt vor, dass Schüler:innen neben der Förderung durch die Studierenden noch weitere Nachhilfen oder Lerntherapieangebote wahrnahmen. Hier war die zeitliche Begrenztheit mit rund 10 Fördereinheiten für die Studierenden besonders herausfordernd, galt es doch u. a. zu verdeutlichen, dass diese kurzfristige und thematisch eingegrenzte Förderung nicht alle Schwierigkeiten des Homeschoolings bzw. Wechselunterrichts und die damit verbundenen Belastungen ausgleichen kann.

Gerade bei Eltern, die die Förderung von sich aus initiierten, gab es große Differenzen zwischen dem wahrgenommenen und dem tatsächlichen, messbaren Leistungsvermögen der Kinder. Die eingesetzten (mehrheitlich standardisierten und normierten) Diagnostiken (Schulleistungstests) zeigten wiederholt, dass die Leistungen der Kinder im Durchschnittsbereich lagen. Entgegen der Annahme der Eltern lag bei den Kindern kein signifikanter Förderbedarf vor, d. h. die Schulleistungen der Kinder lagen nur wenig unterhalb sehr guter bzw. guter Leistungen. Dieser Aspekt steht im engen Zusammenhang mit den Faktoren des schulischen bzw. fachspezifischen Selbstkonzepts und der Motivation und sind zentrale moderierende Variablen für den Schulleistungserfolg. Diese Faktoren sind in der Systematik nach Helmke wie auch die Selbstorganisation des Lernens dem Bereich der *Lernpotenziale* unterzuordnen. Die Studierenden meldeten zurück, dass gerade die Förderung von Lern- und Leistungsmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Selbstvertrauen in diesem Setting deutlich vor die Förderung fachspezifischer Inhalte trat bzw. mindestens gleichberechtigt zu berücksichtigen war. Dies zeigte sich auch in dem wachsenden Bedürfnis der Schüler:innen nach Gesprächen über ihre aktuelle Lern- und Lebenssituation. Die Rolle der Studierenden verschob sich vom Gestalter eines individualisierten, fachdidaktischen Lernangebotes zu einer systemischen Lern- und Alltagsbegleitung. Dies nähert sich dem professionellen Selbstverständnis von Sonderpädagog:innen, die ausgehend von den Bedürfnissen und Bedarfen eines Kindes pädagogische Angebote entwickeln, um dessen Teilhabe am jeweiligen Handlungsfeld (hier das Handlungsfeld Schule respektive Mathematik-/Deutschunterricht) zu sichern. Die Studierenden erwarben fundierte Kenntnisse über Besonderheiten und Bedürfnisse von Schüler:innen sowie die Fähigkeit, hieraus konkrete Möglichkeiten zur Begleitung und Unterstützung von Lernprozessen abzuleiten und diese in der pädagogischen Arbeit umzusetzen.

Nachdem auf verschiedene Einflussfaktoren nach Helmke in Bezug zum Förderangebot der Studierenden eingegangen wurde, sollen die Faktoren *Unterricht* im Sinn eines Angebots, *Lernaktivität* im Sinn von Nutzung und *Wirkungen* im Sinn von Ertrag der Förderung analysiert werden.

Dem Punkt *Unterricht* ist nach Helmke die Planung und Durchführung der einzelnen Fördereinheiten und die damit verbundene Prozessqualität unterzuordnen. Neben den diagnostischen und fachdidaktisch spezifischen Kenntnissen, auf deren Grundlage die Studierenden ein passgenaues Angebot entwickeln sollten, spielten in der Förderung auch stets situationsspezifische Faktoren eine Rolle, die von den Studierenden ein hohes Maß an Flexibilität erforderten. Als besonders gewinnbringend wurde von den Studierenden die selbstständige Erarbeitung von Fördereinheiten mit den dazugehörigen Lehr- und Lernmaterialien beschrieben. Hier war es besonders hilfreich, dass Studierende mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und didaktischen Kenntnissen je nach studiertem Unterrichtsfach bzw. gewähltem Grundbildungsbereich oder auch bisher unterrichteten Schwerpunkten in den schulpraktischen Studien miteinander in einen reflektierten Austausch kommen konnten. Studierende, die im Zweierteam arbeiteten, profitierten hiervon in besonderem Maße, was sich wiederum positiv auf die Prozessgestaltung sowie auf die Qualität der Lehr- und Lernmaterialien auswirkte. Bedeutung für die Qualität des Unterrichtes hat die effektive Unterrichtszeit, die in diesem Setting u. a. vom Zeitpunkt der Förderung abhing. Bei der Förderung im Elternhaus wählten zahlreiche Eltern einen Termin am späten Nachmittag, der in der Regel am Ende oder nach der Arbeitszeit der Eltern oder eines Elternteils lag, um mit den Studierenden in Kontakt sein bzw. die Förderung mit einer bis dato fremden Person beaufsichtigen zu können. Daneben spielte das Bedürfnis der Eltern, möglichst direkt und umfangreich über die Lernfortschritte informiert zu werden und auch passgenaue Anregungen zur weiteren Förderung im häuslichen Umfeld zu erhalten, eine große Rolle. Dies beeinflusste die effektive Lernzeit dahingehend, dass viele Schüler:innen schwerer zu den Fördereinheiten zu motivieren waren, obgleich sie die individuelle Zuwendung genossen. Dieses private Umfeld und auch die Tageszeit schränkten das Lernverhalten der Lernenden im Sinne der Lernpotenziale teilweise deutlich ein. Hier war besonders viel didaktisch-methodische Kreativität sowohl hinsichtlich der kognitiven Aktvierung, aber auch der Motivation und Konzentration gefordert. Wichtig war es den Studierenden, den Schüler:innen die Gewissheit zu geben, in der Förderung etwas erreicht zu haben. Hierbei spielte besonders die konstruktive Unterstützung der Lernprozesse der Schüler:innen eine tragende Rolle. Im Sinn der *Nutzung* galt es für die Studierenden in besonderem Maße bei der Gestaltung des Fördersettings eine Balance zwischen Gespräch und Beziehungsaufbau, Aktivierung und aktiver Lernzeit zu finden.

Bezüglich der *Wirkung* der Lernangebote sind die Rückmeldungen der Studierenden heterogen, dennoch konnte bei den meisten Schüler:innen ein Lernzuwachs festgestellt werden. Gerade bei Schüler:innen mit großen Motivationsschwierigkeiten oder herausfordernden Verhaltensweisen lag der Lernzuwachs eher weniger im erwarteten fachlichen Spektrum, sondern in den moderierenden Variablen wie beispielsweise der Strukturierung des eigenen Lernprozesses (gerade in Phasen des selbstständigen Lernens im Homeschooling), Strategiebefolgung und Metakognition oder im Aufbau eines fächerspezifischen positiven Selbstkonzepts.

5. Fazit

Für die Analyse dieses alternativen Lehrangebotes wurde das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke zugrunde gelegt. Nach Helmke werden neben dem Unterricht als Angebot, der Lernaktivität (im Sinn der Nutzung) und den Lernergebnissen (Ertrag) Einflussfaktoren auf diese Unterrichtsmerkmale wie das Lernpotential der Schüler benannt und Zusammenhänge zwischen diesen postuliert. Das Angebots-Nutzungs-Modell dient als Rahmenmodell, um die komplexen Prozesse im Unterricht vereinfacht darzustellen und es benennt dadurch gleichzeitig mögliche Anknüpfungspunkte, um Lehr- und Lernprozesse zu optimieren.

Für die Planung, Gestaltung und Evaluation dieser zusätzlichen Lernangebote für Schüler:innen ist dieses Modell handlungsleitend.

Aus den Lehr- und Lernerfahrungen der Studierenden und Lehrenden aus drei Semestern unter Pandemiebedingungen muss bei der Gestaltung dieses Studien-, respektive außerschulischen Bildungsangebots der Faktor Lernaktivität deutlich stärker in den Fokus genommen werden. Die Lernaktivitäten stellen dar, inwieweit das Unterrichtsangebot von Seiten der Schule von den einzelnen Schüler:innen tatsächlich genutzt wird. Die aktive Lernzeit ist „die von den Schülern [sic!] aktiv genutzte Zeit“ (Weinert 1998b zitiert nach Meyer, 2011: 39). Es ist die Aufgabe eines guten Lernangebotes, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den gemeinsam ausgehandelten Lerngegenstand bzw. ein Lernziel möglichst lange aufrechtzuerhalten. Dies setzt zunächst die Anwesenheit der Personen (Lehrkraft und Lernende) voraus. Allein dieses Moment erwies sich in der pandemiebedingten Gestaltung alternativer Bildungsangebote für die Studierenden als besonders herausfordernd. Es galt zunächst, die Funktion dieses pädagogischen Settings klar zu definieren. Gerade die Anwesenheit einer:eines Studierenden im privaten Umfeld war für die Schüler:innen nicht automatisch verknüpft mit einer intentionalen, schulaffinen Lehr- und Lernsituation. Ritualisierte und eigentlich selbstverständliche Strukturen wie Schulbeginn, bekannte Klassen- bzw. Lernräume und Gruppenkonstellationen sowie Unterrichtsrituale mussten

von den Studierenden zunächst in vergleichbarer Form implementiert werden.

In diesem Lernsetting bekommt der Faktor Familie einen besonderen Stellenwert. „Familie ist unhintergehbar" (Zierer 2015: 44) – dieses Fazit aus den Metaanalysen der Hattie-Studie bestätigt sich in diesem Organisationssetting erneut. Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein wesentlicher Grundpfeiler für die feste Etablierung derartiger Lernpartnerschaften. Sowohl der Bereich Elternhaus als auch der Bereich Lernende bringen Einflüsse hervor, die für die schulische Leistung weitreichend sind. In der Metaanalyse von Hattie wird diesem Faktor mit einer Effektstärke von d = 0.31 relativ geringe domänenspezifische Wirkung zugeschrieben (Zierer 2015: 28.). Jedoch hat der interfamiliäre Faktor ‚sozioökonomischer Status' mit einer Effektstärke von 0.52 deutliche höheren Einfluss auf das Ergebnis (ebd.) Wenngleich Lehrkräfte viele Einflussfaktoren auf den Lernerfolg nicht direkt beeinflussen können, so lässt sich über die Kooperationen mit Eltern viel bewegen. Lernpatenschaften müssen – um effektiv zu sein – mittel- bzw. langfristig etabliert werden. Gerade Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten benötigen verbindliche Angebotsstrukturen sowie eine feste Ansprechperson, die kontinuierlich persönlichen Kontakt hält. Da das Elternhaus einen mittelbaren Einfluss auf die schulische Leistung hat, ist eine professionelle, dialogische Kooperation zwischen Lehrpersonen und Eltern unerlässlich.

Für die Planung von zusätzlichen außerschulischen Bildungsangeboten lassen sich zusammenfassend folgende Schlussfolgerungen ziehen:

Zentrales Moment ist und bleibt die Lehrkraft mit ihrer Professionalität. Die Qualität und Effektivität von Bildungsangeboten hängen in besonders hohem Maße von den Kompetenzen und Haltungen der Lehrpersonen ab. Beide Momente zusammen machen den größten Anteil der Einflüsse auf die schulische Leistung der Lernenden aus. Ihre Expertise zeichnet sich neben einem ausgeprägten Fachwissen vor allem dadurch aus, dass der:die Lehrende in der Lage ist, mit den Lernenden in einen Dialog zu treten und eine Beziehung aufzubauen bzw. das Zusammenspiel von Fachkompetenz, pädagogischer Kompetenz und didaktischer Kompetenz zu kennen, zu nutzen und zu reflektieren. Unabdingbar und einer der wichtigsten Faktoren für erfolgreiches Lehren ist eine gelungene Lehrer-Schüler-Beziehung, die in einen wertschätzenden, anerkennenden Dialog mündet (Moser 2003).

In dieser Erfahrung liegt vermutlich der größte Mehrwert bzw. Lern- und Erfahrungszuwachs seitens der Studierenden in diesem pandemiebedingt alternativen Lehr-Lernformat.

Literatur

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms*

COACTIV, hg. von M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 29–53.

Calmbach, Marc et. al. (2020). *Wie ticken Jugendliche 2020? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Dohmen, Dieter & Hurrelmann, Klaus (2021). *Generation Corona?* Weinheim: Beltz.

Helmke, Andreas (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.) Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

INSIDE (2020). *Lernen und Wohlergehen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe während der ersten Schulschließung 2020.* Online unter LIfBi Forschung kompakt | Nr. 3 (inside-studie.de) [Zugriff: 14. 9. 2021].

JIM-Studien (2020). *JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*. Online unter: PowerPoint-Präsentation (mpfs.de) [Zugriff: 6. 9. 2021].

Klicksafe (2021). *So verändert Corona die Mediennutzung – worauf Eltern jetzt achten sollten*. Online unter: https://www.klicksafe.de/service/aktuelles/news/detail/mediennutzung-im-lockdown-worauf-eltern-achten-sollten/ [Zugriff: 30. 9. 2021].

KMK (2004). *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15. 10. 2004.* Online unter: 2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (kmk.org) [Zugriff: 16. 6. 2021].

Kuhl, Julius/Schwer, Christina & Solzbacher, Claudia (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.) Professionelle pädagogische Haltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; 107–122

Meyer, Hilbert (2011). *Was ist guter Unterricht? Studienbuch* (8. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske + Budrich.

Modulhandbuch (2021). *Modulhandbuch. M. Ed. Lehramt Sonderpädagogik* Online unter: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/de/studium/studienbuero/Modulhandbuecher_und_Moduluebersichten/Master/Modulhandbuch_Master_SoPaed.pdf; [Zugriff: 21. 9. 2021].

Statista (2020). *Homeschooling. Mehr Bildschirm als Bildung.* Online unter: Infografik: Mehr Bildschirm als Bildung | Statista [Zugriff: 11. 9. 2020].

Urhahne, Detlef, Dresel, Markus & Fischer, Frankl (2019). *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Zierer, Klaus (2015). *Hattie für gestresste Lehrer*. Hohengehren: Schneider.

Zierer, Klaus (2021). *Ein Jahr zum Vergessen. Wie wir die Bildungskatastrophe nach Corona verhindern.* Freiburg; Basel; Wien: Herder.

Angela Häußler und Maja S. Maier

Alltag in der Krise

Ein Essay zur gesellschaftlichen Einbettung hochschulischer Bildungsprozesse am Beispiel eines interdisziplinären Seminars zum Alltag von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen der Pandemie

Wir wollen am Beispiel eines kooperativ und interdisziplinär gestalteten Seminars, das wir in zwei der sogenannten Corona-Semester im Sommer 2020 und 2021 abgehalten haben, zeigen, inwiefern hochschuldidaktische Mittel und Methoden sich nicht allein über den Inhalt und die Lerngruppe begründen lassen – wie es Hochschuldidaktik und Evaluation häufig suggerieren – sondern auch hochschulische Bildungsprozesse von vornherein in alltagskulturelle Strukturen und Zusammenhänge eingebettet sind. Unter den Bedingungen der Coronapandemie müssen demnach – so unsere These – die Potenziale der Hochschulbildung nicht nur entlang der Differenz Präsenz/Digitalität reflektiert werden, sondern insbesondere entlang des durch Corona aufgestörten Alltags (also innerer und äußerer Ordnungen). Wir wollen darlegen, warum es folglich sinnhaft ist, Alltag und Alltagskultur in die Lehrerbildung fachübergreifend stärker einzubeziehen.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen waren Beobachtungen in einem seit mehreren Semestern stattfindenden, als Lehrforschungsseminar angelegten Masterseminar der Fächer Alltagskultur und Gesundheit und Erziehungswissenschaft. Thema der Seminare ist – in Variation – jeweils ein Alltagsbereich, den Studierende mithilfe von erkundenden Gesprächen zum Anlass nehmen,

- um Einblicke in die spezifischen Perspektiven von Kindern und Jugendlichen zu erhalten,
- um die Differenz dieser Einblicke zu den Perspektiven von Eltern und pädagogischen Professionellen zu erkennen,
- um die potenziellen Widersprüchlichkeiten zwischen eigenen bzw. professionell-pädagogischen Normativen und Zielvorstellungen und den alltäglichen Routinen und Praktiken der Lebensführung zu erfassen.

Die hier skizzierten Beobachtungen und Erkenntnisse beziehen sich auf die Seminare in den Sommersemestern 2020 und 2021, die beide aufgrund der politischen Maßnahmen zur Einschränkung der Pandemie notgedrungen in einem digitalen Format stattgefunden haben. Beide Male wurde gemeinsam mit den Seminarteilnehmer:innen mit qualitativen Erhebungsinstrumenten

der Alltag von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen der Pandemie und ihre Perspektiven auf die aktuelle Situation erkundet. Dabei richtete sich das Erkenntnisinteresse dieser explorativ angelegten studentischen Erkundungen in fachdidaktischer Perspektive darauf, die Heterogenität lebensweltlicher Bezüge von Kindern und Jugendlichen sichtbar zu machen und kindliche Präkonzepte und subjektive Theorien zu Corona und ihre Erfahrungen mit der Schule herauszuarbeiten. In erziehungswissenschaftlicher Perspektive sollte die Aufmerksamkeit auf die aufgrund der staatlichen Maßnahmen veränderten Bedingungen von Bildungs- und Erziehungssituationen in Schule und Elternhaus generational differierenden Erfahrungen gelenkt und in ihrer Mehrperspektivität fokussiert werden.

Die ausführlichen Prozessdokumentationen der Studierendengruppen zeugen von thematisch breit gefächerten Erkenntnissen und ebenso eindrücklichen wie weitreichenden Erfahrungen, die durch die frei gestalteten Erkundungsphasen gewonnen wurden. Eines der wichtigsten Ergebnisse war in beiden Seminardurchgängen die Erkenntnis, dass sich die Kinder und Jugendlichen durchweg über die Corona-Situation informiert, in den Hygieneregeln sicher und mit wenigen Ausnahmen in der Situation auch handlungs- und deutungsmächtig zeigten, während von der Erwachsenengeneration und den Medien mit Blick auf Kinder und Jugendliche eher negative Aspekte der Auswirkungen von Corona thematisiert wurden und insbesondere deren Bildungs- und Erziehungsbedürftigkeit hervorgehoben wurde. Ziel der Seminarkonzeption war dabei, den Studierenden neben inhaltlichen Erkenntnissen über dieses mehrstufige und mehrperspektivische Design einen Professionalisierungsprozess zu ermöglichen, in dem ihre zu Beginn festgehaltenen eigenen Annahmen und Erwartungen über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen irritiert wurden, so dass sich ihre Perspektive auf die Heterogenität kindlicher und jugendlicher Lebenswelten weiten konnte. Im Zuge des forschenden Lernens wurde zugleich deutlich, dass die sozialen und medialen Konstruktionen von Kindsein und Jugendlichsein in Zeiten von Corona die lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen zum großen Teil abblenden.

Unsere Beobachtungen setzen an den in beiden Seminargruppen unterschiedlichen studentischen Erfahrungen und Wahrnehmungen an und zugleich an unseren eigenen Reflexionen: So war das Engagement der Seminargruppe im Sommer 2020 überdurchschnittlich hoch, die selbstständige Erkundung wurde als Möglichkeit einer lebensweltnahen Reflexion von Alltagserfahrungen gesehen und dabei subjektiv als kollektiv erlebte Bildungserfahrung gedeutet. Dementsprechend positiv war das studentische Seminarfeedback. Es erschien folgerichtig, dass eine Teilgruppe der Studierenden an Transfermöglichkeiten interessiert war und überdies das Seminar für den Lehrpreis der Pädagogischen Hochschule Heidelberg vorschlug.

Ganz anders die Seminargruppe von 2021: In dieser Gruppe stand vornehmlich die Schwierigkeit der Aufgabe, mit Kindern, Jugendlichen und Lehrkräften überhaupt ins Gespräch zu kommen, im Vordergrund, aber auch die Frage, wie die Gruppenarbeit organisiert werden und wie der Gesamtprozess im Rahmen einer Prozessdokumentation reflektiert werden kann. Obwohl also die Seminargestaltung dieselbe wie im Jahr zuvor war, dominierten in der Seminarreflexion dieser Gruppe in den studentischen Bewertungen eher problembezogene, nahezu fast depressiv ausfallende pessimistische Einschätzungen zu Corona und in Bezug auf die Aufgabenstellung eher instrumentelle Äußerungen – überraschenderweise ganz ähnlich den Äußerungen der befragten Kinder, Jugendlichen und Lehrkräfte.

Nun lässt sich die allen Dozierenden bekannte Schlussfolgerung ziehen, dass eben keine Seminargruppe ist wie die andere – damit wäre allerdings kaum ein Erkenntnisgewinn verbunden. Eine andere Erklärung wäre die mittlerweile auch im öffentlichen Diskurs angekommene Einsicht, dass ein Studium, das ausschließlich mit digitalen Formaten absolviert wird, trotz aller technischen Möglichkeiten und umfänglicher didaktischer Finesse den kommunikativen Austausch in Face-to-face-Settings mit ihren spezifischen Raum-Zeit-Strukturen nicht ersetzen kann. Daher bleiben den Studierenden intensive fachbezogene Auseinandersetzungen und Einblicke in die wissenschaftliche Diskursivität womöglich verwehrt. Nimmt man diese Überlegungen ernst und geht zugleich aber nicht davon aus, dass die Digitalität von Hochschullehre per se einer Lehre in Präsenz unterlegen ist, stellt sich umso mehr die Frage, wie es im Rahmen inhaltlich, didaktisch und hinsichtlich des digitalen Vermittlungsmodus annähernd gleicher Seminare zu solch unterschiedlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen seitens der Studierenden, aber auch der Dozierenden kommen kann.

Wir vermuten nach der kontrastierenden Reflexion der Seminargruppen, dass der deutliche Unterschied etwas mit den unterschiedlichen Konstellierungen des Alltags der Studierenden und den damit verbundenen Deutungen des Studiums und nicht zuletzt des Lehrer:innenberufs zu tun hat. Das wollen wir erläutern.

Während das Sommersemester 2020 zum ersten Mal in eine solch ganz neue Situation gestartet war, alle an Lehre Beteiligten in einem beispiellosen kollektiven Kraftakt und mit großem Engagement, mit Verständnis und Wohlwollen die Lehre im digitalen Format entdeckt und eine von allen teilbare Praxis entwickelt haben, wurden damit zahlreiche Möglichkeiten der Kommunikation über Corona und die eigenen Erfahrungen geschaffen – nicht zuletzt auch in unserem Seminar. Die Studierenden hatten zu einem Zeitpunkt, zu dem die Situation von Kindern und Jugendlichen erst langsam im medialen und gesellschaftlichen Diskurs aufgegriffen wurde, sozusagen die Gelegenheit und qua Seminarbesuch auch Legitimität erhalten, von

Kindern, Jugendlichen, Eltern und Lehrkräften aus erster Hand zu erfahren, wie sich Alltag verändert hat. Sie hatten darüber hinaus die Möglichkeit, sich auch untereinander darüber auszutauschen, wie es bei ihnen selbst ist. Kurz: Es war ihnen aufgrund der einzigartigen Situation möglich, einen intensiven Zugang zur zentralen Bedeutung von Alltag, sowohl zu (Tages-) Struktur als auch zu (Alltags-)Kultur, zu finden, der die psychischen und emotionalen, aber auch physischen und gemeinschaftlichen Dimensionen selbst kleinster Veränderungen im Alltag umfasste. In fachlicher Hinsicht waren sie damit in der Tiefenstruktur des Fachs Alltagskultur und Gesundheit angekommen und haben sich somit einen eigenständigen Zugang zu den – jenseits normativer Lebensführungsideale – oft nur mühsam vermittelbaren, bildungstheoretisch begründeten didaktischen Ansprüchen und Zielen des Fachs eröffnet. Der Seminarkontext hat einen Reflexionsraum für die gesellschaftliche und soziale Ausnahmesituation geschaffen. Zugleich haben sie im Hinblick auf die familiäre und schulische Situation von Kindern und Jugendlichen Problembeschreibungen erarbeitet, die ihnen einen fundierten Ansatzpunkt für die Übernahme pädagogischer Verantwortung, aber auch von Selbstwirksamkeit geliefert haben. Schon in den Gesprächen mit den Kindern und Jugendlichen selbst haben sich die Studierenden als unterstützend erlebt, weil sie in einer gesellschaftlich für alle herausfordernden Situation den Kindern und Jugendlichen zugehört und ihre Perspektiven wahrgenommen haben. Auch die Gespräche mit den Lehrkräften konnten die Studierenden als Ressource erleben, da sie zum einen über die zahlreichen technischen und organisatorischen Schwierigkeiten und Herausforderungen Wichtiges erfahren haben, zum anderen aber auch das Mitgefühl und die emotionale Beteiligung der Lehrkräfte, die im schulischen Regelalltag oftmals gar nicht sichtbar werden, erlebt haben. So wurde die hohe Bedeutsamkeit der lehrerseitigen Aufmerksamkeit am Beispiel einer ganz konkreten Lehrperson erfahrbar und damit eine wesentliche Facette des Lehrerberufs. Und bildungstheoretisch, oder besser: mit Bezug auf berufsbiografische professionalitätstheoretische Konzepte, argumentiert, haben die Studierenden sich selbst in einer hinsichtlich der Alltagsroutinen aufgestörten Situation befunden, die sie durch die massive Störung der äußeren Ordnung für neue Erfahrungen geöffnet und es ermöglicht hat, Bildungsprozesse zu vollziehen. Zu diesem Zeitpunkt, zu dem sich die Alltagsstruktur, aber auch die persönlichen Kontakte massiv verändert haben, ist es offenbar gelungen, im Seminar trotz Digitalität einen Raum zu schaffen, im dem sich die Studierenden entlang einer dringenden inneren Notwendigkeit hochmotiviert darangemacht haben, sich zu vernetzen, der Situation zu trotzen und dabei zugleich Einblick in den Lehrerberuf zu gewinnen und somit auch persönlich Verantwortung für Kinder und Jugendliche zu übernehmen. Ein höheres Maß an Sensibilität, an Aufmerksamkeit für die Bedeutung auch kleiner Veränderungen und

ihrer emotionalen Bedeutung hat die Studierenden aufgeschlossen, gerade durch das Durchbrechen der Studierroutine (Zuhören, Präsentationen vorbereiten und halten, Modulprüfungen ablegen, Fristen einhalten, Formulare ausfüllen, Unterschriften einholen – in Anlehnung an Breidenstein 2006 also: den Studi-Job machen). Rückwirkend betrachtet erscheint es geradezu so, als ob Corona einen neuen Raum für die Identifikation mit dem angestrebten Beruf geschaffen hätte: So haben die Studierenden nicht nur individuelle Erfahrungen der Selbstwirksamkeit machen können; sie konnten diese Erfahrung im Zuge kollektiver Vergewisserungen auch mit ihren Kommiliton:innen teilen. Diese Offenheit und Verbindlichkeit erweisen sich dabei insofern als bildungsbedeutsam, als sie didaktisch nicht hergestellt werden können und sich auch im Rahmen einer Hochschulkultur, die auf individualisiertes Lernen, Selbsttestierung und Evaluation setzt, nur schwer entwickeln lassen. Gerade letztere scheinen in jüngerer Zeit ja sogar dazu beizutragen, dass Unverbindlichkeit in der Begegnung und eine Diffusität hinsichtlich der Verantwortung für Lernprozesse verstärkt werden.

Die Wahrnehmung der Seminargruppe im Sommersemester 2021 war vom glatten Gegenteil geprägt: Vor dem Hintergrund der öffentlichen Kritik und der anhaltenden Diskussion zur Bedeutung der zeitweisen Schulschließungen sowie der gravierenden politischen Maßnahmen der partiellen Kontaktbeschränkungen und Ausgangssperren geriet eher die Skepsis gegenüber der politischen Handlungsfähigkeit im Umgang mit der gesellschaftlichen Krise in den Blick. Auch die in die politischen Entscheidungen kaum einbezogene Lehrer:innenschaft und die damit verbundenen Enttäuschungen hinsichtlich der vielfach beschworenen, aber kaum in die Diskussion einbezogenen Bedeutung von pädagogischen Einrichtungen führten eher zu einer resignativen Haltung und einem Bild vom Lehrberuf als einem von externen politischen Dynamiken und bildungspolitischen Akteuren abhängigen Beruf, in dem pädagogisches Handeln zu einer auf Dauer gestellten Improvisation degradiert wird. Das hat sicherlich – mehr noch als aktuell zu sehen ist – zur Demotivation aller pädagogischen Professionellen geführt. Nicht von ungefähr fand sich die Seminargruppe in einer ihre eigene zukünftige Berufstätigkeit in Frage stellenden existenziellen Situation wieder. Auch war der Alltag der Studierenden in seinen Einschränkungen kaum mehr kommunikativ einzufangen. Mit der eher instrumentellen Haltung im Seminar ging einher, dass es nur mehr wenige Einwürfe von Studierenden gab, die tatsächlich noch Überraschung oder gar Betroffenheit über die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen äußerten. Die allseitige Normalisierung der veränderten familiären und schulischen Alltagssituation ließ jegliche Verantwortungsübernahme für das Wohl von Kindern und Jugendlichen als bloße Überforderung oder auch Zumutung erscheinen. In gewisser Weise folgte die Wahrnehmung des Alltags in der sogenannten „neuen Nor-

malität“ einer Verleugnung der negativen Entwicklungen und Aspekte im Leben von Kindern und Jugendlichen, aber auch im Leben der Studierenden selbst. Das digitale Format wurde für Studierende wie Lehrende zur Gewohnheit, die mit den entsprechenden Abkürzungsstrategien und Pragmatismen bearbeitet und nicht mehr als eigener Raum von Austausch und Kommunikation wahrgenommen wurde. Schwerer denn je schien es, Verbindlichkeit in Arbeitsgruppen herzustellen und Interaktionen sinnhaft zu gestalten. Die im digitalen Kontext didaktisch ausschließlich positiv gerahmte Individualisierung des Lernens erwies sich hinsichtlich eines Bildungsanspruchs als Trugschluss. Zudem erwiesen sich nicht zuletzt die medialen Diskurse, in denen Personengruppen gegeneinander ausgespielt wurden, wie die Jungen und die Alten, die Familien und die Nicht-Familien, die Migrant:innen, die Reisenden, die Partygänger:innen, die Jugendlichen, die Geimpften und die Ungeimpften als dominante Deutungsangebote der gesellschaftlichen Situation, die die individuellen Befürchtungen, aber auch kollektiven Zweifel daran, dass sich solche Differenzlinien im Rahmen pädagogischer Arbeit wieder integrieren lassen, sicherlich noch haben wachsen lassen.

Was können nun Schlussfolgerungen für die Hochschulbildung sein? Dass Lernen und Bildung auch didaktisch nicht hergestellt werden können, wenn keine Veränderungsbereitschaft besteht, ist trivial. Deutlich wird sicherlich aber einmal mehr, dass auch Hochschullehre auf offene Ohren und Augen und studentische Anliegen treffen muss, die, didaktisch gewendet, zu Bildungsprozessen beitragen. Hierfür ist auch bei den erwachsenen Studierenden entscheidend, dass nicht jedes Seminar, das nicht von Anfang bis Ende gefällt, innerlich abgehakt werden kann, sondern es dennoch verlangt, sich auf Aufgaben, Inhalte und Prozesse einzulassen. Dieses Sich-Einlassen ist jedoch wesentlich darauf angewiesen, auch die eigenen Erfahrungen mit und in Gesellschaft einzubringen und der kollektiven und gesellschaftlichen Selbstverleugnung entgegenzuwirken, mit der die psychischen, emotionalen und existenziellen Erfahrungen, die die Coronapandemie mit sich brachte und noch bringt, als Übergangsphänomene gedeutet und entthematisiert werden. Aus der Corona-Situation können wir lernen, dass es in Bildungskontexten und so auch in der Hochschullehre nicht nur wichtig ist, über Corona zu reden, sondern auch darüber, welche Bedeutung der Alltag, verstanden als äußere und innere individuelle und kollektive Ordnung, hat und wie daher auch Störungen des Alltags relevant werden. Insbesondere für Lehrkräfte und angehende Lehrkräfte wird es als Begleiter:innen des Alltags von Kindern und Jugendlichen eine Aufgabe sein, sich zukünftig noch mehr als signifikante Andere zu sehen, die es als Spezialist:innen für das Erkennen der Bedeutung des Alltags vermögen, kommunikative Räume zu schaffen, in denen Alltag besprochen, gewollte und ungewollte Veränderungen thematisiert und selbstbestimmte Gestaltungsformen von Alltag entwickelt werden

können. Und das wiederum ist sowohl Aufgabe im Fach Alltagskultur und Gesundheit als auch Aufgabe der Pädagogik schlechthin.

Literatur

Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob.* Wiesbaden: VS Verlag

Karl-Heinz Dammer

Drei Semester zweidimensionale Lehre vor einem Bildschirm

Wer eine Krankheit durchlebt hat, die mit nachhaltigen Einschränkungen seiner Fähigkeiten verbunden ist, kann die paradoxe Erfahrung machen, dass das vermeintlich Selbstverständliche und seine Bedeutung erst dann zu Bewusstsein kommen, wenn es verschwunden ist. In diesem Sinne ist der Titel einerseits zu verstehen als ein nüchternes Protokoll der Lehrtätigkeit unter Pandemiebedingungen, andererseits aber auch als Ausdruck einer mit der Dauer zunehmenden Verlusterfahrung, eines Verlustes der dritten Dimension wissenschaftlichen Austauschs in einem von Lernenden und Lehrenden gemeinsam belebten Raum bzw. die Reduktion des Zugangs zu Menschen auf einen Bildschirm.

Angesichts der Ausnahmesituation ist diese Klage zunächst natürlich wohlfeil, denn ohne den Einsatz digitaler Medien wäre eine Fortsetzung des Lehrbetriebs kaum möglich gewesen. Daher sei an dieser Stelle ausdrücklich jenen gedankt, die mit hohem Aufwand an Zeit, Geduld, Knowhow und Kreativität dafür gesorgt haben, dass relativ schnell nach dem ersten Lockdown sich Dozierende und Studierende zumindest auf diesem Wege wieder begegnen konnten und damit überhaupt ein Austausch möglich war. Dennoch lässt sich auch angesichts der – ansonsten viel zu häufig beschworenen, hier aber sicher gegebenen – Alternativlosigkeit nicht leugnen, dass das Medium, also die bloß vermittelnde Apparatur mit ihren technischen Möglichkeiten, darüber bestimmt, was an Austausch realisierbar ist und was nicht. Dies beginnt bereits mit der Qualität der Internetverbindung: Hätte die Pandemie uns vor meinem heimischen Glasfaseranschluss ereilt, als ich noch jedes Byte beim Eintritt in den Rechner persönlich begrüßen konnte, wäre an Homeoffice nicht zu denken gewesen, sondern nur an Office-Office in meinem Heidelberger Büro.

Innerhalb ihrer Grenzen hatten die digitalen Medien allerdings einiges zu bieten: Den Austausch von Texten und anderen Materialien, der auch bereits vorher selbstverständlich war, weitgehend reibungslos verlaufende Videokonferenzen, die die akustische, manchmal auch optische (dazu unten mehr) Begegnung von Studierenden, die Integration von Materialien, Gruppenarbeit und Präsentationen ermöglichten, Videographien von Vorlesungen oder Aufzeichnungen von Sitzungen, die Studierende sich unabhängig

von räumlichen und zeitlichen Vorgaben, die der Betrieb ihnen sonst macht, anhören oder ansehen konnten – von mit erheblichem Aufwand zu organisierenden Online-Klausuren oder mündlichen Prüfungen vor dem Bildschirm ganz abgesehen.

Die Liste ist keineswegs vollständig, was an der langen „analogen" Lehrersozialisation des Autors liegen mag, für den der Einsatz von Medien, welcher Art auch immer, nur dann sinnvoll ist, wenn sie einen didaktischen Mehrwert für Bildungsprozesse versprechen. Diesem Prinzip folgend habe ich mich auch unter dem Pandemiediktat in Absprache mit den Studierenden auf die medialen Möglichkeiten beschränkt, die wir für einen fruchtbaren Seminarbetrieb brauchten. Die Notwendigkeit, bisherige Routinen aufzubrechen, hatte dabei auch ihre produktiven Seiten. Da beispielsweise die Zuhörerinnen und Zuhörer meiner Vorlesung dies für gewinnbringender hielten, habe ich meine Folien mit aufgesprochenen Kommentaren versehen, anstatt einen Vortrag zu halten, wie ich es bisher im Hörsaal getan hatte. Der narzisstischen Kränkung, als Vortragender in personam (vielleicht auch im Hörsaal?) überflüssig zu sein, stand die Feststellung gegenüber, dass auf diese Weise mehr Zeit für die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themen und deren Diskussion blieb, die im „Live-Betrieb" immer etwas zu kurz gekommen waren. Ich werde diesen Modus auch in der Nach-Corona-Zeit beibehalten. Die erzwungenen Innovationen haben also Perspektiven auf flexiblere Lehr-Lern-Formate eröffnet, die über die Pandemie hinausreichen, was wohl nicht nur für mich gilt.

Was die Wirksamkeit der Lehre betrifft, so ist sie immer schwer einzuschätzen, zumal, wenn sich die Lernatmosphäre nur in reduzierter Form erfahren lässt, also das spontane, häufig nonverbale Feedback fehlt, das signalisiert, inwiefern die Teilnehmenden der Veranstaltung folgen können oder wollen. Faktisch habe ich aber keine wesentlichen Unterschiede zur Präsenzlehre festgestellt. Soweit erkennbar, bereiteten sich die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer genauso auf die Sitzungen vor und setzten sich mit den Inhalten nicht weniger aktiv auseinander als vorher. Lediglich die Möglichkeiten, das festzustellen, waren geringer, da die Breite der Beteiligung am Bildschirm abgenommen hatte, umso mehr, je größer das Seminar war und je mehr damit auch die Zahl der schwarzen Kacheln wuchs. Dies führte zwar zu intensiveren Auseinandersetzungen mit den Aktiven, die anderen gerieten dabei aber etwas aus dem Blick, sofern sie ihn überhaupt zuließen. Abgesehen davon erschienen mir auch die Möglichkeiten der Motivation via Mattscheibe ziemlich begrenzt, was wiederum mit der „analogen" Lehrersozialisation zusammenhängen mag. Dass allerdings das stumme Verharren im Äther oder das Verbergen hinter einer schwarzen Kachel (sofern sich tatsächlich jemand dahinter verbarg) nicht zwingend ein Indiz für Des-

interesse oder geistige Trägheit waren, zeigten die Prüfungsergebnisse, die von denen der „normalen" Semester kaum abwichen.

Beurteilt man die Corona-Semester also outputorientiert, so fällt die Bilanz keineswegs schlecht aus, auch wenn wir kaum etwas über die Anstrengungen wissen, die die Studierenden für dieses Ergebnis unternehmen mussten. Wählt man hingegen eine prozessorientierte Perspektive, so sieht die Bilanz etwas anders aus, längst nicht nur wegen des auf beiden Seiten zu unterstellenden höheren Arbeitsaufwands, sondern auch, weil offensichtlich war, dass allen Beteiligten zunehmend der direkte Kontakt fehlte, der, wie man erst durch sein Fehlen feststellt, weit mehr ist, als ein institutionell organisiertes physisches Beisammensein mit gemeinsamem Sauerstoffverbrauch in einem geschlossenen Hörsaal.

Dass auch den gern so bezeichneten „Digital Natives" die ihnen angedichtete Nährlösung des Aufwachsens für einen gelingenden Bildungsprozess nicht ausreicht, zeigte sich nicht nur in der von Semester zu Semester deutlicher artikulierten Unzufriedenheit mit der Distanzlehre, sondern auch darin, dass die Studierenden sich erfreut über meine stets synchron stattfindenden Veranstaltungen zeigten, also über den Modus, der der herkömmlichen Lehre noch am nächsten kommt. Begründet wurde dies mit der Möglichkeit des regelmäßigen Kontakts zum Dozenten und den daraus sich ergebenden Austauschmöglichkeiten, was den Teilnehmenden attraktiver erschien als das „selbstgesteuerte" Abarbeiten von Aufgabenkatalogen mit geringer Rückmeldung. Bemerkenswert ist dies insofern, als asynchrone Formate den Studierenden mehr von jener Flexibilität eröffnen, die zu Beginn der Pandemie auf meine Nachfrage noch als ein wesentlicher Vorteil der Online-Lehre genannt wurde.

Ein weiteres Indiz für die Unzufriedenheit war die mit Dauer der Online-Lehre zunehmende Bereitschaft, bei den Sitzungen die Kamera anzuschalten, also so präsent wie möglich zu sein. Gleichwohl habe ich insgesamt in den drei Semestern die Mehrheit meiner Studierenden nie zu Gesicht bekommen. Technische Probleme, wie eine schwache Internetverbindung oder mangelndes Datenvolumen, außen vor gelassen, vermute ich hinter dem Wunsch, unsichtbar zu bleiben, ein nicht minder großes Unbehagen an der Lehr-Lernsituation, das sich gewissermaßen spiegelbildlich zur wachsenden Bereitschaft verhält, Gesicht zu zeigen. In den konträren Verhaltensweisen tritt die Paradoxie der Videokonferenz-Seminare zum Vorschein, begrenzend und entgrenzend zugleich zu sein: begrenzend im Hinblick auf die kommunikativen Möglichkeiten, aber entgrenzend für die Privatsphäre. Dabei geht es weniger um das unaufgeräumte Zimmer oder die aufgehängte Wäsche, die man lieber den Blicken der Öffentlichkeit entziehen möchte, als vielmehr grundsätzlich um die panoptische Verfügbarkeit, die so entsteht. Das Panoptikum, ein seinerzeit revolutionär neuer Gefängnisbau, den Fou-

cault zum Sinnbild der Disziplinargesellschaft des 18. Jahrhunderts erhob, ermöglichte den Wärtern, jederzeit in die Zellen beliebiger Gefangener zu blicken, ohne dass sie dessen gewahr wurden. Ähnlich verhält es sich auch mit dem Videokonferenz-Bildschirm: Habe ich die Kamera angeschaltet, so kann ich jederzeit beobachtet, wenn nicht gar zum Objekt später irgendwo kursierender Screenshots werden. Die Gefahr besteht zwar im Seminarraum auch, aber nicht ohne dass ich es merke und mein Verhalten danach ausrichte.

Mochte ich in diesem Sinne auch Verständnis für das Verhalten der abgeschotteten Mehrheit haben, so war doch die damit einhergehende Anonymität, manchmal noch verstärkt durch längeres Schweigen, eine der größten Belastungen der Online-Lehre, die durch die nun bestehende Möglichkeit, die Studierenden namentlich ansprechen zu können, nur wenig kompensiert wurde. Ich hatte manchmal das Gefühl, buchstäblich vor die Wand zu reden. In diesen Momenten oszillierte meine Stimmung zwischen zermürbter Polemik – „Wenn ich mit Kacheln sprechen will, kann ich auch auf eine Bahnhofstoilette gehen" – und literarischer Sublimierung in Rilkes Spuren: „Sein Blick auf Kacheln hat ihn müd gemacht … ihm ist, als ob es tausend Kacheln gäbe, und hinter tausend Kacheln keine Welt".

Hinzu kommt, dass nur die Studierenden die Wahl hatten, sichtbar oder unsichtbar zu sein; hätte ich die Kamera ausgeschaltet, wäre dies ein befremdliches Signal gewesen, so als ob mir die Präsenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer unangenehm wäre, was konsequenterweise die Frage nach sich zöge, warum ich dann überhaupt unterrichten wolle. Aber was heißt eigentlich „Präsenz"? Weswegen ist sie für die Lehre so bedeutsam und weswegen geht sie weit über die gemeinsame physische Anwesenheit in einem Seminarraum hinaus? Die Frage ist nicht leicht zu beantworten, unter anderem deswegen, weil sie, wie gesagt, erst dann auftaucht, wenn man sie ex negativo beantworten muss, die Präsenz also verschwunden oder zumindest stark reduziert ist, oder anders und paradox gesagt: weil man in realen Lehr-lern-Situationen sich nie so nah kommt und zugleich nie so weit voneinander entfernt ist wie auf dem Bildschirm.

Der Schlüssel zu einer Antwort ist vielleicht der „Leib", worunter die Phänomenologie den subjektiven Ort versteht, an und in dem wir unmittelbar unser In-der-Welt-Sein erleben und damit auch den Bezug zu anderen Menschen. In diesem Sinne ist der Mensch erst in seinem Leib präsent, nicht bereits als zweidimensionaler Torso auf einem Bildschirm und Gleiches gilt für seine Wahrnehmung anderer Menschen.

In regulären Seminaren kommen diese Menschen in einem Raum zusammen, der erst dadurch zu einem Bildungsraum wird, dass sie ihn leiblich gemeinsam bewohnen, sich dort unvermittelt von Angesicht zu Angesicht gegenübertreten können und zwar verbal wie nonverbal. Wenn es

stimmt, dass ein wesentlicher Teil unserer Kommunikation auf der nonverbalen Ebene stattfindet, also emotionale Botschaften, Beziehungsbotschaften, Deutungshinweise und manches mehr durch Gestik, Mimik, Stimme, Tonfall, Körperhaltung, letztlich die leibliche Gesamterscheinung vermittelt werden, dann lässt sich ahnen, wie viel an Information, sozialer Interaktion und damit auch an Spontaneität hinter dem Bildschirm verschwindet. Man kann zwar jedem, der die Kamera angeschaltet hat, vermeintlich in die Augen blicken, die Blicke treffen sich aber nie direkt und man weiß aufgrund der Kameraposition auch nicht, ob das Gegenüber das Anblicken wahrnehmen kann. Wer in die Kamera blickt, schaut alle und zugleich niemanden an. Damit wird ein wesentliches Medium nonverbaler Kommunikation unsicher.

Dass das Voranstehende nicht die singulären Eindrücke und Überlegungen eines aus der Zeit gefallenen Digitalmuffels wiedergibt, belegt der bereits 2020 nach dem ersten Lockdown lancierte „Offene Brief zur Verteidigung der Präsenzlehre“[1], der von tausenden Dozierenden und Studierenden unterschrieben wurde. Insofern ist es im Sinne aller Beteiligten sehr zu begrüßen, dass die Pädagogische Hochschule Heidelberg nach drei Semestern zweidimensionaler Lehre hinter einem Bildschirm zum Beginn des Wintersemesters 2021/22 ein klares Bekenntnis zur Präsenzlehre abgelegt hat, das sich hoffentlich realisieren lässt, so das Virus will.

[1] https://www.praesenzlehre.com.

Karl-Heinz Dammer

Projekte der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zur Erforschung und Bewältigung der Corona-Pandemie

Die Corona-Pandemie stellte nicht nur eine große Herausforderung für den Lehrbetrieb und die Verwaltung der Pädagogischen Hochschule dar, sondern wurde auch zum Anlass genommen, die Folgen der Pandemie und Möglichkeiten des Umgangs damit in unterschiedlichen pädagogischen Bereichen zu erforschen. Zwei dieser Projekte, die Studie Jana Steinbachers zur digitalen Resilienz und der Aufsatz von Thomas Vogel zur „Mäßigung in Zeiten von Corona", wurden exemplarisch in diesen Band aufgenommen, es gibt aber noch zahlreiche weitere Projekte, die hier knapp exemplarisch vorgestellt werden sollen. Die Darstellung beruht auf den Projektpräsentationen, die auf der Homepage der Pädagogischen Hochschule zusammen mit Links zu weiterführenden Informationen zu finden sind.*

1 Forschungsprojekte

1.1 „Ich kann das nicht allein". Erste Befunde zu den Folgen des Distanzunterrichts aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern

In dieser explorativen Studie der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Ludwigsburg wurden Schülerinnen und Schüler zu ihren ersten Erfahrungen mit dem Distanzunterricht befragt. Bedingt durch die Ausbreitung des Coronavirus und die Maßnahmen zu seiner Eindämmung wurden am 17. März 2020 die Schulen in Baden-Württemberg geschlossen und die Schülerinnen und Schüler – mit Ausnahme von wenigen Notregelungen – in das häusliche Lernen entlassen. Eine solche verordnete häusliche Beschulung ist beispiellos in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Konkrete Handlungsempfehlungen lagen zum Zeitpunkt der Schulschließungen nicht vor und mussten von den Schulen und Lehrpersonen in kürzester Zeit entwickelt werden. Aus wissenschaftlicher Perspektive bleiben bislang viele Fragen zum Distanzunterricht unbeantwortet, eine Lücke, die die Studie mit ersten explorativen Ergebnissen zu füllen versucht.

---

* https://www.ph-heidelberg.de/forschung/profil/aktuelle-forschung/corona-pandemie.html.

In der Studie wurden Schülerinnen und Schülern nach den (digitalen) Verfahren der Schule zu Hause, nach ihrer täglich aufgewendeten Arbeitszeit, nach erfolgten Kontrollen und Rückmeldungen sowie nach Vor- und Nachteilen befragt. Von Interesse war ebenfalls, was aus ihren Erfahrungen heraus förderlich erscheint, wenn die Schulen weiterhin (teilweise) geschlossen bleiben würden.

Zum Zeitpunkt der Befragung hatten die Probandinnen und Probanden den ersten Arbeitsblock von der Schulschließung bis zu den Osterferien bewältigt. Insgesamt liegen die Antworten von 169 Personen vor, wobei die Stichprobe ein deutliches Übergewicht von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums aufweist.

Die Studie dokumentiert eine große Varianz der Schülereinschätzungen bezüglich der Schule zu Hause, die zwar auch positive Beurteilungen enthält („… eigentlich war alles gut so.“), aber mehrheitlich problematische Aspekte andeutet („Ich kann das nicht alleine, es ist keiner da, der mir es erklärt.“). Mehr als die Hälfte der Befragten gibt ferner an, weniger als im Präsenzunterricht für die Schule zu arbeiten; jeweils ein knappes Viertel verweist darauf, eben so viel oder sogar mehr zu arbeiten.

Die Studie zeigt, dass die Wege und Verfahren der häuslichen Beschulung vielfältiger sind als bisher angenommen: Die Angaben lassen den Schluss zu, dass sich der digitale Unterricht nicht nur von Schule zu Schule unterscheidet, vielmehr bestehen auch innerhalb einer Schule häufig differente Wege und die Lehrkräfte machen unterschiedliche Vorgaben, wie etwa Aufgaben einzureichen sind. Für die Schülerinnen und Schüler erschwert sich hierdurch nach eigener Angabe die Strukturierung ihrer Arbeit und sie wünschen sich folglich, dass die Vorgaben innerhalb ihrer jeweiligen Schule abgestimmt und besser koordiniert werden. Die Ergebnisse verdeutlichen darüber hinaus den Wunsch der Lernenden nach einer intensiveren Kommunikation mit den Lehrpersonen, die ungeachtet der vielfältigen und engagierten Bemühungen der Lehrkräfte über das häufig aufzufindende „Aufgabe-Lösung“-Schema des Heimunterrichts hinausweist.

Die Ergebnisse dieser Studie wurden online in der Mai-Ausgabe der Zeitschrift „Lehren und Lernen“ veröffentlicht und in der Juli-Ausgabe der Zeitschrift „b & w“ auch den Lehrkräften in einer Kurzfassung zur Verfügung gestellt.

1.2 Das digitale Sommersemester und die Auswirkungen auf die Lehre

Der nur wenig Umsetzungszeit lassende Wechsel von analoger auf digitale Lehre dürfte viele an den Hochschulen Tätige nicht nur in Baden-Württemberg vollkommen überrascht haben. Um deren Perspektiven auf das erste digitale Semester aus verschiedenen Blickwinkeln zu erfassen, wurden in die-

sem Vorhaben alle Lehrpersonen sowie alle Studierenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg befragt.

Das Vorhaben will Einblicke in die (digitale) Lehrerausbildung geben und verspricht aus Sicht der Lehrenden Erkenntnisse zum Beispiel über geänderte Anforderungen an Didaktik und Lehre. In Bezug auf die Studierenden will das Projekt zudem Antworten auf die Frage finden, wie Studierende mit digitalen Tools zusammenarbeiten und wie sich die digitale Kommunikation zwischen ihnen und den Lehrpersonen gestaltet.

1.3 Die Etablierung von nachbarschaftlichen Hilfen in Zeiten von Corona als Ausdruck lokaler Solidaritätsstrukturen

Die aktuelle Corona-Krise stellt unser Gemeinwesen vor große Herausforderungen, sowohl, was die individuelle Verantwortung als auch was die gesellschaftliche Solidarität betrifft. Es ist zu beobachten, dass in vielen gesellschaftlichen Bereichen im Zuge der Krise Solidaritäts- und Engagement-Ressourcen mobilisiert werden konnten. Das Forschungsprojekt will Heidelberger Initiativen für nachbarschaftliche Hilfe in Coronazeiten als Ausdruck lokaler Solidaritätsstrukturen untersuchen, wobei Fragen nach den Hintergründen, Bedarfen und Perspektiven im Zentrum stehen.

Das Projekt wird von der Abteilung Soziologie der PH Heidelberg in Kooperation mit der FreiwilligenAgentur Heidelberg durchgeführt.

1.4 Auswirkungen der Corona-Schulschließungen auf Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung (COFESE)

Seit den Pandemie-bedingten Schulschließungen haben sich bereits mehrere Studien nicht nur mit den schulischen Aspekten dieser Ausnahmesituation befasst, sondern auch generell mit der Frage, wie Kinder, Jugendliche und Eltern die Zeit der Kontaktbeschränkungen allgemein erlebt haben. Die COFESE-Studie untersucht hingegen erstmals, wie sich aus Lehrkräftesicht die Schulschließungen während der COVID-19 Pandemie auf die emotionale und soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern ausgewirkt haben. Das Projekt wird in Kooperation mit der Universität Paderborn durchgeführt.

1.5 Zur Praxis aeroben Lauftrainings von Sportlehramtsstudierenden während der Corona-Pandemie

Die Onlinelehre und digitalisierte Lernformate im Rahmen der Eindämmung der COVID-19-Pandemie haben sowohl in Hochschulen als auch in Schulen „Bewegungspräsenzzeiten“ deutlich eingeschränkt. Wurde schon vor der Pandemie die Entstehung einer vornehmlich sitzenden Generation beobach-

tet, könnte sich der Bewegungsmangel durch die aktuelle Situation für viele weiter verschärfen.

Die von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in Kooperation mit der Universität Oldenburg durchgeführte Studie „Zur Praxis aeroben Lauftrainings von Sportlehramtsstudierenden während der Corona-Pandemie" reagiert darauf mit der Entwicklung von Bewegungsmöglichkeiten für die Onlinelehre, hier am Beispiel von Sportlehramtsstudierenden: Sie untersucht, welche Auswirkungen eine onlinegestützte Laufaufgabe (Joggen/ausdauernd Laufen) auf ihre Gesundheit und ihr Bewegungslernverhalten hat. Weiterhin interessiert sich die Studie für Strategien selbstregulierten Bewegungslernens sowie deren psychosoziale und körperliche Auswirkungen auf die Probandinnen und Probanden unter Pandemiebedingungen. Sie bietet damit gleichermaßen Anhaltspunkte für die Sportpädagogik im Hochschulbereich wie für den Sportunterricht in Schulen.

2 Pädagogische Projekte

2.1 Kunst und Inklusion

Die Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung stehen in Zeiten der Pandemie noch weiter am gesellschaftlichen Rand als sonst: Sie haben kaum Möglichkeiten der Partizipation; etliche können nicht lesen und schreiben, haben kein Handy, keinen Computer und sind damit auch von digitalen Kommunikationswegen abgeschnitten.

Das Fach Kunst hat das bestehende Seminar „Kunst & Inklusion" der neuen Lage angepasst und die kreativen Begegnungen zwischen Studierenden und Menschen, die als geistig behindert gelten, neu gestaltet: Künstlerische Dialoge in Wort und Bild werden mit Postkarten verschickt und ausgetauscht.

Die Briefkontakte und künstlerischen Aufgaben geben sinnvolle Beschäftigungen und sie ermöglichen risikofreie Kommunikationen und Begegnungen mit neuen Menschen. In einigen Fällen motiviert die Teilnahme an dem Projekt sogar zu ungeahntem eigenständigen Handeln im Sinne einer Selbstversorgung und selbstbestimmteren Lebensführung. Insofern hat das Projekt das Potenzial, einen wertvollen Beitrag zum inklusiven (Kunst-)Unterricht zu leisten.

Das Projekt wird in Kooperation mit der Lebenshilfe Heidelberg durchgeführt.

2.2 Hackathon „EduThon": Erste Lösungen für Probleme der digitalen Schule

Das Coronavirus stellt das Bildungssystem, Lernende, Lehrende und Familien vor große Herausforderungen. Zur Lösung dieser Probleme hat das Pro-

jekt TRANSFER TOGETHER, ein gemeinsames Vorhaben der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Metropolregion Rhein-Neckar GmbH, mit dem „EduThon“ einen digitalen Hackathon organisiert, der aus einer Klassengemeinschaft eine Chatgruppe macht und aus dem Esszimmer das Homeoffice mit integriertem Klassenzimmer. Jede teilnehmende Person kann ihre Expertise einbringen, um andere zu unterstützen.

Insgesamt sieben Teams, darunter zahlreiche Studierende der Pädagogischen Hochschule, haben während des zweitägigen Hackathons digitale sowie analoge Konzepte entwickelt, die unmittelbar in den Homeschooling-Alltag mit einfließen können. Sie haben sich dabei an den Herausforderungen orientiert, die in Vorgesprächen mit Eltern als die größten Probleme identifiziert wurden. Drei dieser Projekte seien hier kurz vorgestellt.

Das erste kombiniert vielfältige Tipps zum digitalen Unterricht mit konkreten Hilfestellungen und Angeboten. Das Team hat sich hierzu mit der Frage beschäftigt, wie Schülerinnen und Schüler dazu motiviert werden können, sich an digitalem Unterricht zu beteiligen. Konkrete Antworten darauf finden Lehrkräfte in einem Leitfaden, der im Rahmen des Hackathons entwickelt wurde. Das zweite Projekt bestand in der Entwicklung einer story-basierten, spielerisch und didaktisch fundierten App, die jüngeren Schülerinnen und Schülern dabei helfen soll, ihr eigenes Lernen zu strukturieren und zu reflektieren. Die Lernfortschritte sollen sowohl von Erziehungsberechtigten als auch von Lehrkräften eingesehen werden können. Im dritten Projekt wurde der Prototyp einer Stress-App entwickelt, mit der sich per Selbsteinschätzung das persönliche Stresslevel feststellen lässt und die dann alltagstaugliche Ausgleichsmöglichkeiten aufzeigt.

Die meisten Teilnehmenden haben nach dem „EduThon“ die Möglichkeit wahrgenommen, an individuellen Workshops zur Lösungs-, Projekt- und Geschäftsmodellentwicklung teilzunehmen. Diese werden vom S-HUB Mannheim, einem Gründerzentrum mit dem Fokus auf nachhaltigem und verantwortungsvollem Unternehmertum, in Zusammenarbeit mit den „Edu Thon“-Organisatoren durchgeführt. Ziel ist es, die Konzepte zeitnah zu konkreten Dienstleistungen und Produkten weiterzuentwickeln, die von betroffenen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern genutzt werden können.

Der EduThon wurde fortgesetzt mit dem Fokus auf Chancengleichheit. Gesucht wurden Lösungen rund um die Themen Antidiskriminierung, Gleichstellung, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit.

2.3 „Mapping Corona“: Karten und Grafiken über die Epidemie „lesen lernen“

Die Corona-Pandemie mit ihrer permanenten Präsenz in den Medien beeinflusst maßgeblich den Alltag von Schülerinnen und Schülern. Dabei werden

die Jugendlichen mit zahlreichen Graphiken, Diagrammen und Karten konfrontiert, deren Aussagen häufig scheinbar nicht deckungsgleich sind. Damit sie lernen, diese Daten selbst zu lesen und zu interpretieren, hat die GIS-Station an der Abteilung Geographie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg nun einen entsprechenden Online-Kurs entwickelt, der Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 7 bis 9 näherbringt, welche Rolle Geodaten und Geoinformationstechnologien bei den Darstellungen spielen, wie Karten und Grafiken zu lesen sind und welche Fallstricke es dabei gibt.

Der Kurs arbeitet mit aktuellen Daten zur Verbreitung von COVID-19, so dass nicht nur die Kartenlese- und Methodenkompetenz gestärkt wird, sondern die Jugendlichen zudem Wissen über globale Zusammenhänge der Pandemie erwerben. Diese ist ein Schlüsselfaktor, um weltweiten wirtschaftlichen Fortschritt im Einklang mit sozialer Gerechtigkeit und in den Grenzen der ökologischen Belastbarkeit des Systems Erde gestalten zu können.

Der Online-Kurs „Mapping Corona“ kann über mobile Endgeräte ohne Anmeldung aufgerufen werden. Die Lernenden werden durch ein Erklärvideo und mithilfe von kleinen Arbeitsschritten durch den Kurs geleitet; Lehrkräfte erhalten zudem eine Anleitung sowie eine Musterlösung.

2.4 Algebra differenziert fördern (aldiff)

Kenntnisse in der elementaren Algebra sind für ein erfolgreiches Studium in einem MINT-Fach unverzichtbar. Durch das aktuelle Homeschooling aufgrund von Corona wird in den kommenden Semestern die Heterogenität der Studienanfänger in Themen der Sekundarstufenmathematik voraussichtlich noch größer als bisher. Darauf versucht das Diagnose- und Förderkonzept *aldiff*, das von der Abteilung Mathematik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg entwickelt wurde, zu reagieren. Es ist so angelegt, dass die Teilnehmenden in (a)synchronen Vorkursteilen Aufgaben selbständig arbeiten können. Sie erhalten ein individuelles Feedback sowie bei Bedarf randomisiert generierte Übungsaufgaben.

Aldiff hat somit das Potenzial, den Abiturientinnen und Abiturienten den Übergang ins Studium zu erleichtern. Wissenslücken, die durch das Homeschooling entstanden sind, werden identifiziert und Übungsaufgaben zur Schließung der Lücken angeboten. Das Vorhaben kann grundsätzlich dazu beitragen, die Anzahl der Studienabbrecher im MINT-Bereich zu reduzieren und dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken.

Jana Steinbacher

Digitale Hochschule und Resilienz

Ergebnisse empirischer Untersuchungen im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

1 Vorwort

Mit Beginn der Corona-Pandemie gewann der Diskurs um die Digitalisierung in der Bildung an neuer Bedeutung. Erste Ergebnisse empirischer Untersuchungen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21, wonach die pandemiebedingte Umstellung auf digitale Lehre als herausfordernd und belastend wahrgenommen wurde, gaben Anlass zu neuen strategischen Überlegungen hinsichtlich einer erfolgreichen Bewältigung der digitalen Transformation im Bildungsbereich: Das Bestreben in einer (post-)pandemischen Welt soll darin liegen, Individuen langfristig resilient im Umgang mit digitalen Lehr-/Lernbedingungen zu machen. Voraussetzung dafür ist das Merkmal einer *Individual Digital Readiness*.

Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine gekürzte Fassung der Masterarbeit der Autorin (Steinbacher 2022)*, ergänzt um aktuelle Forschungsüberlegungen. Zu Beginn sei ein Überblick über die zentralen Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung des digitalen Sommersemesters 2020 gegeben. Die exploratorische Studie ergab, dass Lehrende und Studierende mit unterschiedlichem Erfolg auf die veränderten Studienbedingungen reagierten. Dieses Reaktionsvermögen oder vielmehr die „Bildung einer individuellen Widerstandskraft und eine Form von Anpassungsfähigkeit bzw. Stressresistenz, wie sie Menschen vor allem in Krisenzeiten ausbilden“ wird in der wissenschaftlichen Literatur als Resilienz bezeichnet (Steinmaurer 2019: 31). Besonderes Interesse galt in der Folgestudie im Wintersemester 2020/21 daher den Ursachen für diese Umstellungskrise: Sind Lehrende und Studierende im Umgang mit digitalen Lehr-/Lernbedingungen nicht resilient genug? Ist die Organisation, die sie umgibt, nicht resilient genug? In der Forschungslandschaft gibt es bisher kaum Befunde, die Digitalisierung und Resilienz miteinander verknüpfen. Aus diesem Desiderat ergaben sich folgende Forschungsfragen:

* Die Abschlussarbeit wurde im März 2021 eingereicht und durch das Master Lab #The NewNormal von Stifterverband und Heinz Nixdorf Stiftung gefördert.

- Wie hoch ist die durchschnittliche Ausprägung der Resilienz von lehrenden und studierenden Personen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg?
- Welche Ängste, Sorgen und Unsicherheiten treten in Bezug auf die digitale Lehre auf?
- Was stärkt Lehrende und Studierende?
- Welche Ressourcen gibt es bei Lehrenden und Studierenden, die den digitalen Wandel unterstützen?
- Welche Maßnahmen können ergriffen werden, damit sich Lehrende und Studierende in dieser Umstellung sicherer fühlen?
- Wie muss die Organisation Hochschule gestaltet werden, um resilient mit den Herausforderungen der digitalen Transformation umgehen zu können?

Nach der Darstellung der Befunde aus dem Sommersemester 2020, aus denen sich Hinweise auf das Konstrukt der Resilienz ableiten ließen, wird das psychologische Konstrukt Resilienz vertiefend beleuchtet, das dann einen zentralen Stellenwert im Rahmen der Folgestudie im Wintersemester 2020/21 zur Bestimmung der individuellen Resilienz von Lehrenden und Studierenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg einnahm. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die Erforschung der *Individual Digital Readiness* als Gelingensbedingung für digitale Bildung in einer (post-)pandemischen Welt.

2 Evaluation des digitalen Sommersemesters 2020 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Kontext der Corona-Pandemie

Im Frühjahr 2020 führte die dynamische Entwicklung der Corona-Pandemie zu einem Lockdown in Deutschland. Bundesweit mussten die Hochschulen schnell darauf reagieren und die Lehre im Sommersemester entsprechend anpassen. Digital gestützte Lehrformate sowie eine temporäre Änderung der Studien- und Prüfungsordnungen sollten die Studierbarkeit auch an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg weiterhin gewährleisten. Um die Erfahrungen der Lehrenden und Studierenden in dieser Umstellung zu erfassen und damit Steuerungs- und Handlungswissen für das Wintersemester 2020/21 zu generieren, beauftragte das Hochschulrektorat den Masterstudiengang Bildungswissenschaften mit der evaluativen Begleitung des digitalen Sommersemesters 2020. Auch sollten die Ergebnisse zur Weiterentwicklung der digitalen Lehre im Allgemeinen genutzt werden. Über einen Zeitraum von jeweils 14 Tagen wurden schließlich zwei Erhebungen der Lehrenden ($N_{\text{Lehrende T1 (18.5.2020–1.6.2020)}} = 118$; $N_{\text{Lehrende T2 (8.7.2020–22.7.2020)}}$

= 90) sowie eine Erhebung der Studierenden ($N_{Studierende\ (23.6.2020–7.7.2020)}$ = 1172) durchgeführt. Im Folgenden sollen die zentralen Erkenntnisse aus den Befragungen dargestellt werden:

- Bei 69% (61%)[1] der Lehrenden hat sich das digitale Semester eher schlecht bzw. schlecht auf die Work-Life-Balance ausgewirkt.
- 94% (90%) der Lehrenden gaben eine Erhöhung des Arbeitsaufwandes zur Vorbereitung und Durchführung ihrer Lehre an.
- 69% (74%) der Lehrenden haben Interesse an Fortbildungen/Weiterbildungen durch die Pädagogische Hochschule Heidelberg zur Erweiterung ihrer digitalen Kompetenzen.

Die oben aufgeführten Zahlen belegen, dass die Umstellung auf digitale Lehre offensichtlich neue Herausforderungen und Belastungen für die Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit sich brachte. Des Weiteren besteht ein eindeutiges Interesse an Fort- und Weiterbildungen zur Erweiterung der digitalen Kompetenzen. Die Angaben zum zweiten Erhebungszeitpunkt lassen außerdem keine wesentliche Verbesserung im Verlauf des Semesters erkennen.

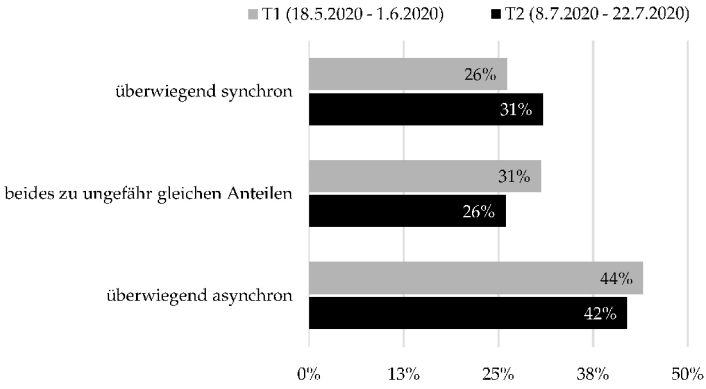

Abb. 1: Form der Online-Lehre zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten

Aus der Abbildung geht hervor, dass die asynchrone Lehre zu Beginn des Semesters wie auch gegen Ende mit jeweils mehr als 40% deutlich überwog. Dennoch veränderte sich die Form der Online-Lehre im Verlauf des Semesters: Zum zweiten Erhebungszeitpunkt war die synchrone Lehre mit 30,86% gegenüber 26,13% ausgeprägter als noch zu Beginn des Semesters. Dementsprechend nahm die Form „beides zu ungefähr gleichen Anteilen" wie auch die asynchrone Lehre im Verlauf des Semesters ab. Mit 25,93% zum zweiten Erhebungszeitpunkt bot allerdings immer noch etwas mehr als ein

[1] Die prozentualen Angaben in Klammern verweisen jeweils auf den zweiten Erhebungszeitpunkt.

Viertel der Lehrenden synchrone und asynchrone Lehre zu ungefähr gleichen Anteilen an. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Zahlen keine Auskunft über die Verteilung auf die einzelnen Lehrformate (Vorlesung, Seminar, Übung) geben. Eine Möglichkeit für die Zunahme der synchronen Lehre im Verlauf des Sommersemesters könnte der Wunsch nach mehr Interaktion seitens der Studierenden sein. Diese Annahme wird durch weitere (nachfolgende) Befunde gestützt.

Die Abfrage der verwendeten Tools ergab im Zeitvergleich relativ konstante Ergebnisse:[2] Die Studienplattform *Stud.IP* (90%, 95%) und die Videokonferenzräume *Zoom* (79%, 83%) und *BigBlueButton* (52%, 54%) wurden am häufigsten eingesetzt. Es folgen der Konferenzraum *Edudip* (37%, 48%), die Videoplattform *VIMP* (33%, 38%) und der Clouddienst *BW Sync&Share* (32%, 38%). Für diese Tools lässt sich im Verlauf des Sommersemesters sogar ein leicht verstärkter Einsatz verzeichnen. Die Plattformen *Moodle* (18%, 17%), *Mahara* (11%, 10%) und *MS Teams* (10%, 11%) hingegen wurden in der Online-Lehre am wenigsten genutzt. Bis auf zwei Ausnahmen wurden alle Tools sowohl durch die Lehrenden als auch die Studierenden überwiegend positiv bewertet.[3] Für *Edudip* lässt sich bei den Lehrenden keine eindeutige Tendenz feststellen, da der Anteil der positiven Bewertungen dem Anteil der negativen Bewertungen entspricht. *BigBlueButton* wurde seitens der Studierenden überwiegend negativ bewertet. In Bezug auf den Einsatz der verschiedenen Tools äußern Lehrende Unsicherheiten hinsichtlich des Datenschutzes und wünschen sich unter anderem eine transparentere Darstellung und Einschätzung der Risiken.

Die Anzahl geplanter Semesterwochenstunden (SWS) konnte nahezu vollständig realisiert werden: Zu Beginn des Semesters waren im Durchschnitt 11,18 (9,89) SWS nach Vorlesungsverzeichnis geplant; 10,75 (9,43) wurden realisiert. Insgesamt waren 81% – zum zweiten Erhebungszeitpunkt jedoch nur noch 65% – der Lehrenden mit dem digitalen Sommersemester eher zufrieden bzw. zufrieden.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse aus der Befragung der Studierenden dargestellt werden:

- 55% der Studierenden fühlen sich durch Störfaktoren an ihrem Arbeitsplatz eingeschränkt.
- Im Vergleich zur Präsenzlehre fällt es 48% der Studierenden in digitalen Lehrveranstaltungen schwerer, sich mündlich zu beteiligen.
- Langfristig können sich 59% der Studierenden Vorlesungen in digitaler Form vorstellen; mehr als die Hälfte der Studierenden plädiert jedoch für eine Durchführung von Seminaren und Übungen in Präsenzform.

[2] Die prozentualen Angaben werden an dieser Stelle in der Form (T1, T2) dargestellt.

[3] Bei der Interpretation der Bewertung durch die Lehrenden wurde lediglich der zweite Erhebungszeitpunkt berücksichtigt.

Auch bei der Erhebung der Studierenden wird deutlich, dass die digitale Lehre als herausfordernd und belastend wahrgenommen wird. Zu den Störfaktoren zählen Studierende Lärm, eine unzureichende Internetverbindung, Familie und Kinderbetreuung, Mitbewohner:innen sowie wenig Platz bzw. keine Ausweichmöglichkeiten.

Eine erste Abfrage der Präferenz hinsichtlich der Lehrveranstaltungen nach Aufhebung der Kontaktbeschränkungen[4] ergab deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehrformaten: Mit 33,11% kann sich etwa ein Drittel der Studierenden eine vollständig digitale Lehre in den Vorlesungen vorstellen; 29,86% bevorzugen eine Mischform aus digitaler- und Präsenzlehre. Lediglich 6,23% der Studierenden können sich hingegen ein vollständig digitales Angebot an Seminaren vorstellen; mit 24,57% bevorzugt etwa ein Viertel der Studierenden auch hier eine Mischform. Ähnlich sind die Befunde hinsichtlich der Übungen: Lediglich 6,66% der Studierenden stimmen für vollständig digitale Übungen; etwa ein Fünftel (21,16%) optiert für eine Mischform. Mit 54,61% und 52,73% plädiert mehr als die Hälfte der Studierenden für Seminare und Übungen in Präsenzform. Ein Trend ist somit in Richtung digitaler Vorlesungen bzw. einer Mischform sowie der Durchführung von Seminaren und Übungen in Präsenzform erkennbar. Langfristig können sich 59,22% der Studierenden Vorlesungen in digitaler Form vorstellen. Etwas mehr als ein Viertel der Studierenden (27,39%) würde sich Formate der digitalen Lehre auch für Seminare wünschen; 25,26% erkennen diese Möglichkeit auch für Übungen an. Doch auch bei diesem Item spricht sich mehr als die Hälfte der Studierenden für Seminare und Übungen in Präsenzform aus. Da bei den Studierenden lediglich eine Erhebung durchgeführt wurde, liegen hier keine Vergleichswerte vor.

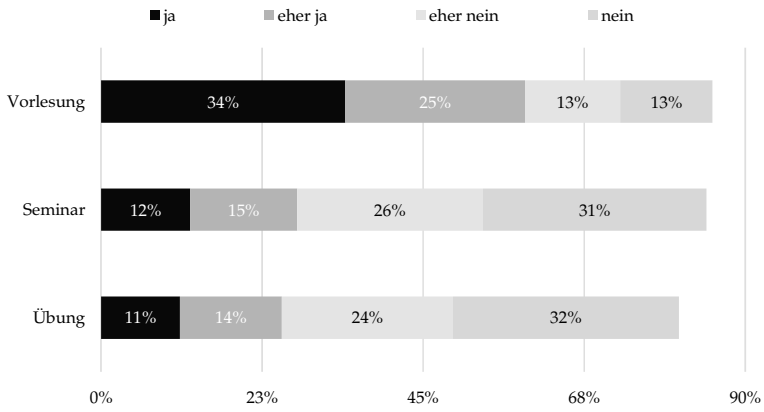

Abb. 2: Formate der digitalen Lehre als Möglichkeit in der zukünftigen Präsenzlehre

[4] „Wenn Präsenzveranstaltungen nach Aufhebung der Kontaktbeschränkungen wieder möglich wären, welches Format würden Sie bevorzugen?“

Wie lassen sich diese Befunde nun erklären? Lehrformate wie Seminare und Übungen sind von Interaktion geprägt; sie leben von mündlichen Beiträgen und Diskussionen. Mit 48,29% fühlt sich jedoch fast die Hälfte der Studierenden in digitalen Lehrveranstaltungen gehemmt interaktiv mitzuarbeiten. Der mehrheitliche Wunsch nach einer Durchführung von Seminaren und Übungen in Präsenzform beruht daher auf dem Bedürfnis nach mehr (sozialer) Nähe und kommunikativen Handlungen. Bei der Abfrage *langfristiger* Lehrformate (vgl. Abb. 2) lässt sich jedoch grundsätzlich eine größere Offenheit gegenüber digitalen Lehrformaten verzeichnen.

Nachfolgende Items wurden sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Studierenden eingesetzt und ermöglichen daher eine unmittelbare Vergleichbarkeit: 56% (59%) der Lehrenden sind der Meinung, dass inhaltliche Diskussionen mit den Studierenden bei Videokonferenzen eher schlecht bzw. schlecht möglich sind. Die Befragung der Studierenden ergab zu diesem Item eine Durchschnittsnote von 3,58.[5] 73% (73%) der Lehrenden glauben dennoch, dass die im Modulhandbuch vorgegebenen Kompetenzen auch über digitale Lehre vermittelt werden können. Mit 52% teilt jedoch nur etwas mehr als die Hälfte der Studierenden diese Meinung. In Hinblick auf die Grenzen des Kompetenzerwerbs verweisen Lehrende auf den Mehrwert von Gruppenprozessen (in Präsenzform) sowie die praktischen Anteile in den Naturwissenschaften. Studierende nennen in diesem Zusammenhang vor allem den fehlenden Austausch mit Kommiliton:innen und Lehrenden.

Die Erhebungen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Sommersemester 2020 zeigen, dass die durch die Corona-Pandemie bedingte Umstellung auf digitale Lehre neue Herausforderungen und Belastungen mit sich brachte. In der Folgestudie im Wintersemester 2020/21 galt es daher den Ursachen für diese Umstellungskrise nachzugehen: Sind Lehrende und Studierende nicht resilient genug? Ist die Organisation, die sie umgibt, nicht resilient genug? Die nachfolgende Einführung in das psychologische Konstrukt der Resilienz soll weitere forschungstheoretische Überlegungen vorbereiten.

3 Resilienz als psychologisches Konstrukt

Die Anfänge der Resilienzforschung sind eng verwoben mit der Entwicklung der Psychopathologie als wissenschaftliche Disziplin in den 1970er Jahren (Cicchetti 1989; Masten et al. 1990). Die Beobachtung, dass sich Kinder trotz Risikolagen (z. B. Armut, instabile und angespannte familiäre Verhältnisse, Gewalt oder Traumata) gut entwickelten, führte zu verstärkten Forschungsbemühungen, interindividuelle Unterschiede in Entwicklungsprozessen bes-

[5] Bei der Befragung der Studierenden wurden Schulnoten von 1–6 als Skala eingesetzt.

ser zu verstehen (Fooken 2016; Henninger 2016; Luthar et al. 2000; Masten et al. 1990; Masten et al. 1999): „Investigators began to note children who were flourishing despite their risk status; these children, labeled ‚resilient' or ‚stress-resistant', became the focus of researchers seeking to understand individual variations in human behavioral responses to adversity or challenge" (Masten et al. 1990: 426).

Besondere Bedeutung und Aufmerksamkeit erfahren in diesem Zusammenhang bis heute noch Publikationen von Anthony (1974), Garmezy (1971, 1974), Rutter (1979) sowie Werner und Smith (1982), die in ihrer Langzeitstudie Kinder des Jahrgangs 1955 der hawaiianischen Insel Kauai bis ins mittlere Erwachsenenalter begleiteten (Luthar et al. 2000; Masten et al. 1990). Aus psychopathologischer Sicht ging es vor allem darum, das Verständnis einer „normalen" Entwicklung zu erweitern, indem entwicklungspsychologische Kontinuitäten sowie Diskontinuitäten im Verlauf des Lebens untersucht und damit bewusst auch die Abweichungen von der Norm fokussiert wurden (Cicchetti 1989; Cicchetti/Garmezy 1993).

Es sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen, dass „die theoretische Vielschichtigkeit des Resilienzphänomens und die extrem heterogene empirische Befundlage kaum eine präzise definitorische Bestimmung [zulassen]" (Fooken 2016: 30). Im Folgenden soll daher zunächst der wissenschaftliche Konsens wiedergegeben werden, um eine erste konzeptionelle Annäherung an den Resilienzbegriff zu ermöglichen. Darauf aufbauend soll ein grundlegendes Verständnis über das Zusammenwirken von Schutz- und Risikofaktoren angebahnt werden. Das Kapitel schließt mit einem (kritischen) Überblick über die gegenwärtige Resilienzforschung.

3.1 Zur Definition von Resilienz

Resilienz als psychologisches Konstrukt beschreibt eine *relative* Widerstandsfähigkeit gegenüber belastenden Lebensumständen und Ereignissen und konstituiert damit einen positiven Gegenbegriff zur Vulnerabilität (Gabriel 2005; Henninger 2016; Luthar et al. 2000). Resilienz wird bezeichnet als dynamischer Prozess, Fähigkeit oder Ergebnis einer positiven bzw. erfolgreichen Adaption trotz herausfordernder oder bedrohlicher (Lebens-)Umstände (Fooken 2016; Gabriel 2005; Henninger 2016; Luthar/Cicchetti 2000; Luthar et al. 2000; Masten et al. 1990; Masten et al. 1999; Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020; Rutter 1990; Wald et al. 2006). Darüber hinaus wird Resilienz als erlernbar und situationsabhängig bzw. kontextspezifisch betrachtet und ist demnach nicht – wie ursprünglich angenommen – als Persönlichkeitsmerkmal einzuordnen (Cicchetti/Garmezy 1993; Fooken 2016; Gabriel 2005; Henninger 2016; Luthar/Cicchetti 2000; Luthar et al. 2000; Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020; Rutter 1990; Wald et al. 2006).

3.2 Schutz- und Risikofaktoren

Die Entwicklung von Resilienz geht aus dem Zusammenwirken von Schutz- und Risikofaktoren hervor. Schutzfaktoren, auch protektive Faktoren genannt, können die negativen Effekte aversiver Lebensumstände abschwächen bzw. mindern (Gabriel 2005; Garmezy et al. 1984; Luthar/Cicchetti 2000; Masten et al. 1990; Wald et al. 2006). Durchgesetzt hat sich vor allem eine Unterteilung in personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren (Cicchetti/Garmezy 1993; Fooken 2016; Gabriel 2005; Luthar/Cicchetti 2000; Luthar et al. 2000; Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020; Rutter 1990; Wald et al. 2006). Schutzfaktoren auf personaler Ebene werden auch als Resilienzfaktoren bezeichnet. Dazu zählen die Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstregulation, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, aktive Bewältigungskompetenzen sowie Problemlösen (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 20ff.).

Tabelle 1: Personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren (Quelle: Eigene Darstellung)

personal	**familiär**	**sozial**
Autonomie	Fürsorge	soziale Beziehungen
Intelligenz	kompetentes elterliches Handeln	Vorhandensein zumindest einer engen Bezugsperson
kognitive Fähigkeiten	familiäre Stabilität	ein unterstützendes soziales Umfeld
Kontaktfreudigkeit	Wärme	
Kontrollüberzeugungen		
Problemlösefähigkeiten		
Religiosität und Glaube		
Selbstwirksamkeit		
ausgeglichenes Temperament		

Während Schutzfaktoren auch als „correlates of good outcomes“ (Masten et al. 1990: 429) betrachtet werden, stellen Risikofaktoren „statistical correlates of poor or negative outcomes“ (ebd.: 426) dar. Kongruenz besteht dahingehend, dass Risikofaktoren „eine besonders starke Wirkung [haben], wenn sie gehäuft auftreten“ (Henninger 2016: 159ff.). Man spricht in diesem Zusammenhang auch von „cumulative risk“ (Cicchetti/Garmezy 1993; Masten et al. 1990; Masten et al. 1999; Wald et al. 2006): „Risk factors often co-occur, and when they do, they appear to carry additive and possibly exponential risks“ (Masten et al. 1990: 426). Risikofaktoren sind bspw. Armut, instabile und angespannte familiäre Verhältnisse, Gewalt oder Traumata. Es gilt zu berücksichtigen, dass sich im Laufe des Lebens eines Menschen neue Risiken, aber auch neue Schutzfaktoren herausstellen können – somit sind Entwicklungen in jedem Lebensabschnitt möglich und Resilienz kann sich mit der Zeit verändern (Cicchetti/Garmezy 1993; Connor/Davidson 2003; Gabriel

2005; Masten et al. 1990; Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020; Wald et al. 2006).

3.3 Kritik und Perspektiven

Die gegenwärtige Resilienzforschung zeichnet sich durch eine enorme Inter- und Multidisziplinarität aus. So finden sich unter anderem Arbeiten in der Psychologie (und Psychosomatik), in der Gerontologie, in den Ingenieurwissenschaften, in der Katastrophensoziologie oder in der Wirtschaftsgeographie (Wink 2016): „Resilienz wird als ein Konzept gehandelt, das erfolgversprechende Antworten auf unterschiedliche Herausforderungen und Krisen in sich birgt" (Karidi et al. 2018: 1).

In der jüngeren Literatur findet sich verstärkt Kritik, das Konstrukt der Resilienz würde „häufig einseitig auf die Stärkung von individueller Anpassungs- und Widerstandsfähigkeit verkürzt, ohne die Team- und Organisationsebene in den Blick zu nehmen" (Karidi et al. 2018: 4ff.). Darüber hinaus dürfe Resilienz „nicht auf die Kompetenz beschränkt werden, akute Gefahren abzuwehren" (ebd.: 7) – Resilienz beinhalte auch die Fähigkeit „bestehende Strukturen zu hinterfragen und alternative Wege in den Blick zu nehmen" (ebd.). Dabei sollen zum einen Rahmenbedingungen reflektiert werden; zum anderen sollen Transformationsprozesse angestrebt werden, „die über Persistenz- und Adaptionstrategien hinausgehen" (ebd.). Fooken (2016: 23ff.) betont, „dass schwierige Lebensbedingungen, Risiken, Traumata und andere Formen von Widrigkeiten nie für sich alleine bewertet werden können, sondern kontextualisiert werden müssen". Daher gilt es bei der Entwicklung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen einen ganzheitlichen bzw. systemischen Ansatz zu verfolgen.

Kritik erfährt aber auch der defizitäre Blick auf jene Individuen, die nicht direkt resiliente Verhaltensweisen zeigen: „Die starke Fokussierung auf Stärken, Schutzfaktoren und Ressourcen kann den Eindruck erwecken, dass negative Gefühle, wie z. B. Angst, Trauer, Schmerz, aber auch Dysfunktionalität weniger Berechtigung erhalten" (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 26).

4 Quantitative und qualitative Erhebung nach dem Mixed-Methods-Ansatz zur Bestimmung der individuellen Resilienz von Hochschullehrenden und Studierenden

4.1 Untersuchungsplanung

Im vorherigen Kapitel wurde deutlich, dass das Konzept der Resilienz nach wie vor einige theoretische Probleme aufwirft – sei es in Bezug auf eine präzise definitorische Bestimmung oder aber in Bezug auf das konkrete Zu-

sammenwirken von Schutz- und Risikofaktoren. Auch methodisch, d. h. für die diagnostische Erfassung von Resilienz, gibt es keine allgemeingültige Form der Operationalisierung, vielmehr existiert eine Vielzahl an Messinstrumenten. Beispielhaft seien an dieser Stelle die *Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)* (Connor/Davidson 2003), die *Resilience Scale (RS)* (Wagnild/Young 1993) sowie die *Resilience Scale for Adults (RSA)* (Friborg et al. 2003) genannt. Im deutschsprachigen Raum hat sich vor allem die übersetzte Version der *Resilience Scale (RS)* nach Wagnild und Young (1993) etabliert (Leppert et al. 2002). Schumacher et al. (2005) haben diese teststatistisch überprüft und validiert. Für die quantitative Untersuchung zur Bestimmung der individuellen Resilienz von Lehrenden und Studierenden wurde eine Kurzversion der Resilienzskala, die RS-11, herangezogen. Die Auswahl soll nachfolgend begründet werden:

Schumacher et al. (2005) konnten die von Wagnild und Young (1993) angenommene zweidimensionale Struktur der Resilienzskala faktorenanalytisch nicht replizieren und entwickelten auf diesen Ergebnissen aufbauend eine eindimensionale Kurzskala. Die Autor:innen betonen, dass „[sich] sowohl die Gesamtskala mit 25 Items (RS-25) als auch die darauf aufbauend neu konstruierte Kurzskala mit 11 Items (RS-11) jedoch als reliable Messinstrumente zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit [erweisen]“ (ebd.: 16). Die Items müssen auf einer 7-stufigen Antwortskala beantwortet werden (1 = ‚ich stimme nicht zu‘ bis 7 = ‚stimme völlig zu‘). Aus Gründen der wissenschaftlichen Anschlussfähigkeit wurde die 7-stufige Antwortskala beibehalten.

Neben der individuellen Resilienz sollten bei den beiden Zielgruppen außerdem die fünf Dimensionen der Persönlichkeit, die sogenannten *Big Five* (Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit), mit dem BFI-10 (Rammstedt et al. 2013) erhoben werden. Die Persönlichkeitsdimensionen haben sich bereits „als erfolgreiche Prädiktoren für verschiedene individuelle wie gesellschaftliche Prozesse und Phänomene erwiesen“ (ebd.: 235) – so auch im Zusammenhang mit dem Konstrukt der Resilienz: In vielen Studien konnten bereits positive Korrelationen mit den Merkmalen Extraversion, Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität sowie Offenheit nachgewiesen werden (z. B. Friborg et al. 2005). Daneben besteht ein starker negativer Zusammenhang zwischen Resilienz und Neurotizismus (ebd.).

Das BFI-10 erfasst die fünf Persönlichkeitsdimensionen „mit zwei Items pro Dimension, von denen jeweils eines den positiven und eines den negativen Pol abbildet“ (Rammstedt et al. 2013: 238). Die Items müssen auf einer 5-stufigen Ratingskala beantwortet werden (von 1 = ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 5 = ‚trifft voll und ganz zu‘). Aus Gründen der Anschlussfähigkeit wurde auch die 5-stufige Antwortskala beibehalten.

Die Fragebogen umfassten schließlich auch Items zur Digitalisierung der Lehre. Bei der Itemkonstruktion wurden personale Schutzfaktoren wie Autonomie und Selbstwirksamkeit („In der Vorbereitung und Durchführung digitaler Lehre fühle ich mich sicher"; „Mit der digitalen Lehre komme ich gut zurecht"), Anpassungsfähigkeit („Mit meiner digitalen Lehre bin ich zufrieden"; „Mit der digitalen Lehre bin ich zufrieden") und Offenheit („Ich kann mir vorstellen, auch langfristig digital zu lehren"; „Ich kann mir vorstellen, auch langfristig in einem digitalen Setting zu studieren"), aber auch positive Einstellungen gegenüber der digitalen Lehre („In der digitalen Lehre fühle ich mich wohl"; „Die digitale Lehre bereitet mir Freude") berücksichtigt. Die Items mussten auf einer 4-stufigen Antwortskala beantwortet werden (1 = ‚nein', 2 = ‚eher nein', 3 = ‚eher ja', 4 = ‚ja'). Die Skala wurde aus Gründen der besseren Antwortinterpretation gewählt.

Über einen Zeitraum von jeweils 14 Tagen (13. 1. 2021–27. 1. 2021) wurden schließlich eine Erhebung der Lehrenden ($N_{\text{Lehrende (gesamt)}} = 49$) sowie eine Erhebung der Studierenden ($N_{\text{Studierende (gesamt)}} = 254$) durchgeführt. Im Folgenden sollen die zentralen Erkenntnisse aus den Untersuchungen aufgeführt werden.

4.2 Untersuchungsergebnisse

4.2.1 Lehrende

Schumacher et al. (2005: 21) sehen für die individuelle Auswertung der Resilienzskala eine Summation der Itemrohwerte vor, „wobei ein hoher Score für eine hohe Merkmalsausprägung im Sinne von Resilienz steht". Es wurde stattdessen ein individueller Skalenmittelwert gebildet, um resistent gegenüber nicht beantworteten Items zu sein und zudem eine interindividuelle Vergleichbarkeit zu gewährleisten.[6] Der Mittelwert dieser Skalenmittelwerte (RS-gesamt) bildet letztlich die durchschnittliche Resilienzausprägung der jeweils befragten Gruppe ab.

Mit einem Gesamtmittelwert von $\bar{x} = 5{,}83$ erscheint die Stichprobe der lehrenden Personen relativ resilient. Der beste Wert lässt sich mit einem Mittelwert von $\bar{x} = 6{,}32$ für das Item RS003 („Es ist mir wichtig, an vielen Dingen interessiert zu bleiben") verzeichnen. In weiteren Überlegungen sollten jedoch vor allem jene Aussagen in den Blick genommen werden, die tendenziell schlechtere Werte aufweisen; so bspw. die Items RS011 („In mir steckt genügend Energie, um alles zu machen, was ich machen muss" ($\bar{x} = 5{,}35$)), RS010 („Ich kann mich auch überwinden, Dinge zu tun, die ich eigentlich

[6] Zur Absicherung der Zulässigkeit eines Gesamtscores wurde eine erneute Reliabilitätsanalyse durchgeführt. Die Skala verfügt mit Cronbachs $\alpha = .847$ (Stichprobe der Lehrenden) bzw. $\alpha = .849$ (Stichprobe der Studierenden) über eine hohe interne Konsistenz.

Tabelle 2: Mittelwerte RS-11 (Lehrende)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
RS001	37	3	7	6,00	1,130
RS002	37	4	7	6,19	0,776
RS003	37	5	7	6,32	0,747
RS004	36	3	7	5,58	1,052
RS005	36	3	7	5,72	1,137
RS006	37	2	7	5,70	1,222
RS007	37	4	7	6,03	1,013
RS008	37	3	7	5,65	1,160
RS009	37	4	7	6,11	0,875
RS010	37	3	7	5,43	1,168
RS011	37	2	7	5,35	1,338
RS-gesamt	37	4,36	6,91	5,83	0,667

nicht machen will“ ($\bar{x} = 5{,}43$)), RS004 („Ich mag mich“ ($\bar{x} = 5{,}58$)) und RS008 („Ich finde öfter etwas, worüber ich lachen kann“ ($\bar{x} = 5{,}65$)). Die erfassten Minima zeigen, dass es durchaus kritische Werte und damit weniger resiliente Lehrpersonen gibt. Die gültigen prozentualen Anteile der mittleren Kategorie (4) liegen zwischen 2,7% (RS002 und RS009) und 18,9% (RS010).

Tabelle 3: Pearson-Korrelationen der soziodemografischen Angaben der Lehrenden mit der RS-11

		RS001	RS002	RS003	RS004	RS005	RS006	RS007	RS008	RS009	RS010	RS011
F01	Alter	,291	-,062	,126	,390*	,344	,077	,197	,004	-,014	,359*	,369*
F02	Geschlecht	-,448**	-,169	-,392*	-,344*	-,119	-,331	-,461**	-,193	-,159	-,375*	-,382*
F03	Berufserfahrung	,326	,102	,269	,400*	,411*	,241	,383*	,096	,289	,321	,449**
F07	Care-Tätigkeit	,125	,184	,197	,041	-,116	,178	-,056	-,069	,016	-,045	-,169

* $p < .05$ ** $p < .01$

Eine Berechnung der Korrelationen der soziodemografischen Angaben mit der Resilienzskala ergab folgende Auffälligkeiten:

1. Weibliche Lehrpersonen sind resilienter als männliche Lehrpersonen (F02). Hier lassen sich mittlere bis nahezu starke negative Korrelationen[7] feststellen. Die Korrelationen mit den Items RS003 („Es ist mir wichtig, an vielen Dingen interessiert zu bleiben“ ($\bar{x}_w = 6{,}52$; $\bar{x}_m = 5{,}90$)), RS004 („Ich

[7] Die Interpretation erfolgt nach Cohen (1988: 79ff.).

mag mich“ ($\bar{x}_w$ = 5,80; $\bar{x}_m$ = 5,00)), RS010 („Ich kann mich auch überwinden, Dinge zu tun, die ich eigentlich nicht machen will“ ($\bar{x}_w$ = 5,76; $\bar{x}_m$ = 4,80)) und RS011 („In mir steckt genügend Energie, um alles zu machen, was ich machen muss“ ($\bar{x}_w$ = 5,64; $\bar{x}_m$ = 4,50)) sind auf dem Niveau von 0,05 signifikant. Die Korrelationen mit den Items RS001 („Wenn ich Pläne habe, verfolge ich sie auch“ ($\bar{x}_w$ = 6,40; $\bar{x}_m$ = 5,40)) und RS007 („Ich behalte an vielen Dingen Interesse“ ($\bar{x}_w$ = 6,32; $\bar{x}_m$ = 5,30)) sind auf dem Niveau von 0,01 signifikant. Die anschließende Berechnung mit dem Gesamtscore bestätigte die Befunde und lässt eine Generalisierung zu: Mit $r = -.486$ ist die Korrelation auf dem Niveau von 0,01 signifikant.

2. Die Resilienzausprägung nimmt mit zunehmender Berufserfahrung zu (F03). Hier lassen sich mittlere bis nahezu starke positive Korrelationen feststellen. Die Korrelationen mit den Items RS004 („Ich mag mich“), RS005 („Ich kann mehrere Dinge gleichzeitig bewältigen“) und RS007 („Ich behalte an vielen Dingen Interesse“) sind auf dem Niveau von 0,05 signifikant. Die Korrelation mit dem Item RS011 („In mir steckt genügend Energie, um alles zu machen, was ich machen muss“) ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant. Die Berechnung mit dem Gesamtscore ergab $r = .489$ auf dem Signifikanzniveau von 0,01.

Tabelle 4: Mittelwerte RS004, RS005, RS007 und RS011 (Schicht: Berufserfahrung in Jahren, gruppiert)

	RS004			RS005			RS007			RS011		
F03_gruppiert	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD
1-10	5,00	8	0,535	5,13	8	0,991	5,50	8	1,195	4,63	8	0,916
11-20	5,67	15	1,447	5,75	16	1,125	5,88	16	1,025	5,38	16	1,455
21-30	6,00	9	0,500	5,89	9	1,269	6,44	9	0,726	5,33	9	1,323
31-40	5,67	3	0,577	6,67	3	0,577	6,67	3	0,577	6,67	3	0,577
Insgesamt	5,60	35	1,063	5,72	36	1,137	6,00	36	1,014	5,31	36	1,327

3. Einige Items geben Hinweise darauf, dass die Resilienzausprägung – entsprechend den Erkenntnissen zur Berufserfahrung in Jahren (F03) – auch mit zunehmendem Alter zunimmt (F01). Für die Items RS004 („Ich mag mich“), RS010 („Ich kann mich auch überwinden, Dinge zu tun, die ich eigentlich nicht machen will“) und RS011 („In mir steckt genügend Energie, um alles zu machen, was ich machen muss“) lassen sich mittlere positive Korrelationen feststellen, welche auf dem Niveau von 0,05 statistisch signifikant sind. Eine Berechnung mit dem Gesamtscore konnte die Befunde allerdings nicht bestärken. Von einer Generalisierung auf Resilienz insgesamt wird daher abgesehen.

Tabelle 5: Mittelwerte RS004, RS010 und RS011 (Schicht: Alter, gruppiert)

	RS004			RS010			RS011		
F01_gruppiert	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD
30-39	5,17	6	0,983	5,00	6	1,414	4,67	6	0,516
40-49	5,50	12	1,446	5,31	13	1,032	5,46	13	1,391
50-59	6,00	11	0,632	5,73	11	0,905	5,73	11	1,348
60+	6,50	2	0,707	7,00	2	0,000	6,50	2	0,707
Insgesamt	5,68	31	1,107	5,50	32	1,107	5,47	32	1,270

Für die Variable F07 (Care-Tätigkeit) lassen sich keine Auffälligkeiten im Zusammenhang mit der Resilienzausprägung feststellen.

Welche Variablen können Resilienz bzw. eine stärkere Resilienzausprägung vorhersagen? Um weitere Aussagen treffen zu können, wurde eine multiple lineare Regression berechnet. Als abhängige Variable bzw. Kriteriumsvariable wurde der Gesamtscore der Resilienzskala (RS-gesamt) festgelegt. Die Variablen F01 (Alter), F03 (Berufserfahrung in Jahren) und F07 (Care-Tätigkeit) bildeten die unabhängigen Variablen bzw. Prädiktorvariablen.[8] Die Analyse ergab folgende Ergebnisse: Das Modell hat mit $R^2 = .216$ (korrigiertes $R^2 = .189$) eine mittlere Varianzaufklärung.[9] Der Prädiktor F03 (Berufserfahrung in Jahren) sagt das Kriterium RS-gesamt statistisch signifikant voraus, $F(1, 29) = 7.977$, $p < .01$. Die Variablen F01 (Alter) sowie F07 (Care-Tätigkeit) wurden als Prädiktoren ausgeschlossen.

Insgesamt fühlen sich die befragten Lehrpersonen in der Vorbereitung und Durchführung digitaler Lehre sicher ($\bar{x} = 3{,}34$) und zeigen sich mit ihrer digitalen Lehre eher zufrieden ($\bar{x} = 3{,}00$). Die Auswertung ergab weiterhin, dass sich 60,5% der Lehrenden in der digitalen Lehre wohl fühlen; 42,1% gaben an, dass ihnen die digitale Lehre Freude bereitet. Mit 52,8% kann sich etwas mehr als die Hälfte der befragten Personen vorstellen, auch langfristig digital zu lehren. Auffällig war diesbezüglich folgender Befund: Die Variable F04 (Form der Online-Lehre) korreliert positiv mit dem Item DL005 („Ich kann mir vorstellen, auch langfristig digital zu lehren"). Die Korrelation ist mit $r = .376$ auf dem Niveau von 0,05 signifikant. Mit einem Mittelwert von $\bar{x} = 3{,}11$ können sich Lehrpersonen, die derzeit überwiegend asynchrone Lehre halten, am ehesten vorstellen, auch langfristig digital zu lehren. Im Vergleich dazu liegt der Mittelwert bei den überwiegend synchron lehrenden Personen bei lediglich $\bar{x} = 2{,}24$.

[8] Die Variable F02 (Geschlecht) wurde nicht in die Analyse aufgenommen, da diese mit den Antwortkategorien „weiblich/männlich/divers" nicht dichotom ist.

[9] Die Interpretation erfolgt nach Cohen (1988: 79ff.).

Ergänzend zu den oben aufgeführten Auswertungen wurden Korrelationen der fünf Persönlichkeitsdimensionen (Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit) mit der Resilienzskala berechnet. Für die positiven Erscheinungsformen der Merkmale Extraversion („Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig“), Gewissenhaftigkeit („Ich erledige Aufgaben gründlich“) und Offenheit („Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll“) lassen sich starke positive Korrelationen mit der Resilienzskala nachweisen. Die negativen Ausprägungen dieser Persönlichkeitsdimensionen („Ich bin eher zurückhaltend, reserviert“; „Ich bin bequem, neige zur Faulheit“) korrelieren dementsprechend stark negativ. Berechnungen mit dem Gesamtscore stützen die Ergebnisse: Extravertierte, gewissenhafte und offene Individuen sind resilienter. Diese Befunde bestätigen bisherige wissenschaftliche Erkenntnisse.

Tabelle 6: Pearson-Korrelationen des BFI-10 mit der RS-11 (Lehrende)[10]

		RS001	RS002	RS003	RS004	RS005	RS006	RS007	RS008	RS009	RS010	RS011
Extraversion	BF001	-,205	-,164	-,226	,170	,052	-,441**	-,128	-,316	-,329*	-,366*	,036
	BF006	,430**	,196	,399*	,274	,141	,501**	,419*	,357*	,191	,520**	,359*
Verträglichkeit	BF002	,152	,037	,076	,220	-,019	,094	,113	,197	,196	,073	,278
	BF007	-,251	-,100	-,202	-,102	-,182	,097	-,135	,367*	,081	-,056	-,175
Gewissenhaftigkeit	BF003	-,622**	-,066	-,340*	-,266	-,175	-,475**	-,377*	,108	,058	-,506**	-,207
	BF008	,389*	-,023	,106	,497**	-,117	,445**	,280	,249	,051	,390*	,288
Neurotizismus	BF004	-,165	-,320	-,114	,257	,038	-,239	,060	,177	-,124	-,183	,127
	BF009	-,097	-,141	-,300	-,264	-,238	-,223	-,352*	-,099	-,318	,149	-,161
Offenheit	BF005	-,282	-,060	-,392*	-,054	-,173	-,229	-,338*	-,352*	-,111	-,289	-,184
	BF010	,364*	,055	,380*	-,126	,248	,603**	,352*	,209	,352*	,446**	,214

* $p < .05$ ** $p < .01$

Korrelationen des BFI-10 mit den Items zur Digitalisierung der Lehre an der Hochschule ergaben folgende Auffälligkeiten: Extravertierte und offene Lehrende sind mit ihrer digitalen Lehre zufriedener als zurückhaltende, reservierte Lehrpersonen (DL004). Gewissenhafte und offene Lehrende fühlen sich in der Vorbereitung und Durchführung digitaler Lehre besonders sicher (DL001). Nachlässige, unbeständige Lehrpersonen fühlen sich in der digitalen Lehre eher unwohl (DL002). Die Korrelationen sind auf dem Niveau von 0,05 signifikant.

[10] In der ersten Interpretation wurde lediglich das 99%-Konfidenzintervall berücksichtigt. Bei den Korrelationen mit dem Gesamtscore wurde auch das 95%-Konfidenzintervall zugelassen (vgl. Tab. 7).

Tabelle 7: Pearson-Korrelationen des BFI-10 mit dem Gesamtscore der RS-11 (Lehrende)

		RS-gesamt
Extraversion	BF001	-,273
	BF006	,545**
Verträglichkeit	BF002	,208
	BF007	-,083
Gewissenhaftigkeit	BF003	-,416*
	BF008	,388*
Neurotizismus	BF004	-,051
	BF009	-,279
Offenheit	BF005	-,360*
	BF010	,464**

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tabelle 8: Pearson-Korrelationen des BFI-10 mit den Items zur Digitalisierung der Lehre (Lehrende)

		DL001	DL002	DL003	DL004	DL005
Extraversion	BF001	-,142	-,056	,191	-,380*	,170
	BF006	,225	,134	,017	,379*	-,164
Verträglichkeit	BF002	,042	,138	,033	,177	,138
	BF007	-,027	-,095	-,159	-,131	-,197
Gewissenhaftigkeit	BF003	-,264	-,398*	-,175	-,273	,017
	BF008	,419*	,213	,172	,257	-,120
Neurotizismus	BF004	-,240	-,284	-,067	-,257	-,064
	BF009	,073	-,064	-,125	,101	-,158
Offenheit	BF005	-,024	,009	,109	,044	,221
	BF010	,367*	,106	-,004	,354*	-,119

* $p < .05$

Die nachfolgenden qualitativen Ergebnisse gehen aus einer qualitativen Inhaltsanalyse hervor, einer Auswertungsmethode, „die Texte bearbeitet, welche im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte in der Datenerhebung anfallen, z. B. […] offene Fragen aus standardisierten Befragungen“ (Mayring/Fenzl 2019: 633). Die Analyse orientierte sich dabei an den Grund-

prinzipien kategoriengeleiteter qualitativ orientierter Textanalyse (Mayring 2015: 50ff.; Mayring/Fenzl 2019: 636ff.).

Im Folgenden sollen die qualitativen Ergebnisse aus der Befragung der lehrenden Personen aufgeführt werden:

Die befragten Lehrpersonen formulierten Ängste, Sorgen und Unsicherheiten hinsichtlich

- *sozialer Beziehungen*, insbesondere zu den *Studierenden*. Dabei nennen sie den *fehlenden Austausch (1)*, den *Kontakt zu den Studierenden (1)* sowie Sorge vor *Kontaktverlust (1)*: „Ich habe die Sorge, Kontakt zu den Studierenden zu verlieren."
- *Grenzen der digitalen Lehre*, vor allem in Bezug auf den *Kompetenzerwerb (1)*: „Die Studierenden können über die digitale Lehre nicht all die Kompetenzen erwerben, die ich selber für notwendig und wichtig erachte, damit sie einen motivierenden und interessanten interaktiven Unterricht gestalten lernen." Weitere differenziertere Kategorien in Bezug auf den Kompetenzerwerb sind *fachlicher Austausch und Diskussionen (1)*, *Inhaltsvermittlung (1)* sowie *praktisches Lernen (1)*.
- *studierendenzentrierter Lehre (4)*: „Die Atmosphäre, ob sich die Studierenden wohlfühlen, Seminarinhalte gut verstanden haben, weiteren Erklärungsbedarf haben, ist in einem digitalen Seminar schwer einzuschätzen."
- *digitaler Lehre in der Zukunft (1)*: „Digitale Lehre sollte kein Ersatz für Präsenzveranstaltungen werden, sondern ein Zusatzangebot." Weitere Kategorien in diesem Zusammenhang sind *keine digitale Lehre / Wunsch nach Präsenzlehre (1)* sowie *Missbrauch (Personal- und Ressourceneinsparung) (1)*: „Digitale Lehre kann Präsenzlehre qualitativ nicht ersetzen, könnte aber in der näheren Zukunft für Personal- und Ressourceneinsparung mißbraucht werden."
- *Technik (1)*, in Hinblick auf *technische Probleme (1)* („Absturz des Systems während der Veranstaltung") und *Unsicherheit (1)*.
- *Mehrbelastung* durch *erhöhten Arbeitsaufwand (2)* („zudem ist der Zeitaufwand enorm") sowie *Einführung neuer digitaler Systeme (1)*.

Als Schutzfaktoren I (Was stärkt Sie?) formulierten Lehrende

- *Freizeitaktivitäten*, vor allem *körperliche Betätigung (7)* („Sport") und *Natur (4)*.
- *Merkmale und Einstellungen (9)*, bspw. *innere Zufriedenheit (1)*, *Optimismus (1)* und *Zuversicht (1)*.
- *Familie (8)* („gemeinsame Zeit mit Freunden und Familie").
- *soziale Beziehungen* zu *Kolleg:innen*, dabei insbesondere der *Austausch mit Kolleg:innen (6)* („Telefonate mit meinen Kolleginnen und Kollegen") und

Erfahrungsaustausch (1), aber auch *Zusammenarbeit / Kooperation (3)* („Teamwork“).
– *soziale Beziehungen* zu *Freund:innen (9)* („meine Freundschaften“).

Die Schutzfaktoren II („Auf welche Ressourcen können Sie zurückgreifen, wenn es Ihnen einmal nicht so gut geht?“) gleichen den Schutzfaktoren I. Hier formulierten die Lehrenden
– *Freizeitaktivitäten*, vor allem *körperliche Betätigung (8)* („Sport zum Abschalten und neu denken“) und *Natur (3)*.
– *Familie (16)* und *Austausch mit Familie (2)*.
– *soziale Beziehungen* zu *Freund:innen (13)* und *Austausch mit Freund:innen (2)*.
– *soziale Beziehungen* zu *Kolleg:innen (5)* („Team“), dabei insbesondere der *Austausch mit Kolleg:innen (3)*, aber auch *Rückmeldungen von Kolleg:innen (1)*.

Die vorgeschlagenen Maßnahmen zur Erleichterung der Umstellung auf digitale Lehre beziehen sich auf
– *digitale Lehre in der Zukunft*: Einige Lehrende sehen die *digitale Lehre als Ergänzung (3)* („Das gesunde Maß wird es (auch in Zukunft) ausmachen, Digitales kann das Analoge ergänzen, aber nicht ersetzen“, „Man sollte bei blended Learning bleiben und die Fernlehre nur in den Bereichen einsetzen, die keine direkte Begegnung erfordern“). Andere plädieren für *keine digitale Lehre / Wunsch nach Präsenzlehre (3)*: „Leider ist das Problem des direkten Austausches und des Kontaktes im Raum beim Gesangsunterricht meiner Meinung nach digital NICHT zu lösen. Und es interessiert mich auch ÜBERHAUPT nicht, das irgendwie digital zu lösen! Dieser Faktor ist digital nämlich in meinen Augen nicht lösbar!“
– den *Arbeitsplatz* und dabei vor allem auf die *technische Ausstattung (9)* („Ein besseres Equipment allerdings kann auf beiden Seiten die Arbeit sehr erleichtern und die Video- und Audioqualität deutlich verbessern“), einen *(separaten) Arbeitsplatz (2)* („Ich bräuchte ein Arbeitszimmer. Seit einem dreiviertel Jahr arbeite ich im Esszimmer, die Familie muss Rücksicht nehmen. Oft breite ich mich mit Büchern und Unterlagen als auch mit Laptop, Headset, sehr aus, sodass es zum Essen nie gemütlich ist. Eine Trennung von Arbeit und Freizeit ist kaum noch möglich“) sowie *ergonomische Stühle (1)*.
– *Tools (10)*: Hier steht der Wunsch nach *benutzerfreundlichen Tools (4)* im Vordergrund („leicht zu bedienende Systeme“).
– die *digitale Infrastruktur (5)* bzw. die *digitale Infrastruktur an der PH (3)*: „Die Möglichkeit auch in der PH mit einem funktionierenden WLAN arbeiten zu können. Diese Voraussetzung gibt es auch nach einem Jahr für uns immer noch nicht.“

- *Support*: *technischer Support (3)* („Hier fehlt mir auch noch das technische Knowhow“), *(fach-)didaktische Unterstützung (2)* („Digitale Lehre an Fachinhalte binden, damit die digitale Lehre in der Fachdidaktik besser und stärker berücksichtigt werden kann“), *Hilfskräfte zur Unterstützung (1)* und *Tutorials (1)*.
- *Fort-/Weiterbildungen (4)*, bspw. in Hinblick auf *neue Lehr-/Lernformate (2)* („abwechslungsreichere Methoden“).

Die Ängste, Sorgen und Unsicherheiten der lehrenden Personen beziehen sich zum einen auf die sozialen Beziehungen zu Studierenden, zum anderen auf Aspekte, die die digitale Lehre an sich betreffen (Kompetenzerwerb, studierendenzentrierte Lehre, digitale Lehre in der Zukunft, Technik) sowie eine Verschlechterung der Arbeitsbedingungen an der Hochschule (Mehrbelastung). Die Schutzfaktoren I und II lassen sich – den theoretischen Vorannahmen entsprechend – in personal, familiär und sozial unterteilen. Die Maßnahmen betreffen neben Vorstellungen zur digitalen Lehre in der Zukunft ausschließlich organisationale Rahmenbedingungen (Arbeitsplatz, Tools, digitale Infrastruktur, Support, Fort-/Weiterbildungen).

4.2.2 Studierende

Tabelle 9: Mittelwerte RS-11 (Studierende)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
RS001	228	2	7	5,47	1,108
RS002	228	2	7	5,93	0,973
RS003	227	1	7	5,42	1,282
RS004	226	2	7	5,42	1,224
RS005	228	2	7	5,05	1,184
RS006	227	2	7	5,07	1,241
RS007	227	2	7	5,11	1,282
RS008	228	3	7	5,66	1,178
RS009	226	2	7	5,78	1,025
RS010	227	2	7	4,93	1,239
RS011	227	1	7	4,81	1,428
RS-gesamt	228	2,36	7,00	5,33	0,758

Mit einem Gesamtmittelwert von $\bar{x} = 5{,}33$ erscheint auch die Stichprobe der studierenden Personen relativ resilient, jedoch etwas weniger resilient als die der lehrenden Personen. Vor allem die erfassten Minima zeigen hier deutlich, dass es sehr kritische Werte und damit nicht resiliente Studierende gibt. Der

beste Wert lässt sich mit einem Mittelwert von $\bar{x} = 5{,}93$ für das Item RS002 („Normalerweise schaffe ich alles irgendwie“) verzeichnen. In weiteren Überlegungen sollten auch hier jene Aussagen in den Blick genommen werden, die schlechtere Werte aufweisen; so vor allem die Items RS011 („In mir steckt genügend Energie, um alles zu machen, was ich machen muss“ ($\bar{x} = 4{,}81$)) und RS010 („Ich kann mich auch überwinden, Dinge zu tun, die ich eigentlich nicht machen will“ ($\bar{x} = 4{,}93$)). Die gültigen prozentualen Anteile der mittleren Kategorie (4) liegen zwischen 5,3% (RS002 und RS009) und 24,2% (RS007).

Tabelle 10: Pearson-Korrelationen der soziodemografischen Angaben der Studierenden mit der RS-11

		RS001	RS002	RS003	RS004	RS005	RS006	RS007	RS008	RS009	RS010	RS011
F02	Alter	-,017	,081	-,013	,108	,104	,053	,082	,017	,081	,023	-,034
F03	Geschlecht	-,061	-,038	,037	-,059	-,163*	-,061	,034	,040	-,029	-,162*	-,001
F04	Studienziel	-,057	,103	,091	,041	,032	-,006	,125	,016	,074	,010	-,030
F05	Hochschulsemester	-,022	,114	,017	,142*	,133*	-,005	,145*	-,012	,044	,006	,006
F06	Wohnsituation	,123	,047	,034	-,067	,146*	,077	-,022	-,028	-,033	,129	,128
F07	Care-Tätigkeit	-,053	-,055	,072	,000	-,013	-,012	,071	-,071	,013	-,024	,028

* $p < .05$

Bei den Studierenden ergab die Berechnung der Korrelationen der soziodemografischen Angaben mit der Resilienzskala weniger Auffälligkeiten. Die Befunde konnten außerdem nicht durch den Gesamtscore abgesichert werden. Von einer Generalisierung auf Resilienz insgesamt wird deshalb abgesehen. Folgende Zusammenhänge konnten für vereinzelte Items der Skala identifiziert werden:

1. Weibliche Studierende können eher mehrere Dinge gleichzeitig bewältigen als männliche Studierende ($\bar{x}_w = 5{,}10$; $\bar{x}_m = 4{,}45$) und sie können sich eher überwinden, Dinge zu tun, die sie eigentlich nicht machen wollen ($\bar{x}_w = 4{,}99$; $\bar{x}_m = 4{,}32$). Die Korrelationen sind auf dem Niveau von 0,05 signifikant.

2. Bei den Items RS004 („Ich mag mich“), RS005 („Ich kann mehrere Dinge gleichzeitig bewältigen“) und RS007 („Ich behalte an vielen Dingen Interesse“) nimmt die Resilienzausprägung mit zunehmender Studienerfahrung zu. Ab dem 10. Semester (RS005) bzw. ab dem 13. Semester (RS004 und RS007) nimmt die Resilienz jedoch wieder ab. Langzeitstudierende (19-21 Hochschulsemester) weisen die besten Resilienzwerte auf. Die Korrelationen sind auf dem Niveau von 0,05 signifikant.

3. Studierende, die in einer Gemeinschaft leben, können eher mehrere Dinge gleichzeitig bewältigen als allein lebende Studierende. Den besten

Tabelle 11: Mittelwerte RS004, RS005 und RS007 (Schicht: Hochschulsemester, gruppiert)

	RS004			RS005			RS007		
F05_gruppiert	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD
1-3	5,16	82	1,170	4,81	83	1,194	4,89	83	1,220
4-6	5,56	48	1,165	5,16	49	1,028	5,10	49	1,342
7-9	5,52	62	1,364	5,29	62	1,165	5,34	62	1,241
10-12	5,65	20	1,226	5,20	20	1,152	5,70	20	1,031
13-15	5,33	6	0,516	4,33	6	1,506	4,83	6	1,329
16-18	6,00	2	1,414	4,50	2	3,536	3,50	2	0,707
19-21	6,00	2	1,414	6,50	2	0,707	6,00	1	.
Insgesamt	5,41	222	1,225	5,05	224	1,193	5,13	223	1,260

Mittelwert mit $\bar{x} = 5{,}20$ weisen diejenigen studierenden Personen auf, die in einer Partnerschaft leben. Es folgen Studierende, die bei den Eltern ($\bar{x} = 5{,}15$) oder in einer WG ($\bar{x} = 4{,}94$) wohnen. Allein lebende Studierende bilden einen Mittelwert von $\bar{x} = 4{,}65$. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 signifikant.

Für die Variablen F02 (Alter), F04 (Studienziel) und F07 (Care-Tätigkeit) lassen sich keine Auffälligkeiten im Zusammenhang mit der Resilienzausprägung feststellen. Auch die anschließende Berechnung einer multiplen linearen Regression konnte keine der eingegebenen Variablen als signifikante Prädiktoren herausstellen.

Insgesamt kommen die befragten Studierenden mit der digitalen Lehre eher zurecht ($\bar{x} = 3{,}07$). Etwa die Hälfte der Studierenden zeigt sich mit der digitalen Lehre zufrieden (51,9%) und fühlt sich in der digitalen Lehre wohl (51,1%); weibliche Studierende fühlen sich etwas wohler als männliche Studierende ($\bar{x}_w = 2{,}60$; $\bar{x}_m = 2{,}14$). Die Korrelation ist mit $r = -.145$ auf dem Niveau von 0,05 signifikant. 29,6% der Befragten gaben an, dass ihnen die digitale Lehre Freude bereitet. Mit 28,6% kann sich etwas weniger als ein Drittel der Befragten vorstellen, auch langfristig in einem digitalen Setting zu studieren; weibliche Studierende noch eher als männliche Studierende ($r = -.137$; $\bar{x}_w = 2{,}02$; $\bar{x}_m = 1{,}52$). Auch diese Korrelation besteht auf einem Signifikanzniveau von 0,05.

Ergänzend zu den bisherigen Auswertungen wurden auch bei den studierenden Personen Korrelationen der fünf Persönlichkeitsdimensionen (Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit) mit der Resilienzskala berechnet. Für die positiven Erscheinungsformen der Merkmale Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Offenheit sowie für die emotionale Stabilität lassen sich positive Korrelationen mit der Resi-

Tabelle 12: Pearson-Korrelationen des BFI-10 mit der RS-11 (Studierende)

		RS001	RS002	RS003	RS004	RS005	RS006	RS007	RS008	RS009	RS010	RS011
Extraversion	BF001	-,058	-,108	-,170*	-,261**	-,153*	-,296**	-,207**	-,293**	-,082	-,066	-,061
	BF006	,046	,045	,158*	,198**	,093	,169*	,183**	,297**	,084	,027	,058
Verträglichkeit	BF002	-,001	,025	,118	,127	,028	-,003	,129	,205**	,140*	-,098	,024
	BF007	-,055	-,020	-,073	,024	,080	-,071	,001	-,059	-,171*	,078	-,057
Gewissenhaftigkeit	BF003	-,459**	-,190**	-,218**	-,004	-,150*	-,224**	-,244**	-,048	-,055	-,411**	-,275**
	BF008	,422**	,232**	,188**	,135*	,184**	,288**	,286**	-,012	,092	,390**	,295**
Neurotizismus	BF004	,142*	,117	,070	,225**	,117	,171*	,216**	,137*	,263**	,117	,328**
	BF009	-,221**	-,188**	-,167*	-,395**	-,253**	-,422**	-,350**	-,161*	-,128	-,148*	-,316**
Offenheit	BF005	-,042	-,124	-,184**	-,132*	-,034	-,038	-,227**	,121	-,071	-,058	,048
	BF010	,041	,058	,190**	,124	,099	,136*	,155*	,070	,215**	-,009	-,039

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tabelle 13: Pearson-Korrelationen des BFI-10 mit dem Gesamtscore der RS-11 (Studierende)

		RS-gesamt
Extraversion	BF001	-,252**
	BF006	,195**
Verträglichkeit	BF002	,094
	BF007	-,040
Gewissenhaftigkeit	BF003	-,331**
	BF008	,363**
Neurotizismus	BF004	,279**
	BF009	-,405**
Offenheit	BF005	-,104
	BF010	,143*

* $p < .05$ ** $p < .01$

lienzskala nachweisen. Die negativen Ausprägungen dieser Persönlichkeitsdimensionen korrelieren dementsprechend negativ. Berechnungen mit dem Gesamtscore stützen die Ergebnisse: Extravertierte, gewissenhafte, emotional stabile und offene Individuen sind folglich resilienter.

Korrelationen des BFI-10 mit den Items zur Digitalisierung der Lehre an der Hochschule ergaben einige Erkenntnisse von besonderer Bedeutung: Entgegen den bisherigen Befunden, wonach extravertierte Individuen insgesamt resilienter sind, zeigen die Zahlen in Hinblick auf die Digitalisie-

rung der Lehre in die entgegengesetzte Richtung. Demnach sind zurückhaltende, reservierte Studierende (neben gewissenhaften und emotional stabilen Studierenden) mit der digitalen Lehre zufriedener als extravertierte Studierende (DS004). Die Korrelationen sind mit $r = .204$ und $r = –.172$ eher schwach, allerdings auf dem Niveau von 0,01 signifikant. Introvertierte Studierende können sich zudem am ehesten vorstellen, auch langfristig in einem digitalen Setting zu studieren (DS005). Dieser Zusammenhang besteht auf dem Signifikanzniveau von 0,05. Die Befunde decken sich mit aktuellen Forschungsergebnissen, die besagen, dass introvertierte Individuen die Pandemie weniger stressig erleben (Zacher/Rudolph 2021). In der Stichprobe konnte außerdem nachgewiesen werden, dass sich gewissenhafte Studierende in der digitalen Lehre wohler fühlen (DS002) und mehr Freude verspüren (DS003). Insgesamt kommen emotional stabile studierende Personen mit der digitalen Lehre besser zurecht (DS001).

Tabelle 14: Pearson-Korrelationen des BFI-10 mit den Items zur Digitalisierung der Lehre (Studierende)

		DS001	DS002	DS003	DS004	DS005
Extraversion	BF001	,088	,131	,054	,204**	,143*
	BF006	-,055	-,105	-,016	-,172**	-,120
Verträglichkeit	BF002	,018	,095	,112	,120	,097
	BF007	-,113	-,091	-,114	-,106	-,057
Gewissenhaftigkeit	BF003	-,006	-,018	-,047	,030	,020
	BF008	,097	,168*	,145*	,150*	,067
Neurotizismus	BF004	,148*	,073	,072	,134*	,001
	BF009	-,049	,056	-,016	,088	,081
Offenheit	BF005	,006	-,024	-,023	-,014	,035
	BF010	-,034	-,007	,020	-,006	,006

* $p < .05$ ** $p < .01$

Analog zu der qualitativen Auswertung der Befragung der lehrenden Personen wurde das Material auch bei den Studierenden durch qualitative Inhaltsanalyse mit folgenden Ergebnissen ausgewertet:

Die befragten Studierenden formulierten Ängste, Sorgen und Unsicherheiten hinsichtlich

– *sozialer Beziehungen* im *Studium*, insbesondere in Bezug auf einen *Beziehungsaufbau (20)* zu anderen Studierenden, aber auch zu Lehrenden: „Freundschaften/Beziehungen zwischen den Studierenden oder auch mit den Lehrenden können nicht so eng geknüpft werden“, „Ich tue mir

schwer, Kontakte zu knüpfen, da ich meine Kommilitonen wenn überhaupt nur aus digitaler Form kenne", „Ich habe Angst keinen Anschluss zu finden. Mir fällt es vor allem schwer Freunde zu finden digital und dadurch weniger lernen zu können".

- *fehlendem Austausch (17)*: „zwischenmenschlicher Austausch kommt abhanden, kein Geplauder in der Pause, kein Getuschel während der Seminare, Blickkontakte mit der Kamera und nicht mit Personen", „Kommunikation zwischen den Vorlesungen geht verloren".
- *fehlender sozialer Kontakte (15)*: „Rauskommen, sich auf andere Menschen einstellen", „Es fehlt der soziale Kontakt (auch unter Kommiliton:innen)".
- *Grenzen der digitalen Lehre*, vor allem in Bezug auf den *Kompetenzerwerb (17)*: „Ich habe Angst vieles Wissen nicht verstanden zu haben", „dass die angestrebten Kompetenzen in diesem Format nicht vollumfänglich erworben werden können", „Bildungslücken, da nicht so gut gelernt wird, wie in der Präsenzlehre". Weitere differenziertere Kategorien in Bezug auf den Kompetenzerwerb sind *praktisches Lernen (6)* („Keine Realerfahrung, schlechte Verknüpfung im Kopf, mangelnder Bezug zum echten Leben. Man muss Blätter anfassen und drehen, fühlen und zerreisen können um einen Baum gut bestimmen zu können!"), *fachlicher Austausch und Diskussionen (4)* („Ich habe das Gefühl in manchen Fächern viel weniger dazu zu lernen, weil mir der Austausch über Themen fehlt um eine Vertiefung zu erreichen"), *unzureichende Reflexion (1)*, *fehlende Interaktion (1)* sowie *Verständnissicherung (1)*.
- *Hemmungen/Unsicherheit (7)* („zu sprechen, weil zu viele Leute gucken direkt", „Auch bei Dozierenden, die man vorher noch nicht kannte, ist die Hemmschwelle in einem Online Seminar etwas zu sagen für mich noch höher"), dabei die *aktive Teilnahme (2)* in Online-Veranstaltungen sowie *Fragen stellen (2)* („Auch zu den Dozent:innen fällt es einem viel schwerer Kontakt aufzunehmen, da man sich mehr ‚überwinden' muss, als einfach nach dem Seminar kurz eine Frage zu stellen").
- *Informationsverlust (10)*: „wichtige Termine/Fristen und Infos zu verpassen", „Angst nicht alles mitzubekommen".
- *erhöhter Eigenverantwortung (5)*, dabei insbesondere die *Selbstorganisation (15)*: „Strukturierung des Alltags ist schwierig", „organisiert zu bleiben", „ich mache mir Sorgen darüber, wie ich meinen Tag so gestalten kann, dass ich meine Sachen schaffe".
- *Internetverbindung (10)*: „auch weil man nie weiß, ob die eigene Internetverbindung gut genug ist, so dass alle einen ohne Probleme verstehen etc.", „Es stresst mich, dass ich nicht weiß, ob die WLAN-Verbindung stabil genug ist".
- *(digitaler) Prüfungen (13)*: „Ich habe noch nie ‚richtig' studiert, habe Angst das die Klausuren schwieriger werden durch das Online-Format", „Ver-

stehe ich alles, was ist relevant für die Klausur, wird mein Internet bei der Klausur funktionieren, was wenn nicht". Einige Studierende äußern in diesem Zusammenhang konkrete *Prüfungsangst (5)*: „Dass ich das Studium und die Klausuren nicht schaffen werde", „Ich habe sehr Angst vor den Klausuren digital, da ich es nicht gewohnt bin am PC und eventuell die Konzentration verloren geht wenn ich auf den Bildschirm schaue".

Als Schutzfaktoren I (Was stärkt Sie?) formulierten studierende Personen

- *Freizeitaktivitäten*, vor allem *körperliche Betätigung (31)*, *Natur/frische Luft (19)* sowie *spazieren gehen (11)*.
- *Merkmale und Einstellungen (42)*, insbesondere *Hoffnung (12)*, *Selbstvertrauen (7)* und *Zuversicht (6)*.
- *Ziele*, vor allem das *berufliche Ziel vor Augen (6)*: „mein Berufswunsch, Lehrerin zu werden", „und mir klar zu machen, wieso ich dieses Studium mache. Der Beruf nach dem Studium ist nämlich mein Traumberuf". Weitere Kategorien in diesem Kontext sind *persönliche Ziele (3)* sowie *Zukunftspläne/-träume (2)*.
- *Familie (45)* („Weiterhin in meinem gewohnten Umfeld, bei meinen Eltern, leben zu können") und *Partnerschaft (21)*.
- *soziale Beziehungen* zu *Freund:innen (41)*.
- den *Austausch mit Kommiliton:innen (16)*: „Der Austausch mit Kommilitonen, sowohl über studiumsbezogene Themen (die sonst zwischen den einzelnen Veranstaltungen stattfinden würden) als auch privater Austausch."
- ein *Gemeinschaftsgefühl (15)*: „zu wissen, dass es anderen die selbe Situation erleben, man ist nicht allein".

Die Schutzfaktoren II (Auf welche Ressourcen können Sie zurückgreifen, wenn es Ihnen einmal nicht so gut geht?) gleichen den Schutzfaktoren I. Hier formulierten die Studierenden

- *Freizeitaktivitäten*, vor allem *körperliche Betätigung (33)*, *spazieren gehen (26)*, *Musik/musizieren (20)*, *Natur/frische Luft (17)* sowie *Lektüre (12)*.
- *Ablenkung (10)*.
- *Familie (94)*, *Austausch mit Familie (18)* sowie *Partnerschaft (36)*, *Austausch mit Partner:in (7)*.
- *soziale Beziehungen* zu *Freund:innen (93)* und *Austausch mit Freund:innen (23)*.

Die vorgeschlagenen Maßnahmen der Studierenden zur Erleichterung der Umstellung auf digitale Lehre beziehen sich auf

- die *sozialen Beziehungen* zu den *Lehrenden*: Die Studierenden wünschen sich *mehr Rücksicht/Verständnis (10)* („Mehr Verständnis, wenn mal etwas nicht klappt", „eine Einsicht auch von den Dozierenden, dass manche Nachfragen gerechtfertigt sind"), besseren *Kontakt zu Lehrenden (8)* („Pro-

fessorInnen besser erreichen können, damit Fragen nicht ungeklärt bleiben“).
- *Rückmeldungen von Lehrenden (6)* sowie *Unterstützung/Motivation (4)*.
- *digitale Vernetzung (26)*: „Eine Plattform zur Kommunikation/ Kennenlernen der anderen Studierenden etablieren. Kennenlernzoom-Meetings für Interessierte, die neu an der Hochschule sin“, „Den Austausch, nicht nur über Stud.ip, mit anderen Studierenden in die Wege leiten“.
- die *Form der Online-Lehre*: Die befragten Studierenden sprechen sich für *mehr synchrone Lehre (28)* aus („dadurch hat man eine höhere Motivation und kann Dinge nicht so leicht aufschieben“, „Mehr synchrone Veranstaltungen würden mir erleichtern eine Routine zu erhalten und mit Kommilitonen in den Austausch über die Inhalte zu kommen“.
- den *Kompetenzerwerb*: Die Studierenden plädieren dafür, die *Methodik/Didaktik anzupassen (2)* und stellen sich dabei vor allem eine *Methodenvielfalt (Abwechslung) (8)* („etwas Lockerung reinbringen (z. B. Videos, Lernspiele etc.)“), aber auch *Aufgaben fernab des Bildschirms (2)* vor.
- den *Workload*, insbesondere darauf, den *Workload zu reduzieren (21)*: „auch die Aufgabenfülle für einzelne Seminare etwas reduzieren (Berg an Aufgaben)“.
- einen *Seminarplan (11)* („frühzeitige Ankündigung von synchronen/asynchronen Anteilen der Veranstaltungen (zur besseren Terminkoordination)“) sowie *Struktur (11)* im Allgemeinen.
- das *Aufzeichnen von Sitzungen (10)*: „Die Möglichkeit synchronen Veranstaltungen auch asynchron zu folgen, wenn die Internetverbindung nicht gut ist“.
- eine *einheitliche Plattform (15)*: „Alle Vorlesungen sollen über die gleichen Webseiten stattfinden, so dass man alles im Überblick hat“.
- *(digitale) Prüfungen*, dabei vor allem *mehr Transparenz (7)*.

Die Ängste, Sorgen und Unsicherheiten der studierenden Personen beziehen sich zum einen auf die sozialen Beziehungen im Studium zu Kommiliton:innen und Lehrenden, zum anderen auf Aspekte, die die digitale Lehre an sich betreffen (Kompetenzerwerb, Hemmungen/Unsicherheit, Informationsverlust, erhöhte Eigenverantwortung und Selbstorganisation, Technik) sowie (digitale) Prüfungen. Die Schutzfaktoren I und II lassen sich – den theoretischen Vorannahmen entsprechend – in personal, familiär und sozial unterteilen. Die vorgeschlagenen Maßnahmen umfassen neben der Förderung und Stärkung sozialer Beziehungen im Hochschulkontext ebenso die organisationalen Rahmenbedingungen.

5 Ausblick

Der Anspruch der Masterarbeit war es, den wissenschaftlichen Diskurs nachzuzeichnen und schließlich eine neue Perspektive auf Resilienz im Kontext einer digitalen Hochschulbildung, im Sinne einer digitalen Resilienz, zu eröffnen. Im weiteren Forschungsverlauf wurde jedoch deutlich, dass das Resilienzkonzept für die Auseinandersetzung des Individuums mit den Anforderungen der Digitalisierung im Bildungsbereich keinen hinreichenden Erklärungsbedarf leistet. Das Konstrukt der Resilienz soll in seiner ursprünglichen Bedeutung in keiner Weise abgeschwächt oder verzerrt werden. Es erschien daher unerlässlich, hinsichtlich des psychischen Wohlbefindens in einer digitalen (Hochschul-)bildung mit einem eigenständigen Begriff zu arbeiten. Es wurde daher das Konstrukt der *Individual Digital Readiness* abgeleitet, dessen Operationalisierung und Überprüfung im Fokus des Promotionsvorhabens der Autorin steht. Es gilt zu prüfen, ob die *Individual Digital Readiness* als Subfacette von Resilienz betrachtet werden kann.

Aus den empirischen Befunden an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ergibt sich die Notwendigkeit von Handlungswissen, insbesondere auch für die Zeit nach der Pandemie, um den kompetenten Umgang mit digitalen Lehr-/Lernsituationen langfristig zu befördern. In dem Promotionsvorhaben der Autorin soll die *Individual Digital Readiness* als Gelingensbedingung für digitale Bildung erforscht werden.

Der Begriff der *Digital Readiness* findet sich bisher vor allem im Unternehmenskontext und beschreibt den digitalen Reifegrad einer Organisation bzw. den der Mitarbeiter:innen – das Merkmal gilt als Schlüsselfaktor für die erfolgreiche Bewältigung der digitalen Transformation. Sogenannte erfolgskritische Kompetenzen, die damit verbunden werden, sind z. B. Lernbereitschaft, Offenheit für Veränderungen sowie Agilität bzw. flexibles Anpassen an sich verändernde Situationen (Aon Assessment 2020), aber auch digitale Selbstwirksamkeit, Begeisterungsfähigkeit, Kollaborationsbereitschaft und Vertrauensbereitschaft (Kienbaum Institut 2020). Darüber hinaus finden Fähigkeiten wie z. B. Umsetzungsorientierung und digitale Kommunikation Berücksichtigung (ebd.).

Im Bildungsbereich hat sich das Konzept der *Digital Readiness* bisher noch nicht etabliert. Erste Überlegungen finden sich z. B. bei Händel et al. (2020) oder bei Hong und Kim (2018). Ein theoretisch hinreichend definiertes Konstrukt, das sich mit der digitalen Bereitschaft auf der Ebene des Individuums im Kontext digitaler Lehr-/Lernumgebungen beschäftigt sowie ein psychometrisches Verfahren zur Erfassung dieses Merkmals liegt noch nicht vor. Um den bildungspraktischen Herausforderungen digitaler Lehr-/Lernsituationen erfolgreich zu begegnen, bedarf es daher 1.) der Operationalisierung und 2.) der Konzeption und Implementierung eines Programms zur

Entwicklung und Steigerung des Kompetenzmerkmals bei (zunächst) studierenden Personen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Die erfolgreiche Umsetzung kann schließlich Modellcharakter für andere Hochschulen und Bildungsinstitutionen, z. B. Schulen, darstellen. Mit dem auf diese Weise bereitgestellten Handlungswissen zum souveränen Umgang mit digitalen Lehr-/Lernsituationen soll interindividuellen Anforderungssituationen schließlich in allen Bildungsetappen begegnet werden.

Literatur

Anthony, E. James (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In: *The child in his family. Children at psychiatric risk*, hg. von E. J. Anthony/C. Koupernik, New York: Wiley, 529–545.

Aon Assessment (2020). *Scaling the Digitally-Ready Workforce. Aon's 2020 Digital Readiness Report.* https://insights.humancapital.aon.com/assessing-digital-readiness/scaling-the-digitally-ready-workforce-report

Cicchetti, Dante (1989). Developmental psychopathology. Some thoughts on its evolution, In: *Development and Psychopathology* 1, 1–4.

Cicchetti, Dante/Garmezy, Norman (1993). Prospects and promises in the study of resilience, In: *Development and Psychopathology* 5, 497–502.

Cohen, Jacob (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Connor, Kathryn M./Davidson, Jonathan R. T. (2003). Development of a new resilience scale. The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), In: *Depression and Anxiety* 18 (2), 76–82.

Fooken, Insa (2016). Psychologische Perspektiven der Resilienzforschung. In: *Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung*, hg. von R. Wink, Wiesbaden: Springer, 13–45.

Friborg, Oddgeir/Hjemdal, Odin/Rosenvinge, Jan H./Martinussen, Monica (2003). A new rating scale for adult resilience. What are the central protective resources behind healthy adjustment?, In: *International Journal of Methods in Psychiatric Research* 12 (2), 65–76.

Friborg, Oddgeir/Barlaug, Dag/Martinussen, Monica/Rosenvinge, Jan H./Hjemdal, Odin (2005). Resilience in relation to personality and intelligence, In: *International Journal of Methods in Psychiatric Research* 14 (1), 29–42.

Gabriel, Thomas (2005). Resilienz – Kritik und Perspektiven, In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), 207–217.

Garmezy, Norman (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention, In: *American Journal of Orthopsychiatry* 41, 101–116.

Garmezy, Norman (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. In: *The child in his family. Children at psychiatric risk*, hg. von E. J. Anthony/C. Koupernik, New York: Wiley, 77–97.

Garmezy, Norman/Masten, Ann S./Tellegen, Auke (1984). The study of stress and competence in children. A building block for developmental psychopathology, In: *Child Development* 55, 97–111.

Händel, Marion/Stephan, Melanie/Gläser-Zikuda, Michaela/Kopp, Bärbel/Bedenlier, Svenja/Ziegler, Albert (2020). *Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic.* https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147

Henninger, Mirka (2016). Resilienz. In: *Psychologie der Werte*, hg. von D. Frey, Wiesbaden: Springer, 157–165.

Hong, Ah Jeong/Kim, Hye Jeong (2018). College Students' Digital Readiness for Academic Engagement (DRAE) Scale: Scale Development and Validation, In: *The Asia-Pacific Education Researcher* 27 (4), 303–312.

Karidi, Maria/Schneider, Martin/Gutwald, Rebecca (2018). Vom multidisziplinären Vergleich von Resilienzkonzepten zu interdisziplinären Lernprozessen. In: *Resilienz. Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation*, hg. von M. Karidi/M. Schneider/R. Gutwald, Wiesbaden: Springer, 1–10.

Kienbaum Institut @ ISM für Leadership & Transformation (2020). *Digital Readiness Check. Produktinformationen 2020.* https://institut.kienbaum.com/wp-content/uploads/sites/24/2020/07/DRC_Produkt_Presentation_neu.pdf

Leppert, Karena/Dye, Louise/Strauß, Bernhard (2002). RS – Resilienzskala. In: *Psychodiagnostische Verfahren in der Psychotherapie*, hg. von E. Brähler/J. Schumacher/B. Strauss, Göttingen: Hogrefe, 295–298.

Luthar, Suniya S./Cicchetti, Dante (2000). The construct of resilience. Implications for interventions and social policies, In: *Development and Psychopathology* 12 (4), 857–885.

Luthar, Suniya S./Cicchetti, Dante/Becker, Bronwyn (2000). The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work, In: *Child Development* 71 (3), 543–562.

Masten, Ann S./Best, Karin M./Garmezy, Norman (1990). Resilience and development. Contributions from the study of children who overcome adversity, In: *Development and Psychopathology* 2, 425–444.

Masten, Ann S./Hubbard, Jon J./Gest, Scott D./Tellegen, Auke/Garmezy, Norman/Ramirez, Marylouise (1999). Competence in the context of adversity. Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence, In: *Development and Psychopathology* 11, 143–169.

Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp/Fenzl, Thomas (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, hg. von N. Baur/J. Blasius, Wiesbaden: Springer, 633–648.

Rammstedt, Beatrice/Kemper, Christoph J./Klein, Mira Céline/Beierlein, Constanze/Kovaleva, Anastassiya (2013). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit. 10 Item Big Five Inventory (BFI-10), In: *Methoden – Daten – Analysen* 7 (2), 233–249.

Rönnau-Böse, Maike/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2020). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne.* Stuttgart: Kohlhammer.

Rutter, Michael (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In: *Primary prevention of psychopathology. Social competence in children*, hg. von M. W. Kent/J. E. Rolf, Hanover: University Press of New England, 49–74.

Rutter, Michael (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*, hg. von J. Rolf/A. S. Masten/D. Cicchetti/K. Nüchterlein/S. Weintraub, New York: Cambridge University Press, 181–214.

Schumacher, Jörg/Leppert, Karena/Gunzelmann, Thomas/Strauß, Bernhard/Brähler, Elmar (2005). Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal, In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie* 53 (1), 16–39.

Steinbacher, Jana (2022, im Druck/online). *Digitale Hochschule und Resilienz. Resilienzförderung als Strategie zur Bewältigung der digitalen Transformation?* Essen: Stifterverband/Hochschulforum Digitalisierung.

Steinmaurer, Thomas (2019). Digitale Resilienz im Zeitalter der Datafication. In: *Der Mensch im digitalen Zeitalter*, hg. von M. Litschka/L. Krainer, Wiesbaden: Springer, 31–47.

Wagnild, Gail M./Young, Heather M. (1993). Development and psychometric validation of the Resilience Scale, In: *Journal of Nursing Measurement* 1 (2), 165–178.

Wald, Jaye/Taylor, Steven/Asmundson, Gordon J./Jang, Kerry L./Stapleton, Jennifer (2006). *Literature review of concepts. Psychological Resiliency.* Vancouver: University of British Columbia.

Werner, Emmy E./Smith, Ruth S. (1982). *Vulnerable but invincible. A study of resilient children.* New York: McGraw-Hill.

Wink, Rüdiger (2016). *Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung.* Wiesbaden: Springer.

Zacher, Hannes/Rudolph, Cort W. (2021). *Big Five traits as predictors of perceived stressfulness of the COVID-19 pandemic.*
https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110694

Willy Wilge Chambi Zabaleta

Lessons learned in distance education in the context of the pandemic at Salesian University of Bolivia

1. Introduction

Bolivia is a country located in South America, its population is around eleven million people, the literacy rate is 92.5% of its total population, and it is considered, according to the United Nations Development Programme, a low medium income economy. Its educational system is composed of three subsystems: regular education, alternative and special education, and higher education and professional training. Universities belong to the latest subsystem, divided into four categories: public and autonomous, private, indigenous, and special regime. All together sum up fifty-seven universities in total.

Table 1: Types and number of universities in Bolivia

Type of universities	Number of universities	Number of students	%
Public and Autonomous Universities	11	432,486	73,4
Indigenous Universities	3	1500*	0,3*
Universities of Special Regime	2	8000*	1,4*
Private Universities	41	147,329	25,0

Source: Ministry of Education of Bolivia, 2016
(*) Estimated, based on informal interviews

In Bolivia, as in all other countries in the world, 2020 and 2021 have definitely been marked by the pandemic and quarantine due to the spread of COVID-19, a period of sanitary emergency that humanity will remember in its history for a long period of time. Education institutions at a worldwide scale have seen themselves forced to find new ways to continue education beyond their own physical facilities. Under these conditions, universities in Bolivia have also had to forcibly migrate to an education model mediated by technological and virtual tools. The change was abrupt and inevitable, neither society nor universities anticipated a change of that magnitude. Additionally, the university experience of distance education in Bolivia was scarce, and before the pandemic it was reduced to only a handful of graduate and master degree programs. Although it is worth mentioning that in the 90s there were a few attempts to launch distance learning both at public and

private levels, however, they unfortunately did not succeed essentially due to government legislation.

One of the first distance university education initiatives in Bolivia was born in 1993, the then government authorized the continuation and operation of a technical commission to start up the project, statutes, budget, profiles and academic plans of what would have been the National Open University of Bolivia. This initiative had the technical support of the State of Israel and the Open University of Israel in Tel Aviv. However, the project did not succeed due to bureaucratic strands of the time.

Another attempt at distance university education, but this time at a private level, was the Open University of the South founded in 2002. According to a report of that time from www.Bolivia.com (March 22, 2002) the mission of this University was oriented to promote distance education at postgraduate levels, permanent training, specialization courses and master degree programs; they claimed that the costs would be 40% lower than those of face-to-face education. There is no publicly available information why this university stopped working.

Another initiative at the university level was the one undertaken by the Salesian University of Bolivia. The university presented to the Ministry of Education in 2000 a distance education project in agreement with the Universidad Técnica Particular de Loja of Ecuador, a leading university in distance education in the region. The Ministry of Education conditioned the authorization in exchange of a tripartite agreement between the Salesian University of Bolivia, the University of Loja and the Ministry of Education, plus the payment of mandatory fees, conditions that were fully accepted by the aforementioned universities. Nonetheless, the Minister of Education canceled the signing of the agreement, arguing that more regulation and information was needed. The governments of Sánchez de Lozada, Carlos Mesa and Eduardo Rodríguez decided to put off the distance education project of the Salesian University. The arguments brought forward were the need to review the lack of regulations, revision and loss of documents, and, ultimately, absolute unwillingness for distance learning education.

In the fourteen years (2006–2019) of the Movement to Socialism (MAS) government, distance education at the university level also progressed little, although unlike the preceding governments, the MAS approved a regulation for distance education in 2012, the Specific Regulation of Distance and Virtual Modalities. However, the Ministry of Education staff did not show any intention to put into effect neither the regulation nor the distance education modality.

With the spread of the pandemic, the government of President Janine Añez, on June 6, 2020, promulgated a new regulation, which timidly and

confusingly in its definitions, tried to regulate a sort of complementarity of face-to-face, distance, virtual, and blended education.

From the description above, one can conclude that all governments of the last twenty-seven years had neither the capacity, nor the audacity to guide Bolivia towards distance education, which in other parts of the world advances very quickly, certainly with clear and strong evaluation and accreditation regulations that guarantee compliance of minimum standards. Distance education in Bolivia, prior to the pandemic, was an unknown field; therefore, it indeed generated distrust and fear. Beyond academic training, distance education offers a set of opportunities that can benefit the country. Among others, distance education enhances students' soft skills, such as discipline, self-learning, group collaboration, responsibility, and autonomy (Ratnaningsih 2013).

2. Distance learning in higher education

Distance learning can be understood as the process „[…] in which there is a physical distance between the knowledge source and the knowledge recipient. The origin of this form of learning was the opening of the so-called ‚open universities' in England in 1969 and Germany in 1974" (Milićević et al. 2021: 1). The current format of distance learning based on information and communications technology (ICT) has evolved from the correspondence learning format. In this early distance learning format, students used to receive the course materials through postal mail, then work at their own pace (Campus Explorer 2021).

With the evolution and spread of ICT, most sectors of the economy have adopted enormous amounts of changes in production technologies. „Education has been slow at joining this trend but the so-called educational technology industry is now booming with an ever-evolving offer of e-learning platforms, distance learning tools, and massive open online courses or MOOCs." (Escueta et al. 2017). This phenomenon of distance learning has increased even more, and at a pace never seen before in the context of the pandemic due to quarantine restrictions caused by COVID-19.

The growth of distance learning based on ICT is deeply transforming the traditional forms of understanding higher education in the world, and it seems that the pandemic has provided it an additional impulse to incorporate technology at educational institutions.

Successful e-learning requires a set of supplies such as online design and pedagogy, technological devices, internet connection, and personal skills. Rovai and Downey (2010) concord that it is important to understand how e-learning differs from traditional in-class courses. They highlight that this new paradigm in education needs:

- An extensive investment of time;
- responding to emails from students;
- tutoring students;
- changes in the students-student and student-teacher interaction;
- engaging, facilitating and moderating online discussions effectively;
- specialized teaching skills;
- assessment practices;
- addressing issues regarding identity, security, and academic honesty;
- time management skills, both for students and teachers;
- competency in dealing with technology (Rovai & Downey 2010).

The next requirement for online learning is technology, which has been one of the biggest challenges, especially for developing countries. „Implementing online learning requires technology such as computer devices, applications, and the Internet, as well as appropriate steps toward carrying out online learning. It can also use flexible technology such as smartphones." (Elfirdoussi et al. 2020: 12). The students' lack of technological devices and/or internet connection is known as digital gap, which in the context of the pandemic has been one of the most difficult challenges to overcome for many developing countries due to the abrupt spread of the virus. At lower education levels it was even worse, families have reported that they did not have more than one or two cellphones for their children to attend distance learning.

In Bolivia, internet connections have increased by 3.96% from 2019 (prior to the pandemic) to 2020 (pandemic) (See Figure 1), but almost one quarter of that increase was only for cellphones. Additionally, as the demand for internet home services grew, companies have also raised their prices, making it even more difficult for low and middle income families. At one point in the middle of the pandemic, the Bolivian government launched a decree that prohibited companies from cutting off internet services for unpaid bills; nonetheless, companies found ways to force users to pay their bills, such as lowering the internet speed.

In this vein, according to Hootsuite (2021), 62.6% of Bolivians use mobile cellphones to access the internet, and 35.9% use laptops or desk computers (See *Figure* 2).

Additionally, there is a set of personal skills needed for e-learning formats, such as time management and independent learning, especially for students. Time management, according to Moltynek and Motycka (2009), must be understood as „‚personal time management', referring to the set of habits, rules and recommendations on how to manage one's personal time effectively and do as much work as possible within the given amount of time." Time management aims to form patterns of behavior that help set out cer-

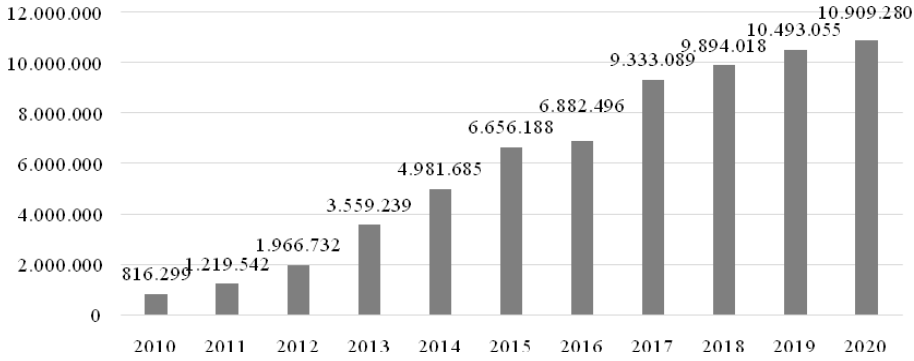

Figure 1. Growth of internet access service connections
Source: Autoridad de Regulación de Telecomunicaciones y Transportes, 2021

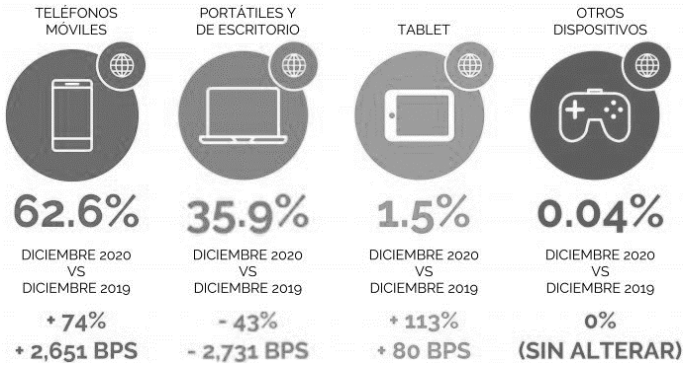

Figure 2. Share of web traffic by device
Source: Hootsuite, we are social, 2021

tain goals in a specific schedule, which requires discipline in complying with it.

Independent learning, another personal skill needed for e-learning, refers to „self-regulatory learning", which „does not merely involve students working alone but stresses the important role teachers can play in enabling and supporting independent learning." (Meyer 2008: 2). Therefore, it urges both students and teachers to develop a sort of co-responsibility on developing a relationship based on academic support, and close interaction. This is a skill that needs to be practiced, and institutions cannot just assume that both students and teachers should acquire themselves.

Distance learning has been a whole new experience at USB. In the 2000s, the University had the intention to implement distance learning but the effort has been unsuccessful, given the uncertainty of Bolivia's regulation on distance learning education. Nonetheless, in 2019, USB has had a period of time when distance learning was used for two months due to social and

political turmoil that paralyzed the country. In this time, Bolivia had gone through a political and social crisis, after a failed presidential electoral process in October of that year. Protests in the streets demanded a new electoral call as irregularities were denounced by political parties, international observers, social media, and civil society. The protests grew even more after the release of an official report of the Organization of the American States (OAS) highlighting a number of electoral irregularities, which ultimately led to the resignation of the then president. This political and social turmoil paralyzed the country, and USB decided to migrate from face-to-face education to e-learning format. Nobody expected that this experience would have become an exercise to prepare USB for a much longer distance learning in the context of the pandemic.

Additionally, in 2018 Salesian University of Bolivia and Pädagogische Hochschule Heidelberg signed an agreement for academic cooperation, and as a result both institutions submitted a project to the Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). The project was funded to achieve certain goals in the years of 2018–2022, one of them to incorporate technology into the undergraduate programs.

3. Methodology

The purpose of this study is to document some of the facts that have taken place at Salesian University of Bolivia (USB) in the context of the pandemic in the years of 2020 and 2021. Since the migration from face-to-face to virtual format has been abrupt, there have been some ups and downs that need to be documented, so future higher education practitioners may learn from them. As described in the previous section, there was not much experience in distance learning at a higher education level in Bolivia prior to the pandemic, and this study intends to present some perceptions that USB students have reported after two years of distance learning.

In order to collect data, we have designed a survey composed of eight questions, which aimed to learn about: disposition of devices, internet connection access, and personal skills for distance learning. 187 students from different undergraduate programs at USB responded to the survey. 48% of them were male and 52% female, all of them were chosen randomly based on their voluntary disposition to answer the survey. It was applied from September 27th to October 1st of 2021. The survey was an electronic one, using MS Forms; therefore, the data collected was treated in MS Excel, and the results are presented as pie charts in the following section.

4. Results

In this section, the results will be presented in eight pie charts. They express what students have reported from their own experience in terms of device accessibility, internet connection, and personal skills for distance learning (e-learning); additionally, there is a question about what kind of format students would prefer after the pandemic, face-to-face, virtual or mixed (face-to-face and virtual).

Devices used by students for e-learning

According to the collected data, 67% of students have reported that they attend their online classes through a cellphone device. This represents a challenge for the university community; attending a class through a device that is not primarily designed for desk work might exemplify the difficulties students and teachers are facing. The rest of the students have reported that 14% attend classes using a laptop, another 14% using a PC (shared with family members), and 5% using a PC (personal use).

Internet connection used by students

As for internet connection, it is convenient to analyze this data in two groups; first, those that have reported having a ADSL home service, 47%, plus those with wireless service (satellite, WiMax), 9%. This means 56% of the students have a home internet service, which allows them to have a more stable and unlimited service. In the second group are those students that have access to the internet through cellphones. Usually, it requires students to buy small packages of megabits that can be bought for hours, weeks or months. Mobile service companies have launched special offers with cheaper prices for students but the internet access is limited to certain web pages under these offers.

Student satisfaction with their internet connection speed

Students have reported that 12% are „very satisfied“ and 42% „satisfied“ with their internet connection speed. This denotes that more than a half of the students are satisfied. But 44% of students are „little satisfied“ and 2% „not satisfied“. Internet speed is a key concept in e-learning formats, it allows students to upload and download data so the interaction in the class is fluent and not interrupted by frozen images or intermittent voices from all participants. Bolivia has one of the most expensive and slow internet services in the region, which may also explain why almost half of the students perceive that their internet speed does not satisfy them.

Environment to attend virtual classes

The environment students use to attend classes is an aspect that calls the attention the most, given that 60% of the students have reported that they attend classes from a shared environment, meaning a living room or shared bedroom. Additionally, 12% reported to attend classes from public places such as a public library, internet café or similar. This means that 72% of the students attend classes not from a place that can be considered adequate for studies, given that sharing a space involves, among others, voices from the background, or distraction caused by others in the same room. Only 28% of the students attend classes from a private or personal room.

Time management: Student perception of managing their time

As for time management, or personal time management, students have reported that 65% of them find it difficult to organize their time, and 5% can't organize their time. This demonstrates that 70% of the students are facing troubles at personal time management. This is an issue that needs to be addressed or studied in a deeper manner, because this is an issue that can be overcome by coaching students and teachers on how to manage responsibilities, schedule, and discipline.

Independent learn: Student perception of independent learn

This next topic is quite close to the previous one, 74% of the students have reported that they either „sometimes need help to learn" or „can't learn without help". Only 26% assure they can learn independently. These percentages unveil that three quarters of the students not only have problems at managing their own time but also at learning independently. These two skills are, as described in the previous section, requirements for having a successful distance learning experience.

Student perception of faculty preparedness for e-learning

In general, 98% of the students perceive that faculty preparedness is either „excellent", „very good" or „good". Only 2% of the students have assured that faculty is „unprepared" for distance learning. This data can perhaps be explained by two causes, one is related to the training programs that USB has made available for all teachers, either for using the digital platform, MS Teams, or the training programs for e-learning didactics. The second is that after two years of distance learning, teachers may have acquired teacher skills to conduct distance learning by themselves.

Student perception on the modality of education they would prefer after the pandemic

As the pandemic has begun to decline, governments around the globe are preparing the lift of restrictions, and the return to the traditional face-to-face

formats of education. After two years of forced e-learning, students have reported that 42% of them would prefer to keep virtual education, 37% would prefer a mixed format (face-to-face and virtual), and only 21% would prefer face-to-face classes. Students may have not been well prepared to go into e-learning formats but it seems that almost 80% of them sympathize with virtual, or mixed formats.

5. Discussion

Prior to the pandemic caused by COVID-19, Bolivia had no experience on distance learning at a higher education level. There might be some scholars that may argue that Bolivia has had experiences in distance learning but they were only for alphabetization, or similar programs. Countries such as the United Kingdom or Germany have adopted this kind of education since the 60s and 70s. The pandemic has given us the chance to embrace this new format of education, forcing university members to adopt new ways to interact and learn.

For the government officials, and university managers, it will be a challenge to decide whether distance learning will become part of the new normality, or wether it will be discarded and the old face-to-face format returns. E-learning can be taken as a chance to provide broader access to higher education, especially for those away from big cities, or as other countries have done it, provide higher education for their citizens that have migrated to other parts of the world but still require further vocational or professional training.

As for USB, this two-year experience of distance learning has left us some lessons that need to be considered for future policy making. E-learning requires careful planning, training, digital devices, stable and affordable internet connection, and personal skills, both for students and teachers. The abrupt arrival of the pandemic in 2020 has forced us to implement distance learning for there was no alternative; therefore, there was no time for anticipated planning or training. But after two years of e-learning, students, teachers and staff have become familiar with the aspects.

As for device accessibility, most of the students have attended classes through a cellphone device, which may have represented a set of difficulties like reading presentations, typing notes, submitting papers, or uploading documents required by their teachers. Although cellphones have helped to continue providing education, this is not a device designed for education purposes, it has a number of limitations such as the small screens which makes reading difficult. A separate article written by Thadathil et al. (2020) reported that 78% of the USB students attended classes through cellphones, supporting the findings of the present study.

In regards to internet connection, almost half of the students have reported that their internet speed did not satisfy them. For future reference, this is an issue that can be surpassed by signing agreements with internet companies for educational purposes. One lesson that the pandemic has taught us is that both universities and internet companies can work together for educational purposes. Right in at the peak of the pandemic there have been several agreements between universities and internet companies in order to decrease the cost of internet, and, at the same time, companies gained new customers for having access to student and teacher lists of the universities.

Another issue that seems to have been difficult both for students and teachers was the environment in which students attended their classes. As reported in the previous section, only a quarter of the students had a personal room to attend classes. Usually, sharing a room is not comfortable, there can be noises in the background, distractions while hearing a lecture, or disruptions at submitting an exam or writing a paper. In other countries where distance learning has a large tradition, universities provide special places for students so they can take exams or submit papers. This allows students to have a quiet spot to demonstrate the achievement of their competencies.

The transit from high school to university education is known as a difficult one. At school level, much of the education process depends on the intervention of the parents and teachers. At a university level, the intervention of parents is scarce, and teachers or university professors are not expected in supervising the process of a student's learning. Almost three quarters of the students have reported that they need some help in their learning process. This is a fact that needs close attention, because one reason that prompts dropouts at universities is the lack of academic support beyond the classrooms; in consequence, if students do not have the support needed, they will most probably drop out or find a different university. Distance learning requires special attention at this issue, particularly at places away from big cities, where high school education is usually of less quality than in the big cities; therefore, students need more help if their education intends to be of good quality.

At faculty or teacher level, students have reported that only a minimum proportion of the teachers was not prepared for e-learning, although this conclusion needs deeper data and analysis, but speaking only from the students' perspective, it seems that students have perceived that their teachers did an acceptable job. Here, it is important to highlight that at the time we have collected the data from students, it was the fourth semester working with e-learning format, so it is possible that teachers may have gained experience and knowledge either by themselves or by the courses that USB has made available for them, or maybe both.

Finally, the last question asked to students was related to their preferred education format for a post-pandemic period. Almost half of them said they would prefer virtual formats and a third would prefer a mixed one (virtual and face-to-face). USB needs to take a closer look at these results given that a large number of USB students are from working class families, and it is possible that students would prefer virtual or mixed formats because they need to work and study.

References

Autoridad de Regulación de Telecomunaciones y Transporte. (2021). *Estado de situación del internet en Bolivia: Información actualizada a diciembre 2020*. Retrieved from https://att.gob.bo/sites/default/files/archivospdf/Boletin-Estado-de-Situacion-del-Internet-diciembre-2020.pdf

Elfirdoussi, S., Lachgar, M., Kabaili, H., Rochdi, A., Goujdami, D., and El Firdoussi, L. (2020). Assessing Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic. *Education Research International*. vol. 2020. https://doi.org/10.1155/2020/8890633

Escueta, M., Quan V., Nickow A., and Oreopoulos, P. (2017). *Education technology: An evidence-based review*. NBER Working Paper Series 23744.

Foltýnek, T., and Motycka, A. (2009). Time Management in E-learning. *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education.* Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.212.7573&rep=rep1&type=pdf

HootSuite. 2021. *We are social, Digital Bolivia 2021*. Retrieved from https://datareportal.com/reports/digital-2021-bolivia

Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D., and Faraday F. (2008). What is independent learning and what are the benefits for students? *Schools and Families Research Report*. https://www.academia.edu/download/33316098/part_B-_ARTIKEL.pdf

Milićević, V., Denić, N., Milićević, Z., Arsić, L., Spasić-Stojković, M., Petković, D., & Jovanović, A. (2021). E-learning perspectives in higher education institutions. *Technological Forecasting and Social Change*, *166*, 120618. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120618.

Ratnaningsih, D. (2013). Open and Distance Education Systems: do they enhance Graduates' Soft Skills? The results from 2009 Universitas Terbuka Tracer Study. *Open Praxis, 5*(4), 289–299. International Council for Open and Distance Education. Retrieved from https://www.learntechlib.org/p/130660/.

Rovai, A., Downey, J. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *The Internet and Higher Education*, Volume 13, Issue 3. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.07.001.

Thadathil, G., Chambi, W., Prasad, Y., & Rojas Silva, G. (2021). El Salesian College de la India y la Universidad Salesiana de Bolivia en el contexto de la pandemia. *Estudios Pedagógicos, 46*(3), 287–301. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300287

Thomas Vogel

Mäßigung in Zeiten von Corona – Gedanken über uns und unsere Zukunft

1. Einleitung

Die Welt wird von einem winzigen Virus bedroht, welches dafür sorgt, dass Fabriken stillstehen, Flüge gestrichen werden und Autos in der Garage bleiben. Die Coronakrise versetzt Millionen von Menschen in eine neue, ungewohnte Situation: Sie sind in ihren Aktivitäten eingeschränkt und müssen ihre Sozialkontakte begrenzen. Ihr Lebenswandel ist entschleunigt. Sie werden auf sich selbst zurückgeworfen und gelangen in die für viele Menschen ungewohnte Situation, allein zu sein und Langeweile auszuhalten. Der Lebensstil der Wohlstands-, Überfluss- und Beschleunigungsgesellschaft wird durch die Coronakrise auf den Kopf gestellt. All die Aktivitäten, die zuvor im Zentrum eines fraglichen Lebensglücks standen, Besuche von Fußballstadien, Kreuzfahrten oder Shopping, sind genommen. Die Menschen müssen auf Zerstreuung verzichten, die sie zuvor abhielt, über den Sinn und die Grundlagen für Glück und Zufriedenheit gründlich nachzudenken.

Krisen haben nicht nur tragische oder traurige Seiten. Sie können auch als Chance begriffen werden, die Vergangenheit im Hinblick auf eine bessere Zukunft zu überdenken. Bei Krisen handelt es sich um Wendepunkte einer gefährlichen Entwicklung eines natürlichen oder sozialen Systems. Solche Wendepunkte verweisen auf ein Abstandnehmen der bisherigen Praxis und eine Umkehr. Die gegenwärtige Zeit ist daher nicht allein als eine Phase der zwangsverordneten Ruhe zu verstehen, sondern auch als geschenkte Zeit zur Besinnung zu begreifen. Sie kann für einen gesellschaftlichen Diskurs genutzt werden, den Fortschrittsmythos der Industriekultur und den entsprechenden Lebenswandel der Menschen kritisch zu analysieren; denn es ist erwiesen, dass der Welt bei einer Fortführung menschlichen Wirkens mit Klimawandel, Artensterben, Süßwasser- und Flächenverbrauch, Versauerung der Meere und durch Überdüngung der Böden noch weit größere Katastrophen bevorstehen als wir sie zurzeit erleben. Es wird höchste Zeit, über eine neue, zukunftsfähige Erzählung nachzudenken. Eine Philosophie der Mäßigung kann in der gegenwärtigen Situation sowohl für individuelle wie für gesellschaftliche Entwicklungen Denkanregungen liefern.

2. Wir leben in einer Kultur der Maßlosigkeit

Die Industriekultur ist wachstumskrank. Die privaten Konsumausgaben stiegen in Deutschland im Jahr 2016 auf 1,68 Billionen Euro und erreichten damit wieder einmal einen Rekord. Noch 1991 lagen diese Ausgaben bei 890 Milliarden Euro und sind seitdem ständig gestiegen. Shoppen ist für viele Menschen eine ihrer beliebtesten Freizeitaktivitäten, auf die sie gegenwärtig verzichten müssen. Aber was dabei gekauft wird, gelangt immer schneller wieder in den Müll. Derzeit häuft die Menschheit weltweit jedes Jahr zwei Milliarden Tonnen Abfall an – und es wird stetig mehr. Sollte sich daran nichts ändern, wird sich die jährliche Menge bis zum Jahr 2050 auf 3,4 Milliarden Tonnen steigern.

Ebenso wie die äußere Natur angesichts des menschlichen Wachstumswahns zu kollabieren droht, erkranken immer mehr Menschen physisch und psychisch. Die Zahl der Menschen, die unter Stress, Depressionen oder unter einem Burnoutsyndrom leiden, steigt in den Industrieländern stetig, denn seelische Ressourcen gehorchen den Gesetzen der Ökologie: „Sie regenerieren sich, wenn wir sie mäßig ausbeuten. Wenn aber die Grenze zu Raubbau überschritten wird, kippt das System, schon minimale Belastungen überfordern es“, so der Psychoanalytiker Wolfgang Schmidbauer in seinem Buch „Raubbau an der Seele – Psychogramm einer überforderten Gesellschaft“ (Schmidbauer 2017: 25). Allein im Zeitraum zwischen 1991 und 2016 stieg die Verordnung von Antidepressiva von 197 auf 1467 Millionen Tagesdosen, was einer Steigerung um 745 Prozent entspricht (vgl. Arzneimittelverordnungsreport 2016). Eine solche Entwicklung mag auf verschiedene Ursachen zurückzuführen sein; in jedem Fall macht sie deutlich, dass Menschen auf der Suche nach dem rechten Maß für ihr Lebensglück ihr Ziel verfehlen.

Nicht erst seit der Coronakrise befindet sich die Welt am Limit. Die Krise zeigt uns, dass der Mensch in seinem Streben nach Macht über Naturzusammenhänge Grenzen erreicht hat. In vielen Bereichen wie dem Artensterben, dem Stickstoffkreislauf (Überdüngung) sowie dem Klimawandel ist die Belastungsgrenze des globalen Ökosystems bereits überschritten. Und die Coronakrise könnte ein weiteres Signal sein, dass der Mensch an seinem bisherigen Erfolg in der Naturbeherrschung scheitern kann. Der Philosoph Friedrich Wilhelm Schelling prophezeite bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts, dass der Mensch durch die Absolutsetzung seines Geistes in eine existenzielle Krise geraten werde. Er mahnte, der Mensch werde „aus Uebermuth alles zu seyn, ins Nichtseyn fallen“ (Schelling 1974: Bd. I/7, 391). Horkheimer und Adorno mahnten nach dem Holocaust und dem zweiten Weltkrieg in der „Dialektik der Aufklärung“, dass die Naturgeschichte gleichsam mit dem glücklichen Wurf, der ihr im Menschen gelungen sei, nicht gerechnet habe. Seine Vernichtungsfähigkeit verspreche so groß zu werden, dass

– wenn diese Art sich einmal erschöpft habe – tabula rasa gemacht sei. „Entweder zerfleischt sie sich selbst, oder sie reißt die gesamte Fauna und Flora der Erde mit hinab, und wenn die Erde dann noch jung genug ist, muß [...] auf einer viel tieferen Stufe die ganze chose noch einmal anfangen." (Horkheimer/Adorno 1975: 200) Der Philosoph Georg Picht warnte vor den Folgen der Maßlosigkeit unserer Kultur: „Was in Richtung auf das Zuviel oder das Zuwenig aus seinem Maß heraustritt – das ametron – geht zugrunde und erweist eben dadurch, dass es untergeht, die Wahrheit und Unverfügbarkeit der Maße." (Picht 2001: 22) Über diese Weisheiten nachzudenken, hätten wir in der jetzigen Situation ausreichend Gelegenheit.

Sich zu mäßigen erscheint ebenso schwierig wie angebracht. Doch was soll man sich überhaupt darunter vorstellen? Der Philosophie von Maß und Mäßigung kann man sich sinnvoll über verschiedene Wortbedeutungen ihres griechischen Namens *sophrosýne* wie auch der lateinischen Bezeichnung *temperantia* nähern. Der ursprüngliche Wortsinn des griechischen Wortes *sophrosýne* bedeutete Besonnenheit, womit man zugleich eine besonnene Gelassenheit wie auch eine ordnende Verständigkeit bezeichnete. *Sophronsýne* stand für eine besondere Klugheit und die Fähigkeit zur (Selbst-) Beschränkung auf das Gute und Wesentliche. Das Bedeutungsfeld von *sophrosýne* umfasste einen gesunden Verstand, Klugheit, richtige Erkenntnis, Zurückhaltung, Selbstbeherrschung, Enthaltsamkeit, Nüchternheit, Anstand, Ordnung und Sittlichkeit. Als Gegenteil von Besonnenheit galten Impulsivität und eine fehlende Affektkontrolle, die zu unüberlegten Handlungen führt und das rechte Maß vermissen lässt.

Auch der genauere Sinn der lateinischen Übersetzung von Mäßigung mit dem Ausdruck temperantia erklärt viel über seine philosophische Bedeutung. Temperantia bezeichnete laut einem Philosophielexikon (Hügli/Lübcke 2003) „das harmonische Zusammenspiel zwischen den verschiedenen Ebenen der Seele, genauer zwischen Begierde, Mut und Vernunft". Zwischen diesen drei Ebenen soll der Mensch einen Ausgleich herstellen, um zu einem harmonischen Leben zu finden. Temperantia ist insofern nicht vorrangig eine Tugend zur Lösung ökologischer Probleme, die ja in der Antike, als man sich erstmalig über Fragen der Mäßigung Gedanken macht, so noch nicht wahrgenommen wurden, sondern war zunächst eine Weisheit zur Gestaltung eines harmonischen und glücklichen Lebens.

3. Warum fällt uns aber Mäßigung so schwer?

Mäßigung fällt den Menschen, das ist auch angesichts von Hamsterkäufen in der Coronakrise zu beobachten, ausgesprochen schwer. In einem Wirtschaftssystem wie dem unseren, welches dem Wachstum, dem Überfluss und der Verschwendung seine Existenz verdankt, finden Menschen, die sich

selbst beherrschen und zugleich mäßigen können, wenig Anerkennung. Der Kapitalismus braucht eher entwurzelte, verängstigte, unzufriedene und potentiell unglückliche Menschen; denn solche Menschen benötigen zur Befriedigung stets neue Erlebnisse und Konsumgüter. Dadurch wird das Wirtschaftswachstum gefördert und der Profit gesteigert. Menschen hingegen, die ein Bewusstsein von sich selbst besitzen und zur Herrschaft über sich sowie über ihre Bedürfnisse in der Lage sind, nützen diesem System wenig und erscheinen eher suspekt.

Schon Sigmund Freud (1930 / 2000) war der Auffassung, der Mensch sei von seiner seelischen Veranlagung her zur Mäßigung nur schwerlich fähig. Er begründete diese These damit, dass das Leben, das dem Menschen auferlegt ist, nur schwer erträglich sei und ihm zu viele Schmerzen, Enttäuschungen und unlösbare Aufgaben bringe. Als Ursachen des menschlichen Leids nennt Freud die „Übermacht der Natur, die Hinfälligkeit des eigenen Körpers und die Unzulänglichkeit der Einrichtungen, welche die Menschen zueinander in Familie, Staat und Gesellschaft regeln" (ebd.: 52). Um das Leben ertragen zu können, benötigen wir deshalb Linderungsmittel.

Freud beschreibt drei Gruppen solcher: „Ablenkungen, die uns unser Elend geringschätzen lassen, Ersatzbefriedigungen, die es verringern, Rauschstoffe, die uns für dasselbe unempfindlich machen." (Freud 1930/2000: 52) Der einzige Lebenszweck des Menschen besteht nach Freud in einem „Programm des Lustprinzips". Dieses Programm beherrsche den seelischen Apparat des Menschen von Anfang an. Allerdings widerstrebten alle Voraussetzungen diesem Ziel der Befriedigung der Lust, und „man möchte sagen, dass der Mensch ‚glücklich' sei, ist im Plan der ‚Schöpfung' nicht enthalten" (ebd.: 42f.). Deshalb seien unsere Glücksmöglichkeiten „schon durch unsere Konstitution beschränkt", und „uneingeschränkte Befriedigung aller Bedürfnisse" würde sich dem Menschen als die „verlockendste Art der Lebensführung" aufdrängen. Aus dieser Argumentation heraus gelangt Freud zu der pessimistischen Einschätzung, der Mensch brauche und nutze die Bedürfnisbefriedigung zur Leidabwehr und zur Vermeidung von Unlust. Betrachtet man die Konsumwerbung, so gibt es unzählige Indizien dafür, dass Güter und Dienstleistungen, mit dem Versprechen der Ersatzbefriedigung oder der Ablenkung verknüpft, die Menschen vor dem Daseinsschmerz „schützen". Der Konsum liefert ihnen die nötige Zerstreuung, sich von den wesentlichen Fragen eines befriedigenden Lebens abzulenken. Aber selbst wenn Freud keinen klaren Beweis dafür liefert, dass der Mensch der Mäßigung unfähig ist, erscheint seine Argumentation dahingehend überzeugend, dass die psychische Grundposition des Menschen im Verein mit den systemischen Grundregeln des Kapitalismus ein äußerst schwieriges Konglomerat bildet, welches der Forderung nach Mäßigung entgegensteht. Sobald den Menschen die Möglichkeiten der Konsumkompensation entzogen wird

und sie wie aktuell auf sich selbst zurückgeworfen sind, entstehen konfliktreiche soziale Situationen.

4. Mäßigung – Eine alte Weisheit zur Überwindung neuer Krisen?

Allerdings: Die Rastlosigkeit der Menschen, ihr unreflektierter Aktionismus und das Streben nach mehr Gütern stellen offensichtlich nicht erst heute, sondern in der gesamten Menschheitsgeschichte ein Problem dar.

Der griechische Philosoph Sokrates (470–399 v. Chr.) soll nach einem Bericht von Diogenes Laertius (180–240 n. Chr.) beim Anblick der massenhaften Verkaufsartikel, die es offenbar auch in der Antike schon gab, oft zu sich selbst gesagt haben: „Wie zahlreich sind doch die Dinge, deren ich nicht bedarf." (nach Diogenes Laertius 1990: 86) Schon in der Antike wurde über das rechte Maß zu einer harmonischen Lebensführung philosophiert. Seit den Anfängen philosophischen Denkens spielen die Begriffe Maß, Mäßigung oder Mäßigkeit eine zentrale Rolle. Dabei kann man das philosophische Nachdenken über Mäßigung zunächst in zwei Kategorien einteilen: einerseits in die Erkenntnis, dass Maß und Mäßigung zur Harmonie und zum Lebensglück des Menschen gehören, dass also weder das Zuviel noch das Zuwenig den Menschen zufriedenstellt; zweitens in die Einsicht, dass es zum Wesen des Menschen, anders als zu dem des Tieres, gehört, dass er über das rechte Maß reflektiert.

Die Bedeutung der Mäßigung für ein gelungenes und harmonisches Leben hatte schon der Vorsokratiker Demokrit aus Abdera (460–371 v. Chr.) erkannt: „Wohlgemutheit erringen sich die Menschen durch Mäßigung der Lust und Harmonie des Lebens. Mangel und Überfluss aber pflegt umzuschlagen und große Erregungen in der Seele zu verursachen." (Demokrit zit. n. Diels 1922: 23) Er stellt die Forderung auf, der Mensch sollte sich auf seine eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten besinnen und nicht mit Neid auf die anderen schauen. Dieser Rat mag auch in unserer gegenwärtigen Situation vielen Menschen hilfreich sein: Man sollte sich besser mit denen vergleichen, denen es schlechter geht; denn dann erscheine die eigene Lebenssituation in einem weitaus positiveren Licht, und durch solche Bescheidenheit könne der Mensch Schaden an der eigenen Seele abwenden.

Einer der wohl bekanntesten antiken Philosophen, der sich den Fragen der Mäßigung und Bedürfnislosigkeit sowie dem Problem der Unabhängigkeit von äußeren Zwängen widmete, war Diogenes von Sinope (etwa 410–323 v. Chr.). Bekannt wurde er – von dem zwar viele Anekdoten, aber kaum gesicherte Daten überliefert sind – durch seine Begegnung mit Alexander dem Großen. „Als er sich […] sonnte, trat Alexander an ihn heran und sagte: ‚Fordere, was du wünschest', worauf er antwortete: ‚Geh mir aus der Sonne.'" (nach Diogenes Laertius 1990: 313) Diese Überlieferung,

die vielfach auch Gegenstand künstlerischer Darstellungen wurde, veranschaulicht die Philosophie der Bedürfnislosigkeit, die Diogenes nicht nur gepredigt, sondern eben auch gelebt haben soll. Die aus Sekundärquellen überlieferten Gedanken von Diogenes belegen, dass er die Auffassung vertrat, wahrhaftig glücklich könne nur derjenige Mensch sein, der sich von äußeren Zwängen und Bedürfnissen freimache. Im Zentrum seiner Philosophie stand die aus der Bedürfnisbeschränkung und Unabhängigkeit resultierende Selbstgenügsamkeit (autárkeia).

5. Wie können wir Mäßigung lernen?

Doch wie können wir eine besonnene Gelassenheit und ein maßvolles Leben erreichen? In Anlehnung an hellenistisch-römische Vordenker wie Seneca, Aurel oder Epikur beschreibt der französische Philosoph Michel Foucault (1926–1984) zahlreiche Praktiken der Selbstkultur, die das Selbst zu einer souveränen Selbstbeherrschung führen sollen: „Übungen dieser Art sind [...] Zurückhaltung in Speise und Trank bei gleichzeitigem Anschauen üppigster Tafeln, Selbstkontrolle der Begierde bei visuellem Kontakt zu attraktiven möglichen Geschlechtspartnern, die berühmte stoische Regel, stets zu prüfen, was in der eigenen Macht liegt und was nicht, um daran anschließend unnützen Ärger und Aufregung zu sparen, das ‚Bilanzieren' am Ende des Tages, um die gelungenen von den missglückten und zu tadelnden Handlungen zu unterscheiden." (Kögler 2004:159)

Solche Übungen dienen einer „Kunst der Selbsterkenntnis", so Foucault: „Die Proben, denen man sich unterzieht, sind keine Stufen wachsenden Entzugs; sie sind eine Weise, die Unabhängigkeit zu messen und zu bestätigen, die man gegenüber alle dem, was nicht unverzichtbar und wesentlich ist, besitzt." (Foucault 2015: 81) Diese und viele weitere Selbstpraktiken werden in der vorchristlichen Antike unter dem Begriff „askesis" zusammengefasst. Dieser Begriff hat allerdings eine grundlegend andere Bedeutung als ihm später im Christentum gegeben wird. Ziel der vorchristlichen Askese ist die Konstitution eines souveränen Selbstbezugs. Durch die Übungen und Proben der Mäßigung gelangt der Mensch zu mehr Freiheit und Selbstbestimmung.

Durch die starke Betonung des Selbst in der antiken Philosophie sowie bei Foucault kann man den Eindruck gewinnen, es gehe allein um die Förderung des Individuums in hedonistischer oder egoistischer Zielsetzung unter Vernachlässigung des Moralischen und Politischen. Diese Einschätzung greift jedoch zu kurz. Bei der Selbstsorge geht es nicht um Selbsterkenntnis und Selbstbeherrschung als Selbstzweck. Vielmehr war man nach antiker Auffassung überzeugt, dass nur derjenige, der gelernt hatte, die Sorge für sich selbst zu übernehmen, auch in der Lage war, moralische und politische Ver-

antwortung im Staat zu tragen. Die Selbstsorge wurde im Zusammenhang mit der Bildung von Moral gesehen.

Die moralische Dimension von Mäßigung besteht darin, dass unmäßiges Verhalten in einer Gesellschaft zumeist auf Kosten oder zu Lasten anderer Menschen, besonders auch in anderen Weltregionen, geht, wobei hier gerade auch im Hinblick auf die Frage nach einer nachhaltigen Entwicklung an die nachkommenden Generationen zu denken ist. Wer sich maßlos verhält und sich ohne Rücksicht auf andere seinen Teil nimmt, schadet mit diesem Verhalten besonders dann, wenn nicht genug für ein menschenwürdiges Leben aller vorhanden ist. Maßlosigkeit führt in einer Gesellschaft zu einer ungleichen Verteilung von Ressourcen, wobei hiermit nicht allein Konsumgüter, sondern auch allgemeine Güter wie Zeit und Raum einzubeziehen sind. In diesem Sinne sollte eine sozial-moralische Entwicklung ein gesellschaftliches und globales Gleichgewicht anstreben. In einer ökonomischen Kultur wie dem Neoliberalismus, dessen Philosophie und Strukturen auf dem Konkurrenzprinzip der Wirtschaftsteilnehmer beruht, ist eine möglichst weitgehende Gleichverteilung des Einkommens oder des Vermögens kaum zu realisieren.

In den letzten Jahren ist eine neue Bewegung entstanden, deren Zielsetzung man durchaus dem Gesamtkomplex der Mäßigung zuordnen kann: der Minimalismus. Er versteht sich als eine Kampfansage an die Überflussgesellschaft und den in ihr vorherrschenden Materialismus. Der Minimalismus ist eine Antwort auf die zunehmende Komplexität unserer Welt.

Im Zentrum der Philosophie des Minimalismus steht die (Rück-)Gewinnung der Kontrolle über die Gegenstände, die viele Menschen im Laufe der Zeit angehäuft haben. Ohne auf diese erkennbar zu verweisen, ist der Minimalismus aber auch ein Rekurs der Mäßigungsphilosophie. Aber er kommt eher als eine Abwehr gegen kulturelle Fehlentwicklungen daher und erscheint als kurzfristige Modeerscheinung ohne ganzheitliches Konzept für einen tragfähigen, zukunftsorientierten Lebensstil.

Die Mäßigungsphilosophie, wie sie sich in den vergangenen Jahrtausenden entwickelt hat, liefert hingegen eine positive Lebensphilosophie, die mit dem Ziel verbunden ist, die Menschen möglichst von vornherein gegen vereinnahmende Verhältnisse zu stärken. Die Suche nach dem rechten Maß, die im Zentrum dieser Philosophie steht, fordert nicht ein Minimum, sondern einen harmonischen Weg zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig. Dabei besteht immer die Möglichkeit, dass der Mensch die sogenannte „goldene Mitte“ verfehlt und ständig auf der Suche nach dem richtigen Maß bleibt. Die Philosophie des Minimalismus könnte man eher mit einer Bulimie vergleichen, die den Menschen irgendwann überfordert, ihn unzufrieden oder gar krank machen kann. Da ihm insgesamt eine Orientierung fehlt, besteht die Möglichkeit, dass er sich im Streben nach einem Weniger überfordert,

irgendwann wieder zum Gegenteil tendiert und dann erneut in einen Konsumrausch verfällt.

Ganz praktisch wäre heute die Zeit, sich in Mäßigung zu üben. Es bestehen vielfältige Möglichkeiten, mal wieder Kontakt zur Natur zu suchen. Ob man vom Fenster oder Balkon aus das Vogeltreiben im Frühling beobachtet oder einen Spaziergang durch die Natur macht. Ob man sich mit der Erzeugung eigener Nahrungsmittel beschäftigt und zum Beispiel auf der Fensterbank (Gemüse-)Pflanzen vorzieht. Auch könnte man sich endlich einmal den vielen Dingen, die man besitzt, mit mehr Achtsamkeit zuwenden; bisher war es oft zu zeitraubend und zu stressig, sich mit dem Überfluss der 10.000 Dinge (Bigalke 2011), die der Durchschnittseuropäer sein Eigen nennt, angemessen zu beschäftigen. Jetzt wäre Zeit, die vielen Dinge zu ordnen, auszusortieren, sie zu gebrauchen, zu erleben, zu pflegen, aufzuräumen, die Dinge zu entstauben oder zu reparieren, sie zu verstauen oder wenn nötig zu entsorgen. Und in dieser Zeit könnte man zugleich üben, „leere" Zeiten nicht nur als Fluch sondern als Chance zu begreifen. Oder das Fasten: In allen Weltreligionen wird es in unterschiedlichen Formen praktiziert. Dabei beschränken die Menschen bewusst ihren Konsum und erfahren, dass diese freiwillige Zurücknahme, sei es bei Süßigkeiten, Alkohol, Terminflut u. a., die Reinigung von Körper und Seele fördert. Alle diese Aktivitäten unterstützen eine allgemeine Entschleunigung des Lebens, geben Gelegenheit zur Besinnung auf das rechte Maß und eröffnen neue Perspektiven für die Nach-Corona-Zeit.

Die „geschenkte" Zeit gibt auch Gelegenheit, darüber zu reflektieren, inwieweit der Mensch durch seine Maßlosigkeit, seine (Profit-)Gier, dem Streben nach Immer-Mehr und Immer-Schneller zur Ausbreitung der gegenwärtigen Pandemie beigetragen hat. Die weltweiten wirtschaftlichen Verflechtungen und der internationale Tourismus waren maßgeblich an der Verbreitung des Virus beteiligt. Eine chinesische Mitarbeiterin eines bayrischen Autozulieferers hatte den Erreger bei einer Dienstreise vermutlich erstmalig nach Deutschland eingeschleppt. Auch deutsche Ski-Urlauber aus Österreich brachten den Virus mit nach Hause. Anfang der 1950er Jahre gab es in kaum nennenswertem Umfang einen internationalen Tourismus. Seitdem hat dieser stark zugenommen: Im Jahr 2016 wurden nach Angaben der der Welt-Tourismus-Organisation über 1,23 Milliarden weltweite grenzüberschreitende Reiseankünfte gezählt. Zum Vergleich: 1950 waren es 25 Millionen. Mit der Globalisierung hat sich, so Assauer (in Die Zeit v. 26.3.2020), nahezu überall ein Wirtschaftsmodell durchgesetzt, das sich nur dynamisch stabilisiere, nur durch einen schuldenfinanzierten Exzess, nur durch Mehrproduktion, Mehrverschleiß, Mehrtourismus und durch die Erfindung von Bedürfnissen, von denen der Endverbraucher gestern noch gar nicht wusste, dass er sie heute haben würde. Nicht erst seit der Coronakrise steht die Frage

zur Diskussion, ob diese Form der Globalisierung ein ungesundes, unökologisches und unsoziales Ausmaß angenommen hat, das überwunden werden muss.

Eine ganz offensichtlich positive Wirkung der Coronakrise zeigte sich in China, wo die Krise ausbrach: Auf Satellitenaufnahmen war zu sehen, wie drastisch die Luftverschmutzung dort zurückging, nachdem die Produktion ausgesetzt und zum Stillstand gekommen war. Die Bilder zeigten eine Zivilisation, die die Natur nicht länger mit Abgasen vergiftete, so dass das Durchatmen wieder möglich wurde.

Das Individuum bekommt allerdings dafür, dass es sich mäßigt, nichts von den Dingen, die heutzutage vorrangig zählen. Es bekommt kein Geld, es bekommt keine Macht und bislang auch wenig Anerkennung. Aber Mäßigung lohnt sich trotzdem: Den Lohn eines mäßigen Lebens beschrieb der griechische Philosoph Epikur (341–270 v. Chr.) folgendermaßen: „Die Gewöhnung an die einfachen Lebensweisen ohne Luxus trägt zur Gesundheit bei, macht den Menschen zielsicher in den notwendigen Verrichtungen des Lebens, lässt uns in einer besseren Verfassung, wenn wir in Abständen uns dem Luxus zuwenden, und macht uns furchtlos gegenüber dem Zufall." (In: Diogenes Laertius 1990: 121) Das einfache Leben wird durch Mäßigung zu einem bewussten Erleben all dessen, was ich gerade tue, berühre, schmecke, esse, trinke, wahrnehme. Wer sich in der Tugend der Mäßigung übt, erlangt ein neues Bewusstsein seiner selbst und eine gewisse Gemütsruhe. Man gewinnt einen souveränen Selbstbezug, eine Gelassenheit, man könnte sagen, die Seele findet eine innere Ruhe.

Das mag in der heutigen Zeit kein großes Versprechen sein. Aber die Philosophie der Mäßigung gewinnt deutlich an Bedeutung in Zeiten, in denen die Industriegesellschaft überall an Grenzen stößt, die in ihr lebenden Menschen zunehmend krank macht und der Traum von den unbegrenzten Möglichkeiten ausgeträumt ist. Wer sich auf den Weg macht, sich selbst zu erkennen, wer sich in der Beschränkung auf das wirklich Wichtige übt, der wird innere Zufriedenheit und eine neue Freiheit gewinnen. Und als Gesellschaft müssen wir begreifen, was der Vorsokratiker Demokrit aus Abdera schon vor 2500 Jahren wusste: „Wenn man das richtige Mass [sic] überschreitet, dann kann das Angenehmste zum Unangenehmsten werden." (Demokrit zit. n. Diels 1922: 28)

Literatur

Arzneimittelverordnungsreport 2016. Veröffentlicht unter: www.wido.de/arzneiverordnungs-rep.html; (Zugriff am 5. 2. 2018).

Bigalke, Silke (2011): Wenn Besitz zur Last wird. www.sueddeutsche.de/leben/moderne-sammelwut-wenn-besitz-zur-last-wird-1.1089089; 20. 2. 2018.

Diels, Hermann (1922): Die Fragmente der Vorsokratiker. Griechisch und Deutsch von Hermann Diels. 2 Bände. 4. Auflage. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
Diogenes Laertius (1990): Leben und Meinungen berühmter Philosophen. Übersetzt und erläutert von Otto Apelt. 3. Auflage. Leipzig: Felix Meiner.
Döring, Klaus (1998): Diogenes aus Sinope. In: Flashar, Hellmut (Hrsg.): Grundriss der Geschichte der Philosophie. Die Philosophie der Antike. Band 2/1. Basel: Schwabe. S. 280–281.
Freud, Siegmund (1930/2000): Das Unbehagen in der Kultur. 6. unveränderte Auflage. Frankfurt am Main: S. Fischer.
Foucault, Michel (2015): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit. Band 3. 12. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1975): Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: S. Fischer.
Hügli, Anton; Lübcke, Poul (Hrsg.) (2003): Philosophielexikon. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Kögler, Hans-Herbert (2004): Michel Foucault. 2. Auflage. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
Picht, Georg (2001): Das richtige Maß finden. Der Weg des Menschen ins 21. Jahrhundert. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
Schelling, Friedrich Wilhelm Josef (seit 1974): Ausgewählte Schriften. (Unveränderter Nachdruck aus F.W.J. von Schellings sämmtliche Werke. Stuttgart und Augsburg: Cotta'sche Verlagsbuchhandlung) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Schmidbauer, Wolfgang (2017): Raubbau an der Seele. Psychogramm einer überforderten Gesellschaft. München: oekom.
Vogel, Thomas (2018): Mäßigung – Was wir von einer alten Tugend lernen können. München: oekom.

Hans-Werner Huneke

Die Pädagogische Hochschule Heidelberg während der Pandemie: Eine Chronik

Zeit	**PH Heidelberg**	**Pandemieentwicklung**
8. 12. 2019		Erste Erkrankungen in Wuhan/China
20. 1. 2020		Bestätigung der Übertragbarkeit von Mensch zu Mensch
27. 1. 2020		Bestätigung des ersten Falls in Deutschland
30. 1. 2020		WHO erklärt COVID-19-Pandemie zur „Gesundheitlichen Notlage internationaler Tragweite“
11./12. 3. 2020	Rektorat bildet Krisenstab Einrichtung einer Webseite mit laufenden Informationen und Hinweisen zum Hochschulbetrieb Verschiebung des Vorlesungsbeginns auf den 20. 4. 2020 Absage von Präsenzveranstaltungen Empfehlung von Homeoffice	
ab 12. 3. 2020	Umstellung der Graduate School auf digitales Angebot (Dienstleitungen, Forschung, Vernetzung)	
13. 3. 2020	Erste Infektion eines Hochschulmitglieds	
13. 3. 2020	Absage aller Lehrveranstaltungen in Präsenzformaten (Ausnahme: Prüfungen)	
16. 3. 2020	Planung der Lehrveranstaltungen im Sommersemester: weitgehend digitale Formate	Erste Corona-Notverordnung des Landes: Aussetzung des Präsenz-Studienbetriebs. Studienleistungen sollen weiter erbracht werden können.
16./18. 3. 2020	Hochschule für die Öffentlichkeit geschlossen, für Hochschulmitglieder weiter geöffnet	
17. 3. 2020	Homeoffice, soweit möglich Schließung Bibliothek Rechenzentrum: Großauftrag zur Beschaffung von Notebooks	

Zeit	PH Heidelberg	Pandemieentwicklung
März/April 2020	Gesundheitsmanagement: Online-Angebote „Ergonomie im Homeoffice“, „Mental stark“, „Daheim mit Kindern“, Mindful@PH, digitaler Pausenraum	„Erster Lockdown“ Hamsterkäufe
19. 3. 2020	Zurverfügungstellung von mehreren Webkonferenz-Diensten, Eventualplanung für den Fall einer Ausgangssperre	
25. 3. 2020		Bundestag stellt „Epidemische Lage von nationaler Tragweite“ fest
25. 3. 2020	Aufruf an Beschäftigte und Studierende mit medizinischer oder pflegerischer Ausbildung: Einsatz in Krankenhäusern und ärztlichen Praxen	
27. 3. 2020	Bibliothek: Ausbau des Bestandes an E-Medien Medienzentrum: Unterstützungsangebote für Lehrende zur E-Lehre	
31. 3. 2020		Pressemeldung: Wissenschaftsministerin erteilt Vorschlag eines „Nicht-Semesters“ klare Absage
ab Frühjahr 2020	Studierende engagieren sich in zahlreichen Angeboten für unterstützungsbedürftige Schülerinnen und Schüler (Vereine, Initiativen, Schulträger, Schulen) Fach Alltagskultur und Gesundheit: Anleitung zum Nähen von Alltagsmasken Gesundheitsmanagement: „Bewegungspause“ und Yoga für das Homeoffice gehen online, Study-Buddy Programm für Erstsemesterstudierende Verlängerung von befristetem wissenschaftlichem Personal	
Sommersemester 2020	Lehre und Studium weitgehend als digitale Fernlehre, aber fachpraktische Lehrveranstaltungen, soweit erforderlich, in Präsenz (Einzelgenehmigungen) Schulpraktische Studien teilweise im Fernunterricht, nach Wiederöffnung der Schulen in Präsenz 96% der geplanten Lehrveranstaltungen werden durchgeführt, 4% müssen entfallen Medientechnik wird ertüchtigt und erweitert, u. a. hochschuleigener Videoserver VIMP Prüfungen in angepassten Formaten (z. B. Take-Home-Exam, Open-Book-Klausur) Promotionen: Disputationen auch online möglich Zentrale Zuschüsse zu Tagungen auch für Online-Tagungen möglich	
11. 4. 2020	Eilentscheid: Temporäre Änderung der Studien- und Prüfungsordnungen	

Zeit	PH Heidelberg	Pandemieentwicklung
18. und 19. 4. 2020	Transferzentrum veranstaltet „Eduthon“: Sieben interdisziplinäre Teams arbeiteten an Lösungen für das Homeschooling	
20. 4. 2020		Allgemeinverfügung der Stadt Heidelberg, z. B. Sperrung Neckarvorland
6. 5. 2020	Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Heidelberg e.V. richtet Corona-Nothilfefonds für Studierende ein Hochschulbibliothek: Wiederöffnung unter Pandemiebedingungen	
15. 5. 2020	Abfrage ergibt: Bereits acht pandemiebezogene Forschungs- und Entwicklungsprojekte an der Hochschule	
Juli 2020	Start des Forschungspodcasts „Bildungsplausch“ Evaluation des digitalen Sommersemesters: Befragung von Lehrenden und Studierenden	
September/Oktober 2020	Kompaktveranstaltungen z. B. zur Begleitung der Schulpraktika	
28. 10. 2020	Organisatorische Hinweise und Empfehlungen zur Gestaltung der Online-Lehre	
Wintersemester 2020/21	Vorlesungsbeginn verschoben auf 2. 11. 2020 Studienbetrieb überwiegend Fernlehre, ca. 7% in Präsenz unter Pandemiebedingungen (Fachpraxis, Schulpraxis) Einrichtung der Off-campus-Immatrikulation für internationale Studierende	
2. 11. – 15. 12. 2020		„Wellenbrecher-Lockdown“
2. 12. 2020	Digitale Weihnachtsfeier mit einem Videogruß des 4×4 Frauenchors und der Theaterpädagogik	
seit 14. 12. 2020	Regelmäßige Antigen-Schnelltests an der Hochschule	
16. 12. 2020 – 3. 3. 2021		„Zweiter Lockdown“
Prüfungsphase des Wintersemesters 2020/21	Überwiegend Online-Klausuren, Präsenzklausuren sowie fachpraktische Präsenzprüfungen nur auf begründeten Antrag Mündliche Prüfungen auch in Präsenz	
24. 2. 2021	Einrichtung des Besuchsportals der Hochschule zur Dokumentation der Anwesenheit bei Veranstaltungen (Kontaktnachverfolgung)	

Zeit	PH Heidelberg	Pandemieentwicklung
ab 25. 2. 2021	Impfberechtigungen für Studierende und Lehrende in den schulpraktischen Studien	
7. 4. 2021	Studentisches Gesundheitsmanagement: Hinweise zur studierendenfreundlichen Fernlehre	
21. 4. 2021	Senat appelliert: Belastungen von Familien mit Kindern durchgehend berücksichtigen!	
23. 4. – 30. 6. 2021		Viertes Gesetz zum Schutz der Bevölkerung bei einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite („Bundesnotbremse“)
Sommersemester 2021	Lehre zu 16 % in Präsenz (Fachpraxis, Studieneingangsstufe) Regelmäßiges Angebot von Selbsttests unter Aufsicht für alle Hochschulmitglieder Prüfungsformate in Präsenz: ausschließlich mündliche Prüfungen, fachpraktische Prüfungen (auf Antrag), Klausuren mit fachpraktischen Anteilen (auf Antrag) Ausrüstung von sechs Seminarräumen für hybride Videokonferenzszenarien Bereitstellung von 17 mobilen Hörsaalsets für Videokonferenzen Fortbildungsangebote für Lehrende, „Techniksprechstunden“	
12. 7. 2021	Impfaktion an der Hochschule („Johnson & Johnson“)	
14. 7. 2021	Senat bekräftigt Selbstverständnis der Hochschule als Präsenzhochschule	
2. 8. – 22. 9. 2021	„Zurück in die Präsenz“: Planung des Wintersemesters 2021/22	
20. 9. 2021		Corona-Verordnung Studienbetrieb: Präsenzlehre ohne Genehmigung möglich Lehrveranstaltungen: 3G, Maskenpflicht Abstandsgebot ist nur noch Empfehlung
Wintersemester 2021/22	Über 50% der Lehrveranstaltungen beginnen in Präsenz Regeln: 3G, zeitweise 2G, Maskenpflicht, Lüften, Abstandsempfehlung Umfangreicher Ausbau der Serverfarmen im Rechenzentrum (Optimierung Grundlast, Backup) Planung des Sommersemesters 2022 als Präsenzsemester	Verlängerung der Regelstudienzeit schließt das Wintersemester ein

Stephanie Wiese-Heß

Corona in der Verwaltung – Erfahrungen, Resümee und Ausblick

1. Erfahrungen

Noch bevor am 16. 3. 2020 die erste Coronaverordnung des Landes Baden-Württemberg in Kraft trat, wurden die Hochschulen seitens der Landesregierung aufgefordert, „die Möglichkeiten für ihre Beschäftigten, von zuhause aus zu arbeiten (Telearbeit, mobiles Arbeiten) auszuschöpfen, wobei die erforderliche Funktionsfähigkeit der jeweiligen Einrichtung zu gewährleisten ist". Dies galt natürlich auch für die Verwaltungsbeschäftigten, die – anders als die Beschäftigten im wissenschaftlichen Dienst – zu diesem Zeitpunkt erst sehr wenige Erfahrungen mit Telearbeit bzw. Arbeiten von zuhause aus hatten. Es gab daher insbesondere vier Herausforderungen:

Die technische Ausstattung zum Homeoffice im Verwaltungsnetz

Glücklicherweise hatte die Verwaltung bereits kurz vor Beginn der Corona-Zeit im Rahmen einer Dienstvereinbarung zur alternierenden Telearbeit begonnen, die Arbeit im Homeoffice mittels einer technischen Telearbeit-Lösung, die die Anforderungen des Datenschutzes und der Informationssicherheit erfüllt, zu erproben. Daher war die grundsätzliche Handhabung bekannt und die Mitarbeiter:innen waren zu großen Teilen mit dem Thema „Homeoffice" vertraut. Allerdings fehlte es zu Beginn des Lockdowns vor allem an der Hardware in der erforderlichen Menge; der Nachschub war auf Grund der großen Nachfrage schleppend. Zudem war und ist das hochgradig gesicherte Verwaltungsnetz für die gängigen Videokonferenzsysteme nicht zugänglich. Dies erschwerte die Kommunikation der Kolleg:innen untereinander und mit ihren Vorgesetzten erheblich. Auch Veranstaltungen der Hochschule, die hochschulweit online ausgebracht wurden, konnten im Verwaltungsbereich nur teilweise genutzt werden.

Um trotzdem der Anforderung, einerseits die betrieblichen Kontakte möglichst zu begrenzen und andererseits alle am Hochschulleben teilhaben zu lassen, zu genügen, wurden den Abteilungen allgemein nutzbare Abteilungslaptops als Kommunikationsmittel ohne Zugang zu gesicherten Daten zur Verfügung gestellt. Die Mitarbeiter:innen haben teilweise umschichtig

im Homeoffice gearbeitet, für andere wurden Arbeitsplätze in Besprechungsräumen eingerichtet.

Mangelnde Tauglichkeit der heimischen Arbeitsplätze

Teilweise fehlte es bei den Beschäftigten schlicht an einem geeigneten Heimarbeitsplatz, so dass an Küchentischen, auf der Wohnzimmercouch oder auf dem Bett gearbeitet werden musste. Dies betraf vor allem Beschäftigte, die ins Dauer-Homeoffice gehen mussten, als die Schulen und Kinderbetreuungseinrichtungen Mitte März 2020 geschlossen wurden. Soweit möglich, wurde dies aufgefangen durch flexible Steh- und Sitzmöbel (Stehaufsätze für Arbeitstische etc.); der ganzen Bandbreite von ergonomischen Herausforderungen konnte dadurch aber nicht entsprochen werden.

Spaltung der Belegschaft

Diejenigen Bereiche, die auf Grund ihrer spezifischen Tätigkeit zwingend vor Ort gebraucht werden und deren Tätigkeit nicht geeignet ist, von zu Hause aus erbracht zu werden, fühlten sich mit der Zeit benachteiligt, dies vor allem vor dem Hintergrund, dass sie in den Hochphasen der Inzidenzen nicht nur auf dem Weg zur Arbeit, sondern auch bei der Arbeit selbst einem erhöhten Infektionsrisiko ausgesetzt waren. Auch die „Privilegierung" der Kolleg:innen, die im Homeoffice arbeiten „durften", war teilweise ein abteilungsinternes Problem. Um wenigstens den Arbeitsweg zu erleichtern, hat die Hochschule die (eigentlich kostenpflichtigen) Parkplätze freigegeben, damit die Kolleg:innen die Möglichkeit hatten, mit dem Auto statt mit dem ÖPNV zur Arbeit zu kommen. Der Konflikt der Privilegierung konnte damit natürlich nicht gelöst werden; allerdings muss an dieser Stelle der Hinweis erfolgen, dass für manch eine:n das Homeoffice eher eine Pflicht als ein Privileg darstellt.

Führung unter Corona-Bedingungen

Für die Führungskräfte in der Verwaltung stellte die hohe Heimarbeitsdichte eine besondere Herausforderung dar, konnten sie doch nicht mehr ohne weiteres notwendige Informationen „zwischen Tür und Angel" kommunizieren, sondern mussten die Informationsprozesse innerhalb der Abteilungen stärker institutionalisieren. Zum großen Teil selber im Homeoffice, waren sie gezwungen, die Kommunikation mit den Kolleg:innen innerhalb und außerhalb der Abteilungen mit deutlich mehr Vorlauf und Vorbereitung zu planen. Dies hatte den Effekt einer gewissen Professionalisierung (auch technisch), war aber eine zusätzliche Belastung neben den sonstigen Erschwernissen durch die veränderten Arbeitsbedingungen.

Zudem galt es, besonders diejenigen Mitarbeiter:innen, die z. B. auf Grund fehlender Kinderbetreuung zeitweise überhaupt nicht mehr in der Hochschule präsent sein konnten, dennoch weiterhin in die Prozesse einzubinden und eine langsame Verabschiedung und Isolation von den Geschehnissen vor Ort zu vermeiden.

2. Resümee

Auch die Verwaltung hat in der Coronazeit, die für alle Beteiligten herausfordernd war, gelernt, was alles geht, wenn es gehen muss. Selbst unter zum Teil widrigen Bedingungen haben die Mitarbeiter:innen die administrativen Dienstleistungen aufrechterhalten und mit Engagement und Improvisationsgeschick dafür gesorgt, dass die Hochschule weiterlaufen konnte. Hierfür gebührt allen Beteiligten der Dank des Rektorats und der gesamten Hochschule.

3. Ausblick

Es ist nun an der Zeit, zu definieren, welche positiven Erfahrungen in die Nach-Coronazeit hinübergerettet werden sollten und welchen hinderlichen Umständen proaktiv entgegengewirkt werden kann.

Im Verwaltungsbereich wird es eine neue Definition von flexiblen Arbeitszeiten und individuellen Kombinationen von Arbeit zu Hause und Arbeit vor Ort geben. Die vor den Corona-Erfahrungen verschiedentlich geäußerte Befürchtung, dass Mitarbeiter:innen im Homeoffice weniger produktiv arbeiten, hat sich zumindest in der Fläche nicht bewahrheitet, so dass eine maßvolle, die Bedarfe einer Präsenzhochschule berücksichtigende Ausdehnung und Flexibilisierung der Homeoffice-Regelungen im Verwaltungsbereich auf den Weg gebracht werden muss. Dies entspricht nicht nur den Bedürfnissen der Beschäftigten nach einer flexibleren Lebensgestaltung, sondern reduziert auch die täglichen Verkehrsströme, die sowohl für die Berufspendler:innen als auch für die Umwelt eine große Belastung darstellen.

In diesem Zusammenhang wird eine verstärkte Strukturierung der Informationsprozesse erforderlich sein. Der Informationsfluss innerhalb und außerhalb der Abteilungen muss so aufgestellt werden, dass auch bei größeren Homeoffice-Anteilen niemand von den Informationsflüssen abgeschnitten wird. Dies erfordert nicht nur eine verstärkte Institutionalisierung der Informationsweitergabe, sondern auch eine stärkere „Informations-Abholung" seitens der Mitarbeiter:innen.

Die Digitalisierung von Dokumenten und Standardprozessen muss zur Erleichterung der Arbeit, die von zuhause aus oder auch vor Ort in der Hochschule erledigt wird, vorangetrieben werden. Dabei darf diese Digita-

lisierung nicht zum Selbstzweck werden, sondern muss den Menschen dienen, die in die Prozesse eingebunden sind.

Jenseits dieser eher „technischen" Entwicklungen wird ein besonderes Augenmerk darauf gerichtet sein, dass die Neugestaltung der Arbeit weder zulasten der Beschäftigten geht noch die Dienstleistungen der Hochschule eingeschränkt werden. Flexiblere Arbeitszeiten setzen Eigenverantwortung voraus, erfordern aber auch ein genaues Hinschauen der Hochschule und ihrer Führungskräfte, damit Tendenzen wie Selbstisolation und Entfremdung vom eigenen Team von vornherein vermieden werden.

Der erwähnten Spaltung der Belegschaft standen insbesondere zu Beginn der Corona-Zeit eine zuvor nicht in dem Maße erlebte Identifikation mit der Hochschule und ein spürbares „Wir-Gefühl" gegenüber. Dies mag aus einer Unsicherheit und Orientierungssuche angesichts einer bis dahin nicht gekannten Bedrohung herrühren und ist vermutlich zu „Normalzeiten" nicht reproduzierbar. Dennoch wäre es interessant zu wissen, welche Zusammenhänge dazu geführt haben, um diese für die Zukunft (möglichst auch ohne Pandemie) nutzen zu können. Alles in allem war (und ist) die Corona-Zeit eine Herausforderung auch für die Verwaltung, der die Beschäftigten konstruktiv begegnen und die von einer steilen Lernkurve begleitet ist. Die Lehren hieraus werden gezogen und die zukünftige Arbeit dementsprechend gestaltet.

Glücklicherweise sind die Kolleg:innen der Verwaltung bislang von schweren Krankheitsverläufen (soweit ersichtlich) verschont geblieben. Diesem unmittelbaren Ziel konnte die Umstrukturierung der Arbeitsformen sicherlich dienen.

Henrike Schön und Achim Hofmann

Internationale Zusammenarbeit und Austauschprogramme unter den Bedingungen der COVID 19-Pandemie

Ein Interview mit der Leiterin des Akademischen Auslandsamts und des Center for International Teacher Education (CITE) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Akad. Dir. Henrike Schön. Die Fragen stellte Achim Hofmann. Das Interview wurde am 27. 5. 2021 geführt.

Achim Hofmann: Die zurückliegenden 15 Monate haben uns allen an der Hochschule besonders viel abverlangt. Was waren Ihre wichtigsten Erfahrungen als Leiterin des Akademischen Auslandsamts?

Henrike Schön: Die COVID 19-Pandemie, die im Frühjahr 2020 einen rasanten Lauf aufnahm, hat die Arbeit im Akademischen Auslandsamt innerhalb weniger Wochen, ich möchte fast sagen innerhalb von Tagen, vollkommen umgekrempelt. Im März 2020 wurde uns klar, was der Begriff der „Pandemie" bedeuten kann, nämlich dass wir es hier mit einer weitreichenden Situation zu tun haben und dass dies eine längerfristige Angelegenheit würde. Die internationalen Mobilitäten kamen dann für ein Semester völlig und für ein weiteres Semester fast vollständig zum Erliegen. Ab dem jetzigen Sommersemester 2021 kommt wieder etwas Bewegung auf. Aber ich kann mich noch gut an das Wochenende vom 13. bis 15. März 2020 erinnern. Ich selbst hatte einen Besuch bei unserer Partnerhochschule in Istanbul geplant und am Freitag fliegen wollen. Donnerstagnachmittag fiel, nach einem Wechsel von WhatsApp-Nachrichten mit meiner Kollegin in Istanbul, die bereits mit einer Schließung ihrer Hochschule rechnete, die Entscheidung, die Reise nicht anzutreten. Dass ich das Wochenende dann damit verbringen würde, eine Gruppe von 12 Studierenden, die sich im Praktikum in Litauen befanden, nach Deutschland zurückzulotsen, kurz bevor Litauen seine Grenzen schließen würde, ahnte ich an diesem Nachmittag noch nicht. Es war eine dramatische Kommunikation zwischen den Studierenden, dem betreuenden Professor an unserer Hochschule, den Kolleginnen unserer Partnerhochschule, der Deutschen Botschaft in Vilnius und den Fluggesellschaften. Letztlich konnten alle heil und gesund zurückkehren. Wir hatten zudem eine ganze Reihe von Studierenden, die sich Mitte März 2020 auch an anderen Orten im Ausland befanden. Es galt, unsere Studierenden zu informieren und mit ihnen zu beraten, ob sie vor Ort bleiben oder den

Rückweg nach Deutschland antreten, ihnen beste Unterstützung an den Orten zu geben, wo sie sich befanden, oder die Rückreisen zu organisieren und finanziell zu sichern. Jede politische Entscheidung, die in diesem Zusammenhang abends durch die Nachrichten kam, war am nächsten Morgen Thema im Akademischen Auslandsamt. Zum Beispiel was die Umbuchungen von Flügen betraf, allfällige Stornogebühren oder die Kosten für die Rückholaktionen der Bundesregierung, die zum Teil mit erheblichen Kosten verbunden waren. Unsere Drittmittel- und Stipendiengeber waren außerordentlich kooperativ und flexibel. Sowohl im ERASMUS+ Programm wie in den DAAD-Stipendienprogrammen wie auch im Baden-Württemberg-STIPENDIUM konnten wir selbst hohe Kosten von Flügen erstatten und abgebrochene oder nicht angetretene Studienaufenthalte verschieben. Über die Mittel des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg wurde darüber hinaus ein Notfallfonds eingerichtet. Den Studierenden, die international von unserer Seite mobil waren, sind so zumindest finanziell keine Notlagen entstanden. Der administrative Aufwand hingegen war enorm, da wir gegenüber den Mittelgebern natürlich alle Kosten belegen und nachweisen mussten, was bei den zum Teil überstürzten Reisen alles andere als einfach war. Und der Streit um die Flugkosten, der bis in die Europäische Union ging und um Fluggesellschaften, die dann schon unter staatlichen Rettungsschirmen standen oder bereits Insolvenz angemeldet hatten, hat die Abwicklung hier in unserem Akademischen Auslandsamt bis zum Jahresende 2020 und auch noch darüber hinaus beeinflusst.

Einige Studierende entschieden sich, an den Hochschul- oder den Praktikumsorten zu verbleiben und dort die Pandemie in häuslicher Quarantäne durchzustehen. Es war sehr interessant, diese Studierenden zu begleiten. Mitzuerleben, wie die Studierenden in Italien, in Spanien oder in Chile oder Peru ihre Alltagssituation, ihr Studium und ihre Praktika gemanagt haben, war beeindruckend. Spannend war auch, wie schnell dann bereits die Digitalisierung im Studium, aber auch in der Begleitung von Schulpraktika einsetzte und wie flexibel sich unsere Studierenden darauf eingelassen haben.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass das Jahr 2020 ab März bezüglich der Outgoing Students vor allem dadurch geprägt war, die zum Teil gar nicht mehr stattgefundenen oder abgebrochenen Mobilitäten finanziell abzuwickeln und die Studierenden gut und heil nach Deutschland zurückzubringen. Immerhin sind unsere Studierenden, soweit wir informiert sind, gesund geblieben. Und dafür bin ich sehr dankbar.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Incoming Students. Im laufenden März 2020 spitzte sich die Situation immer weiter zu. Die Situation in einigen Ländern, aus denen unsere internationalen Gaststudierenden kommen, entwickelte sich bereits dramatisch. Wir erinnern uns an die Bilder aus Spanien und Italien, die hohen Inzidenzen und die vielen Todesfälle in Ländern,

die wir bis dahin als beliebte Destinationen kannten. Ein- und Ausreisen wurden von Tag zu Tag ungewisser oder unmöglich. Und damit verringerte sich auch die Möglichkeit für die internationalen Gaststudierenden, nach Deutschland und damit nach Heidelberg zu kommen. Immer mehr Partnerhochschulen zogen ihre Anmeldungen für die Studierenden zurück oder die Studierenden sagten selbst ihre Studienaufenthalte ab. Und sie stellten uns im Auslandsamt Fragen zum Studium an der Pädagogischen Hochschule, die wir selbst nicht beantworten konnten. Es fiel dann von Seiten der Hochschulleitung die Entscheidung, dass die Lehre im Sommersemester 2020 an der Pädagogischen Hochschule digital stattfinden würde. Würde sich das im Laufe des Sommers ändern? Könnten wir noch im Sommer 2020 zum Präsenzstudium zurückkehren? Könnten Studierende aus dem Ausland dann noch nach Deutschland einreisen? Und wenn ja, wo würden sie in Heidelberg wohnen, gibt es doch in den Studierendenwohnheimen nur die Möglichkeit, für ein ganzes Semester ein Zimmer zu mieten. Es blieb nur eine Entscheidung – eine, die mir sehr schwergefallen ist: Die Pädagogische Hochschule Heidelberg würde im Sommersemester 2020 keine internationalen Gaststudierenden aufnehmen. Aber es war das einzig Richtige, beizeiten für die Studierenden Klarheit zu schaffen und ihnen damit auch die Möglichkeit zu geben, ihre Studienaufenthalte, die sie für den Sommer 2020 geplant hatten, auf ein folgendes Semester oder auch auf ein folgendes Studienjahr zu verschieben.

Im darauffolgenden Wintersemester 2020/2021 konnten einige sehr wenige Studierende zu uns kommen. Sie lebten in Heidelberg, studierten aber komplett digital und befanden sich im Lockdown. Jetzt im Sommersemester 2021 ist es sowohl eine ganz stattliche Anzahl, die On-Campus hier in Heidelberg studiert, als auch Off-Campus aus dem Ausland dazu geschaltet ist.

Auch der internationale Austausch zwischen Lehrenden und die Mobilität von Mitarbeitenden sind im Sommersemester 2020 vollständig zum Erliegen gekommen. Denn es war vollkommen klar, dass keiner von uns unter diesen Bedingungen noch Auslandsaufenthalte antreten konnte oder wollte. Alle internationalen Messen, Konferenzen und Tagungen wurden im Sommer 2020 abgesagt und ab Herbst 2020 schon auf digitale Formate umgestellt. Aber wir hoffen natürlich, dass wir à la longue auch wieder zu physischen Aktivitäten zurückkommen können.

AH: Wie haben Sie die Situation persönlich erlebt und wie sind Sie damit umgegangen?

HS: Persönlich habe ich den Stillstand unserer internationalen Austauchaktivitäten als einen enormen Sinnverlust meiner Arbeit erlebt. Schließlich verstehe ich es als meine Aufgabe, so viele Hochschulmitglieder wie möglich bei ihren Auslandsaktivitäten zu unterstützen und den Austausch von vie-

len Studierenden rund um den Erdball zu ermöglichen. Der Kontakt zu den Partnerhochschulen ist mir wichtig und die Teilnahme an der weltweit größten Hochschulmesse, der NAFSA, die normalerweise Ende Mai in den USA stattfindet, ist jedes Mal wie ein Vitaminstoß für mein Tun. Die Zusammenarbeit mit den Organisationen und Stipendiengebern rund um den internationalen Austausch gehört für die Weiterentwicklung unserer Programme an der Hochschule einfach dazu. All dies fiel in Präsenz weg und wurde weitgehend digitalisiert. Es wurde einerseits sehr, sehr still und einsam im Akademischen Auslandsamt und andererseits hatten wir, wie oben schon geschildert, unglaublich viel mit der Abwicklung der nicht vorhandenen Mobilität zu tun. Dies war notwendig, aber ich habe es als widersinnig erlebt, als das Gegenteil von dem, was ich eigentlich tun möchte und wozu ich im Akademischen Auslandsamt da bin. Besonders bedauert habe ich, dass meine Lehrveranstaltung für die internationalen Gaststudierenden „Heidelberg – Stadt der Romantik gestern und heute" ausgefallen ist. Es war das erste Semester, seit ich in der Lehre tätig bin, ohne Studierende. Tröstlich und stärkend waren auf der anderen Seite der enorme Zusammenhalt zwischen uns Kolleginnen und Kollegen in den Auslandsämtern und die Flexibilität der Stipendiengeber. Das Rektorat unserer Hochschule hat uns zudem mit Klarheit und Konsequenz sicher durch diese schwierige Zeit geleitet. Alle haben versucht, das Beste aus der Situation zu machen. Und das war an vielen Punkten spürbar.

AH: Zum Wintersemester 2020/2021 hat die Hochschule die Off-Campus-Immatrikulation eingeführt. Was ist das und wie gestaltet sich die Immatrikulation sowohl On- als auch Off-Campus?

HS: Die Idee zur Off-Campus-Immatrikulation ist im Sommer 2020 mit der Digitalisierung der Lehre aufgekommen: Studierende unserer Partnerhochschulen leben an ihren Heimatorten und können von dort aus das digitale Studienangebot unserer Hochschule hier in Heidelberg nutzen. Die Organisation ist fast dieselbe wie bei einem On-Campus-Studium. Die Studierenden müssen von ihren Heimathochschulen bei uns im Akademischen Auslandsamt nominiert werden. Sie müssen einen Zulassungsantrag stellen und den Semesterbeitrag bezahlen. Dann erhalten sie die Zugangsdaten, sozusagen ihren virtuellen Studierendenausweis, und haben damit den Zugang zu den Lernplattformen und zu allen Lehr- und Lerneinrichtungen der Hochschule. Das heißt, sie können an allen Lehrveranstaltungen teilnehmen, sie können sich in die Lehr- und Lernplattformen einloggen, sie können an den Videokonferenzen teilnehmen und auch die digitalen Medien der Bibliothek nutzen. Die Studierenden haben das mit ausgesprochen gutem Erfolg praktiziert. Deswegen haben wir die Off-Campus-Immatrikulation für das Sommersemester 2021 all denjenigen Studierenden angeboten, die Zweifel hat-

ten, ob sie nach Deutschland, nach Heidelberg, kommen möchten, oder auch denjenigen, bei denen klar war, dass zum Beispiel die Heimatländer oder die Heimatuniversitäten eine Ausreise zum Studium in Heidelberg nicht genehmigen würden.

AH: Die Off-Campus-Immatrikulation ist neu. Welche Vorteile bringt sie mit sich?

HS: Sie bringt einen ganz großen Vorteil für die Studierenden mit sich, denn diejenigen, die nicht physisch zum Studium anreisen können oder wollen, weil z. B. eine Ausreisegenehmigung nicht erteilt wird oder weil die Pandemiesituation auf der einen oder der anderen Seite so dramatisch ist, dass man lieber am Heimatort bleibt. Für diese Studierenden bietet die Off-Campus-Immatrikulation die Möglichkeit, ein Semester vollständig digital zu studieren und damit Einblicke in eine andere Lehr- und Lernkultur zu nehmen, nämlich die hier an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Die Studierenden lernen andere Seminarformen kennen, sie lernen andere Arbeitsformen kennen, sie machen sicherlich wichtige interkulturelle Erfahrungen in einem anderen Studienbetrieb und sie können die geplanten Leistungspunkte, die sie sonst im analogen Studium erworben hätten, komplett digital erwerben und zuhause anerkennen lassen. Für uns im Akademischen Auslandsamt ist es eine hochspannende Erfahrung, was ich auch unbedingt unter den Vorteilen subsumieren möchte. Denn wir kooperieren mit Studierenden, die in Heidelberg sind, aber auch mit denen, die an ihren Heimatorten sind, zum Beispiel Studierende im ERASMUS+ Programm in Nord-Mazedonien, in Luxemburg, in Österreich, aber auch in Usbekistan und in der Russischen Föderation. Und diese Kooperationsform bringt natürlich die Welt in neuer Form zu uns nach Heidelberg, nämlich durch digitale Formate, auch in der Beratung und in der Studienbegleitung. Insgesamt sehe ich die Off-Campus-Immatrikulation als eine sehr sinnvolle zusätzliche Option für die Studierenden.

Die Off-Campus-Immatrikulation und die Erfahrungen, die wir mit digitalen Maßnahmen im Akademischen Auslandsamt gesammelt haben, werden wir auch im neuen ERASMUS+ Programm für die Jahre 2021 bis 2027 nutzbar machen können. Hier werden in den nächsten Jahren neben der physischen Mobilität die digitale und auch die hybride Mobilität eine große Rolle spielen. Damit leisten wir auch einen Beitrag für Chancengerechtigkeit und für Inklusion. Denn es wird ja in Zukunft, auch wenn wir diese Pandemie einigermaßen im Griff haben und wieder zu Studien-, Forschungs- und Lehraufenthalten in andere Länder aufbrechen, weiterhin Studierende, Lehrende, Mitarbeitende an Hochschulen geben, die aus unterschiedlichen Gründen eine physische Mobilität nicht wahrnehmen möchten oder können, z. B. weil kleine Kinder zu betreuen sind, weil es gesundheitli-

che Einschränkungen gibt oder aus anderen Gründen. Und da sind digitale Formate eine sehr gute und sinnvolle Ergänzung. Sie können die Erfahrung eines echten Auslandsaufenthaltes keineswegs ersetzen, aber sie geben doch in einem gewissen Maße die Möglichkeit, Einblicke in andere Kulturen zu nehmen. Und dies gilt für alle Gruppen an der Hochschule, für Studierende, Lehrende und Mitarbeitende. Manches wird auch leichter und praktischer. Man muss keinen Koffer packen, man muss keinen Flug buchen, man hat viel weniger zu organisieren. Man bekommt die Zugangsdaten, loggt sich ein und los geht's!

AH: Was waren organisatorische Hürden, die Sie und das Team des Akademischen Auslandsamts bei Off-Campus-Immatrikulationen überwinden mussten? Wie gestaltet sich der Prozess in digitaler Form?

HS: Das verlief vollkommen unkompliziert. Ich hatte die Option einer Off-Campus-Immatrikulation mit unserem Rektor, der an unserer Hochschule auch die Gesamtverantwortung für die Internationalisierung trägt, besprochen. Wir haben Kontakt mit dem Studienbüro aufgenommen und dann war es eigentlich nach einigen wenigen Gesprächen klar, dass wir die Off-Campus-Immatrikulation gerne an der Hochschule anbieten wollen. Wir haben einfache und schnell umzusetzende organisatorische Wege gefunden und entsprechende Instrumente entwickelt. An der Stelle geht mein Dank auch expressis verbis an das Studienbüro, das konstruktiv mitüberlegt hat, wie man dies am sinnvollsten und unkompliziertesten, vor allem für die Studierenden, gestalten kann.

AH: Im Sommersemester 2021 studieren wieder internationale Austauschstudierende in Heidelberg. Wie gestaltete sich die Vorbereitung des Semesters?

HS: Viele nutzen das Off-Campus-Studium. Wir haben jetzt aber auch etwas mehr als zwanzig Studierende präsent in Heidelberg. Für diese verläuft das Studierendenleben hybrid. Sie sind physisch vor Ort in Heidelberg, studieren aber ganz überwiegend digital. Das Semester verlangte unter diesen Bedingungen eine ganz besondere Vorbereitung. Wir wussten zum Teil nicht, wer wann nach Deutschland einreisen kann und einreisen darf. Wir erinnern uns, dass im März 2021 einige europäische Länder noch als Hochrisikogebiete galten, sich die Situation aber innerhalb weniger Wochen geändert hat, wie zum Beispiel in Portugal. Die Sekretärin im Akademischen Auslandsamt hat eine enorme logistische Leistung gezeigt, da sich die Reiseinformationen täglich änderten, hier aber unbedingt der Überblick zu behalten war, denn viele Studierende reisten mit dem Flugzeug ein und mussten von einem Shuttledienst von Frankfurt nach Heidelberg gebracht werden. Alle Studierenden mussten sich für mindestens fünf Tage in Quarantäne begeben. Man stelle sich vor: Ankunft am Flughafen Frankfurt unter der Anweisung, sich

unverzüglich in Quarantäne zu begeben, das heißt in ein Zimmer im Studierendenwohnheim, das keinerlei Ausstattung hat. Lediglich ein Bett, ein Tisch, ein Stuhl, ein Schrank; Küchenzeile ohne Töpfe, Geschirr, Besteck usw. Das hieß für uns, den Transport zum Beispiel vom Flughafen Frankfurt für jede einzelne Person direkt ins Studierendenwohnheim zu planen und auf den Tag und die Stunde genau mit dem Shuttleunternehmen abzustimmen, und dies bei sich ständig ändernden Flugplänen. Zuvor hatten unsere Tutor:innen im Akademischen Auslandsamt und die studentischen Pat:innen der Gaststudierenden die herausfordernde Aufgabe, den Aufenthalt in der Quarantäne vorzubereiten: Die Zimmer mussten gerichtet werden, es musste alles bereitgestellt werden, was ein Mensch braucht, um fünf Tage in Quarantäne durchzustehen. Es sollte nicht das passieren, was eine unserer Studentinnen im Ausland erlebt hatte, der man gesagt hatte, sie müsse fünf Tage in Quarantäne und möge sich bitte ausreichend Lebensmittel mitbringen. Wir verstehen uns als gastfreundliche Hochschule und wollten an alles denken, an Decken, Kopfkissen, Bettzeug, an Handtücher, Geschirrspülmittel, Hygieneartikel, daran, dass für jeden und jede ein Topf, ein Becher, ein Teller und Besteck vorhanden sind. Wir haben Listen erstellt, wer was braucht, und für alle Incomings „Survival Kits" gepackt. Die Tutor:innen und Pat:innen haben Schlafsäcke, Handtücher und Küchenutensilien ausgeliehen, Lebensmittel für die Studierenden besorgt und dabei Rücksicht darauf genommen, dass Menschen aus unterschiedlichen Kulturen vielleicht auch andere Essgewohnheiten haben. Bei der Ankunft der Gaststudierenden wurden die Schlüssel übergeben, die zuvor im Studierendenwerk abgeholt worden und über die Tutor:innen weitergegeben waren. Unsere Sekretärin, die Tutor:innen und unsere Pat:innen haben ganze Arbeit geleistet. Und dann waren wir alle sehr erleichtert und sehr zufrieden, dass alles so gut geklappt hat. Mit Beginn der Lehrveranstaltungen konnten alle Gaststudierende ihr Studium an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg aufnehmen.

AH: Welche digitalen Formate konnten Sie und Ihr Team auf den Weg bringen? Welche Beratungsformate, sowohl für Studierende als auch für die Mitarbeitenden an der Hochschule, bieten Sie und Ihr Team an? Was für Weiterbildungsmaßnahmen setzen Sie um?

HS: Wenn ich zurückdenke, vor 14 Monaten im März 2020 hatte ich das Wort „Zoom-Konferenz" noch nie gehört. Heute nutzen wir die digitalen Formate für Teamsitzungen, für Informationsveranstaltungen, für Beratungen und für Gespräche, für Konferenzen und Workshops. Für die Incoming Students haben wir diese digitalen Formate genutzt, vor allem in der Zeit, als sie sich noch in Quarantäne befanden, um diese Zeit sinnvoll zu nutzen und den Kontakt zu halten. Alle Einführungs- und Sonderveranstaltungen fanden digital statt. Zum Abschluss der Einführungswoche haben wir das,

was wir sonst sehr vital und fröhlich physisch an der Hochschule umsetzen, nämlich das Willkommensfrühstück, in einem digitalen Format veranstaltet. Die Tutor:innen haben mit viel Kreativität im Lockdown digitale soziale Events organisiert, vom internationalen Kochabend über Spielabende bis zu einem Crime Dinner. Überraschend und beeindruckend war es zu erleben, wie man sich selbst in einer digitalen Zusammenkunft kennenlernen kann und auch ein Gefühl von Nähe und Verbundenheit im internationalen Kontext entstehen kann. Und ich habe bei uns im Team und bei den Gaststudierenden eine große Dankbarkeit gespürt, dass wir etwas Gemeinsames erleben können, weil jeder seinen Beitrag dazu leistet. Das wurde auch bei unserer International Week deutlich. In den Jahren vor der Pandemie hat das Akademische Auslandsamt jeweils im Sommersemester einen International Day ausgerichtet, zuletzt 2019 als Europa-Tag. Die Aula wurde zum Forum und zur Börse rund um Austausch und Mobilität. Im Sommersemester 2021 haben wir uns für ein digitales Format entschieden und an vier Tagen insgesamt 27 Einzelveranstaltungen für Studierende, für Lehrende und für Mitarbeitende angeboten. Ein Höhepunkt war der „Tag der Partnerhochschulen", an dem Gaststudierende ihre Heimatländer und -hochschulen vorgestellt haben. Hier konnten sich die Off-Campus-Studierenden aus Usbekistan, Luxemburg und Nordmazedonien einbringen, was bei einer Präsenzveranstaltung nicht möglich gewesen wäre. Bereits im Oktober 2020 hatten wir eine Tagung im Rahmen des Projekts ProMobiL^{GS} – ein vom Deutschen Akademischen Austauschdienst DAAD gefördertes Projekt im Rahmen des Programms „Lehramt. International" – auf ein digitales Format umgestellt und waren mit den Ergebnissen sehr zufrieden. Für den Oktober 2021 planen wir nun eine internationale Autumn School mit 5 Partnerhochschulen aus der Türkei, der Schweiz und den USA. Das Format wird partizipativ und studierendenzentriert sein. Thema ist das gesellschaftliche Engagement von Studierenden außerhalb der Hochschule und dessen Wert für die Persönlichkeitsentwicklung und Professionalisierung im Lehrberuf.

Zurück zur Beratung von Studierenden. Unsere Outgonig Students beraten wir individuell, über E-Mail und Telefon und nutzen die digitalen Formate für Informationsveranstaltungen und regelmäßige Sprechstunden. Auch die Infothek der Tutor:innen hat montags eine offene Sprechstunden in diesem Format. Ich biete meine Sprechstunde als Videokonferenz an und denke, dass ich die Studierenden auch in diesem Format gut beraten und unterstützen kann. Auch die Informationsveranstaltungen des Akademischen Auslandsamts, die ja regelmäßig stattfinden, werden über digitale Formate angeboten.

Die Weiterbildungsmaßnahmen finden derzeit alle digital statt. Wir nehmen die Angebote des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, der Nationalen Agentur im ERASMUS+ Programm, der Baden-Württemberg-

Stiftung und von Baden-Württemberg International über verschiedene Formate wahr. Aber wir freuen uns natürlich auch darauf, dass wir vielleicht im Laufe des Jahres wieder zu Seminaren in Echtzeit und in physischer Form zurückkommen können.

AH: Das sind vielfältige neue Erfahrungen. Sollten diese nicht auch forschend begleitet werden?

HS: Wir machen neue und interessante Erfahrungen in der internationalen digitalen Zusammenarbeit, und es wäre sinnvoll, zum Beispiel die Eindrücke von Studierenden oder von Mitarbeitenden, die internationale Erfahrungen machen, zu dokumentieren, beispielsweise durch qualitative Interviews. Leider haben wir im Akademischen Auslandsamt zeitlich nicht die Möglichkeiten dazu. Aber vielleicht finden sich noch Wege, zumindest einige Studien aufzusetzen. Ich bin auf diese Idee auch gekommen, weil wir in diesen letzten beiden Semestern, den Digitalisierungsschub mitnehmend, mit unserem Center for International Teacher Education, dem CITE, verschiedene kleinere Befragungen bei Studierenden durchgeführt haben. Aus meiner Sicht wäre es hochinteressant, Studierende – Outgoing Students / Incoming Students, On-Campus und Off-Campus – zu ihren Erfahrungen in einem digitalen, semi-digitalen, hybriden Studium zu befragen und dann vielleicht auch noch mal nach einer gewissen Zeit Proben zu erheben und zu erforschen, wie Studierende diese Zeit und Ihre Erlebnisse im Rückblick betrachten. Ich denke, dass man wichtige Erkenntnisse gewinnen könnte, die auch für die Planung und Organisation zukünftiger Mobilität, sowohl physisch wie auch digital oder hybrid, gewinnbringend sein könnten.

AH: Welche Perspektiven ergeben sich aus den in den letzten Monaten umgesetzten und teils neu erkundeten Möglichkeiten für die Arbeit des Akademischen Auslandsamts?

HS: Es ergeben sich neue Formate der internationalen Vernetzung. Wir haben festgestellt, dass die digitale Kommunikation sehr viel möglich macht, was früher nicht möglich war oder mit einem großen physischen Aufwand verbunden war. Wir können uns jetzt schnell für ein Meeting verabreden und Fragen zur Kooperation und zur Organisation abstimmen. Wir können bei schönen Ereignissen und Events unsere Studierenden, Alumni und Partner einladen teilzunehmen und diese können, wenn man das zeitlich gut abstimmt, dann ganz leicht auch aus Kolumbien oder aus Usbekistan dazukommen. Unsere Alumni in Indonesien aus dem Baden-Württemberg-STIPENDIUM haben letztes Jahr zum Beispiel ein digitales Stipendiatentreffen veranstaltet und hatten Heidelberger mit dazu eingeladen. Und es war phantastisch zu sehen, wie man sich an einem Freitagnachmittag für eineinhalb Stunden digital treffen und austauschen kann, sich wiedersieht, auch

wenn das nur auf dem Bildschirm ist, dafür aber ohne Kosten und ohne großen zeitlichen Aufwand. Wenn man sich vorstellt, was das für ein enormer Aufwand wäre, dies physisch zu veranstalten, dann sind das wunderbar ergänzende Formate. Ich betone ergänzend, denn auch hier gilt: Der echte Austausch und das wirkliche Zusammentreffen können nicht ersetzt werden. Aber wir gewinnen durch die Digitalisierung zusätzliche Möglichkeiten, uns international zu vernetzen und miteinander zu kommunizieren. Das erlebe ich als große Bereicherung. Aber ich sehe auch, und das wäre der zweite Aspekt zu den Perspektiven, dass das Interesse an der physischen Mobilität, also bei unseren Studierenden an Auslandsstudium und Auslandspraktika, bereits wieder Fahrt aufnimmt. Die Studierenden wollen Erfahrungen interkultureller Art im Ausland machen. Und das ist gut so, das soll auch in Zukunft so fortgesetzt werden. Ich erwarte auch, dass bei unseren Lehrenden, Forschenden und Mitarbeitenden dieses Interesse an Aufenthalten im Ausland, am Forschen, am Lehren, an Weiterbildung, im Laufe des nächsten Studienjahres 2021/2022 wieder zu früheren Mobilitätszahlen führt.

Nachtrag HS, Mitte Oktober 2021
Das Wintersemester 2021 hat begonnen. Wir kehren zum Präsenzbetreib an der Hochschule zurück. In einigen Ländern hat sich die Situation unter der Pandemie normalisiert, in anderen steigen die Zahlen der an COVID-19 Erkrankten wieder. Die Menschen beginnen wieder zu reisen. Wenn ich morgens zur Hochschule gehe, schaue ich in den Himmel und sehe die vielen Kondensstreifen. Die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg möchten im Ausland studieren oder Praktika machen. Im ERASMUS+ Programm haben wir bereits 40 Bewerbungen für das kommende Studienjahr. Und der Bewerbungszeitraum hat gerade erst begonnen. 22 Studierende und Doktorand:innen sind zu uns nach Heidelberg gekommen. Aus Indonesien, Mosambik, Kasachstan, Kolumbien und den USA, aus Luxemburg, Nordmazedonien, Österreich, der Schweiz und der Türkei. Die Impfung gegen die Krankheit macht vieles einfacher. Allerdings werden nicht alle Impfstoffe überall akzeptiert. Wieder haben wir einen Semesterstart, in dem Studierende in der Quarantäne begleitet werden. Wieder packen wir „Survival Kits“ und organisieren Schlüsselübergaben unter geringstem Kontakt. Und was passiert mit den Menschen, die geimpft sind, aber deren Impfungen bei uns nicht akzeptiert werden oder die aus medizinischen Gründen nicht geimpft werden können? Lange Wochen, bevor das Semester beginnt, stehen wir vor Fragen und Unsicherheiten und haben keine klaren Antworten. Wir studieren die Internetseiten des Robert-Koch-Instituts und lesen und lesen und fragen uns, was zu tun ist. Schließlich wird auch dieses Problem gelöst. Fast alle, die dies Problem betrifft, können nachgeimpft werden und sich nun frei bewegen. Für die anderen stellt die Hochschule Testmöglichkeiten zur Verfügung oder sie können sich als internationale Stu-

dierende kostenlos in den noch vorhandenen Testzentren testen lassen. In der ersten Semesterwoche haben wir ein positives Testergebnis. Letztlich stellt es sich als ein falsches Testergebnis heraus. Wir atmen alle auf. Die EU-Projekte der Lehrenden starten mit neuen Aktivitäten. Wir erwarten in diesem Herbst Besuchergruppen und Gastdozierende aus vielen Ländern an der Hochschule. Unsere Tutor:innen im Akademischen Auslandsamt, die in der Lokalen ERASMUS+ Initiative HEISS (Heidelberger ERASMUS+ Initiative von Studierenden für Studierende) organisiert sind, erhalten von der Nationalen Agentur den zweiten Preis „Für die schönste Aktivität einer Lokalen ERASMUS+ Initiative im Jahr 2021". Die Tutor:innen hatten im Rahmen des Kulturprogramms im Sommersemester 2021 einen kreativen Literaturabend für die Gaststudierenden veranstaltet. Wir haben viel dazugelernt bezüglich der Gestaltung von digitalen Konferenzen. Unsere Autumn School war ein schöner Erfolg und hat neben vielfältigen Erkenntnissen, die wir gewonnen haben, richtig Spaß gemacht. Mein Seminar „Heidelberg – Stadt der Romantik gestern und heute" findet statt – in Präsenz. Jede Woche sehe ich die Stipendiat:innen aus aller Welt. Das Akademische Auslandsamt wird wieder zur Drehscheibe der internationalen Beziehungen und unserer weltweiten Austauschprogramme. Aber die Zukunft bleibt ungewiss. Die Inzidenzen steigen auch in Deutschland im Herbst 2021 wieder an.

Isolde Rehm

Herausforderungen und Chancen für schulpraktische Studien in Zeiten der Pandemie

Im Frühjahr 2020 und in den Folgemonaten standen die Schulen vor nie zuvor dagewesenen Herausforderungen: Schulschließungen im Lockdown, Fernlern- oder Wechselunterricht, Regelbetrieb unter Pandemiebedingungen – die Szenarien wechselten, der Ausnahmezustand blieb. Die anfänglichen Hoffnungen auf eine baldige Rückkehr zum Normalbetrieb mussten der Erkenntnis weichen, dass die pandemische Zuspitzung der Lage durch das Coronavirus auch vor den Schultoren nicht Halt macht und die Funktionalität des Bildungssystems ins Wanken bringt. Auch die schulpraktischen Studien, die ein bedeutsames Studienelement in der Lehramtsausbildung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg darstellen, sahen sich unerwartet großen Herausforderungen gegenüber, denn in vorpandemischen Zeiten stützten sich diese ausschließlich auf den durch die allgemeine Schulpflicht verankerten Präsenzunterricht von Schülerinnen und Schülern. Auch wenn Corona also die Hochschule und die Schulen voll erfasst hatte, musste der Studienbetrieb weiter organisiert werden. Die neue Situation war für alle Beteiligten mit großen Ungewissheiten verbunden. Im Folgenden soll nachgezeichnet werden, welche neuen Wege in der Krise gegangen wurden und wie die Beteiligten gefundene Lösungen für sich deuten konnten.

1. Konzeption der Schulpraktischen Studien an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Als universitärer Hochschultyp gewährleisten die Pädagogischen Hochschulen eine wissenschaftliche Lehrer:innenbildung mit deutlichem Bezug zu den schulpraktischen Studien. Von Seiten des Ministeriums werden hierfür Ressourcen zur Qualitätssicherung bereitgestellt: Neben den mindestens 30 Leistungspunkten im Bereich schulpraktischer Studien sind es auch personelle Ressourcen, da alle in der Lehre tätigen Dozierenden eine schulpraktische Betreuung gewährleisten. Die direkte Schulpraxisanbindung führt an den Pädagogischen Hochschulen dazu, dass nicht nur Praxisbezüge in Lehrveranstaltungen von allen Beteiligten geschätzt werden, sondern dass auch die Möglichkeit besteht, Praxis an Schulen zu verändern. Für die Studierenden sind die schulpraktischen Studien in mehrere Praktikumsabschnitte gegliedert: Ein erstes dreiwöchiges Orientierungspraktikum findet zu Beginn

des Studiums statt, ein weiteres vierwöchiges Praktikum (das Professionalisierungspraktikum in der Primarstufe und im sonderpädagogischen Bereich bzw. das Berufsfeldpraktikum in der Sekundarstufe) dient der individuellen Schwerpunktsetzung der Studierenden. Kernstück der schulpraktischen Studien ist das Integrierte Semesterpraktikum (ISP), in dem die Studierenden während eines ganzen Semesters an vier Tagen Schule erfahren, sich im Unterrichten ausprobieren und ergänzend fachdidaktische Begleitseminare besuchen.

Die Erwartungen, die an die Praxisphasen im Lehramtsstudium gestellt werden, sind dementsprechend hoch. Zum einen sollen Studierende ihren Berufswunsch prüfen und „realistische Erfahrungen in der Berufsarbeit" (Terhart 2000: 170) durch den Einblick in den schulischen Alltag machen, zum anderen sollen sie ihre Fähigkeiten vor allem in den Kompetenzbereichen „Unterrichten" und „Erziehen" ausbauen (vgl. KMK-Standards 2004). Darüber hinaus soll auch die erlebte Schulrealität mit hochschulischen Inhalten verknüpft und so ein Theorie-Praxis-Bezug ermöglicht werden, wodurch Schulpraktika einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung künftiger Lehrkräfte leisten (Braun u. a. 2020: 123). In den Praxisphasen erhalten die Studierenden Unterstützung durch erfahrene praktikumsbegleitende Lehrkräfte und Ausbildungsberater:innen, die eng mit der Hochschule kooperieren. Jedoch: Auch die erfahrenste Lehrkraft befand sich im Frühjahr 2020 in einer nie dagewesenen Situation – mit geschlossenen Schulen war dem bislang bewährten Praktikumssetting der Boden entzogen. Wäre eine Durchführung der schulpraktischen Studien auch ohne die Anwesenheit der Lernenden an den Schulen denkbar? Der Krisenentscheid, dass die schulpraktischen Studien auch in der Pandemie stattfinden, forderte neue Ideen für die Durchführung der verschiedenen Praktikumsformen.

2. Neue Umsetzungen für Theorie-Praxis-Bezüge

Während in der akademischen Lehre im Sommersemester 2020 recht zügig auf eine digitale Durchführung von Lehrveranstaltungen als „Notfall"-Reaktion (Reinmann 2020: 2) umgestellt werden konnte, zeigte sich in den Schulen über mehrere Monate ein sehr heterogenes Bild bezüglich der medialen Ausstattung und digitalen Kompetenzen von Lehrpersonen und Lernenden. So waren insbesondere Verständnis und Flexibilität gefragt, wenn die technische Ausstattung bei eben nur einem Teil der Klasse vorhanden war. Das Zentrum für schulpraktische Studien stand mit allen Praktikumsbeteiligten in regelmäßigem Austausch und brachte sie in Videotreffen zueinander, um Perspektiven aufzuzeigen, wie eine konstruktive Einbindung von Studierenden in die Gestaltung von Schule auch in Zeiten von Homeschooling oder Wechselunterricht möglich sein kann. Leitend war die gemeinsame Zielsetzung, dass einerseits für Studierende Praxiserfahrungen

möglich werden und andererseits auch die Kooperationsschulen von der Unterstützung durch Studierende profitieren konnten. Hierfür boten sich verschiedene Settings an: Die von den Schulen zu gewährleistende Notbetreuung konnten Studierende für unterrichtspraktische Erfahrungen in Kleingruppen und für individuelle Fördermaßnahmen nutzen, Lehrkräfte und Praktikant:innen konnten gemeinsam Feedbacks für die im Homeschooling angefertigten Arbeiten formulieren, an Schulen mit Fernlernunterricht konnten Studierende im Online-Unterricht hospitieren und Unterrichtsversuche durchführen oder digitales Lernmaterial für den Unterricht erstellen. Von Seiten des Zentrums für schulpraktische Studien wurde eine digitale Pinnwand bereitgestellt, auf der neue Unterrichts- und Praktikumsideen von Schulen, Studierenden und Dozierenden fortlaufend zusammengetragen wurden und für alle Interessierten über die Homepage einsehbar sind.

Für die Begleitung der Praktikant:innen durch Dozierende etablierten sich Videokonferenzsysteme, teilweise konnten diese auch in den Fernlernunterricht der Klasse direkt zugeschaltet werden. Auch die Möglichkeit, Unterrichtspraxis auf Basis von Videosequenzen in praktikumsbegleitenden Seminaren zu reflektieren, wurde verstärkt wahrgenommen. Zudem wurde das Angebot, ein praktikumsbegleitendes Portfolio in elektronischer Form durch die Nutzung einer Portfoliosoftware zu führen, ausgebaut. Da im Orientierungspraktikum bereits von einigen Dozierenden mit dem elektronischen Portfolio gearbeitet wurde, konnte innerhalb von kürzester Zeit auch das Begleitseminar für alle Studierenden digital ausgebracht werden. Die Digitalisierung der Portfolioarbeit ist dabei nicht nur eine pandemiebedingte Notlösung, sondern bietet gegenüber der papierbasierten Alternative in mehrfacher Hinsicht einen deutlichen Mehrwert: Die Portfolio-Plattform dient den Studierenden als grundlegende Strukturierungshilfe, der eigene Lernfortschritt wird durch gezielte Inputs und Erklärvideos in der jeweiligen Portfolioaktivität gefördert und nicht zuletzt geben die Rückmeldungen innerhalb der Peer-Feedback-Gruppe konkrete Anregungen für Praktikumssituationen und bieten einen nicht zu unterschätzenden emotionalen Rückhalt (vgl. Cesak u.a. 2021: 23). Auch die Rolle der praktikumsbegleitenden Dozierenden ändert sich in Richtung beratender Begleitung von Lernprozessen und Kompetenzerwerb (Coaching), was über die theoretische Vorbereitung der Praktikumsphase und die rückblickende Aufarbeitung in der Seminargruppe im Anschluss an die Praktikumszeit hinausgeht. Da alle Lehramtsstudierenden gemäß Studienverlaufsplan das Orientierungspraktikum zu Beginn ihres Studiums absolvieren, kann auf die erworbenen Reflexions- und Feedbackkompetenzen auch im weiteren Studium zurückgegriffen werden – ein Vorteil auch für die Dozierenden im akademischen Lehrbetrieb.

Die Pandemielage brachte noch weitere Neuerungen: Um Studierenden mit erhöhtem Infektionsrisiko das Absolvieren von Praktika zu ermöglichen, wurden Online-Praktika zugelassen, die über das elektronische Portfolio von Dozierenden engmaschig begleitet wurden. Die Studierenden unterstützten im Rahmen von sogenannten „Corona-Schools" einzelne Schülerinnen und Schüler individuell, um gemeinsam die entstandenen Lerndefizite aufzuarbeiten. So konnten Studierende gleichsam einen gesellschaftlichen Beitrag zur Bewältigung der Corona-Folgen leisten. In ganz anderer Weise reagierte das studentische Projekt zur „Förderung digitaler Kompetenzen" (FöDiKo) auf die aktuellen Erfordernisse: Studierende absolvierten ein Praktikum, indem sie Lehrkräfte im Umgang mit unterrichtsbezogenen Online-Medien fit machten. Eine Anerkennung als Pflichtpraktikum im Rahmen der schulpraktischen Studien war in dieser Durchführungsform möglich. Insgesamt zeigte sich, dass Verständnis und Flexibilität von Seiten der Studierenden, Schulen, Dozierenden und des Zentrums für schulpraktische Studien die notwendigen Grundlagen waren, um die unerwartete pandemische Situation mit Solidarität für alle Beteiligten zum Bestmöglichen zu wenden.

3. Wie erlebten Studierende die schulpraktischen Studien während der Pandemie?

Das Zentrum für schulpraktische Studien reagierte auf die pandemische Situation mit Sonderregelungen, die in Abstimmung mit der Hochschulleitung getroffen wurden, um die Durchführung der Pflichtpraktika für alle Studierenden zu gewährleisten. Die Rückmeldungen der Studierenden zu den angepassten Durchführungsformen waren eindeutig: Mehr als 90 Prozent der Studierenden, die in ihren Orientierungspraktika mit einem elektronischen Portfolio gearbeitet haben, waren gerne bereit, diese Arbeitsform in weiteren Praktika oder Veranstaltungen auch ohne pandemische Notwendigkeit fortzuführen. Die Evaluation des Integrierten Semesterpraktikums im Sommersemester 2020 (n=149, Rücklauf 63,1%) ergab, dass rückblickend 92% der Studierenden die Praktikumsdurchführung trotz verschobenem Praktikumsbeginn richtig und wichtig fanden. Auch die Studierenden im darauffolgenden Wintersemester 2020/21 waren von zeitweisen Schulschließungen betroffen. In der Evaluation (n=186, Rücklauf 58,3%) gaben jedoch nur vier Studierende (2%) an, dass sie es vorgezogen hätten, ihr Praktikum unter den gegebenen Bedingungen zu verschieben. Um die Sichtweisen der Studierenden auf das Praktikum unter pandemischen Bedingungen einzuholen, wurde die reguläre ISP-Evaluation in den beiden genannten Jahrgängen um folgende Fragestellung, mit der Bitte um Fortführung des begonnenen Satzes, ergänzt: *„Dass das ISP trotz coronabedingten Unsicherheiten durchgeführt wurde …"*. Die Auswertung des Textmaterials der 288 Datensätze (47 Studierende ohne Antwort) erfolgte inhaltsanalytisch. Aus dem Datenmaterial wurden die Antworten in Kategorien verdichtet, die im Folgenden dargestellt und mit prägnan-

ten Zitaten unterlegt werden, um so das Erleben der Studierenden nachzuzeichnen.

„… war für mich eine persönliche Herausforderung."

Viele Studierende beschrieben die gesamte Praktikumszeit als eine, die mit vielen Unsicherheiten verbunden war. Durchgehend war eine sehr hohe Flexibilität bzgl. Schulorganisation, Stundenplanungen und Unterrichtsbesuchen notwendig. *„Es war nervenaufreibend, nicht zu wissen, wie es in der nächsten Woche aussieht."* Auf das Arbeiten im Fernlernunterricht waren Studierende nicht vorbereitet: *„Ich kannte zu Beginn meines ISP meine Schülerinnen und Schüler nicht, nur durch Videokonferenzen. Erfahrungen mit digitalen Plattformen hatte ich zu Beginn des ISPs auch nicht."* Die Praktikumszeit war begleitet von Sorgen, ob alle Anforderungen zum Bestehen des Praktikums erfüllt werden konnten, insbesondere, wenn eigene Quarantänezeiten hinzukamen. Die Gefahr der eigenen gesundheitlichen Gefährdung wurde zudem als belastend wahrgenommen. *„Für mich war das ISP eine Achterbahn der Gefühle. Ich bin sehr froh, dass ich es durchführen konnte. Auf der anderen Seite haben mich die steigenden Zahlen verunsichert. Durch die Unsicherheiten, wie es weitergeht oder ob und wie viele Schüler:innen kommen, hatte ich das Gefühl, nichts planen zu können."*

„… war definitiv kein Nachteil. Ich konnte ganz neue Erfahrungen machen."

In beiden Semestern äußerten sich Studierende am häufigsten in dieser Kategorie. *„Durch die Übernahme einer eigenen Notbetreuungsgruppe konnte ich mich in der selbstständigen Arbeit mit einer Lerngruppe ausprobieren und den Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler:innen üben."* Sie entwickelten digitale Kompetenzen, probierten sich auf verschiedenen Online-Plattformen aus, erstellten Podcasts und Unterrichtsvideos und lernten neue Unterrichtsformate kennen. *„Onlinematerial ist vollkommen anders als normales Unterrichtsmaterial zu erstellen."* Als Mehrwert der Situation wurde wahrgenommen, dass das Classroom-Management in geteilten Klassen oder im Online-Unterricht weniger problematisch war und dass das Wiederholen von Unterrichtssequenzen in den Gruppen direkte Verbesserungsmöglichkeiten bot. Nicht zuletzt erlangten Studierende in der angepassten Schulsituation neue Erkenntnisse: *„Ausnahmesituationen gehören zu diesem Berufsfeld dazu!"*, *„Im Lehrerberuf ist Flexibilität gefordert."*, *„Homeschooling und individuelles Coaching bietet für Kinder ganz neue Chancen."*

„… machte das Praktikum viel zu kurz."

Mehrfach wurde von den Studierenden, die das ISP im Sommersemester 2020 absolvierten, die tatsächliche Kontaktzeit an der Schule als zu knapp beschrieben, was die Studierenden bedauerten und kritisierten. Da pandemiebedingt keine außerunterrichtlichen Veranstaltungen stattfanden und auch überwiegend in festen Kohorten gearbeitet wurde, *„fehlte der Rundumblick"*. Studierende gaben auch an, dass die Praktikumsdurchführung in manchen

Fächern besonders schwierig war. *„Es wäre schön gewesen, wenn man hätte verlängern können.“*

„… ermöglichte mir in der Regelstudienzeit zu bleiben.“

Auch der Aspekt der Studienzeitverlängerung durch ein Verschieben des Praktikums wurde in den Evaluationen sehr häufig genannt, vor allem von den Studierenden des ersten Corona-ISPs. Studierende wollten auch unter Pandemie-Bedingungen ihre Studien- und Lebenspläne weiterverfolgen. *„Das Praktikum war wichtig, da ich mich auf das ISP eingestellt hatte und ein Aufschieben dessen für mich persönlich nicht zufriedenstellend gewesen wäre, da ansonsten das Zeitfenster zwischen ISP und Studienende noch geringer gewesen wäre.“*

„… bedeutete für mich die Rettung im Lockdown.“

Studierende äußerten sich dahingehend, dass es durch das Praktikum wieder eine gewisse Normalität im Tagesablauf gab. *„Man musste mal wieder regelmäßig das Haus verlassen.“*, *„Ein Online-Studium wäre die schlechtere Alternative in diesem Semester gewesen.“* Die Äußerungen in dieser Kategorie fanden sich nur von Studierenden in der Evaluation des Wintersemesters 20/21.

Rückblickend ist festzuhalten, dass mit verkraftbaren Einschränkungen nahezu alle Praktika dank dem großen Engagement aller Beteiligten durchgeführt werden konnten. Nur vereinzelt wurden Praktikumsplätze von Seiten der Schulen abgesagt. Für die Studierenden wurden angepasste Lösungen gefunden, um coronabedingte Nachteile im Studienverlauf zu vermeiden. Die Evaluationsergebnisse verdeutlichen, dass das Praktikum unter Pandemiebedingungen den Studierenden persönlich viel abverlangte. Die anfängliche Skepsis – nicht wenige Studierende des Sommersemesters 2020 hatten eine Verschiebung des Praktikums erwogen – wich der Überzeugung, dass auch unter angepassten Bedingungen wichtige Praktikumsziele erreicht werden konnten. Die von Immerfall & Traub (2021: 73) geäußerte Sorge, dass durch die Praktika unter Pandemiebedingungen Nachteile im Referendariat erwachsen, teilen die betroffenen Studierende selbst nur ganz vereinzelt. Vielmehr ist festzuhalten, dass die Mehrheit der Studierenden auch unter den veränderten Bedingungen professionelle Kompetenzen im Sinne der Theorie-Praxis-Verzahnung entwickeln konnten, insbesondere mit Blick auf neue schulische Herausforderungen in einer Zeit nicht *nach*, sondern *mit* Corona: *„Ich hatte ‚the best of both worlds‘: Ich bekam Einblicke in Wechselunterricht, Homeschooling und in den regulären Unterricht.“*

4. Wie erlebten Lehrkräfte und Dozierende die Praktikumssituationen während der Pandemie?

Für eine umfassende Sichtweise auf die Durchführung von Praktika unter Pandemiebedingungen wurden auch Dozierende und Ausbildungsbera-

ter:innen im Rahmen eines Online-Studientags im November 2021 befragt, welche Herausforderungen sich für die Praktikumsbegleitung in Corona-Zeiten ergaben. So stellte sich als besonders herausfordernd dar, dass die (formalen) Anforderungen für die Praktikumsdurchführung und für die Erfolgsfeststellung an die veränderte Situation angepasst werden mussten, dies teilweise auch schulspezifisch. Was zählt als Unterricht? Wie lässt sich im digitalen Format handlungsorientiert, mit verschiedenen Sozialformen oder barrierefrei lernen? Wie kann die Beziehungsebene zu den Lernenden gestaltet werden? Dies waren Fragen, die nun gemeinsam neu beantwortet werden mussten, um Studierende zu beraten.

Für Lehrkräfte war es teilweise nicht einfach, Studierende in Präsenz- und Onlineunterrichte von verschiedenen Kohorten einzubinden – dies erforderte intensive Absprachen. Die reduzierten Präsenzphasen mussten unter Beachtung der Hygienevorschriften für die Vermittlung von Fachinhalten effektiv genutzt werden, sodass für Studierende insbesondere im ersten Corona-Semester die Phasen des Ausprobierens oft zu kurz kamen. Das Engagement der Studierenden in Notbetreuungen und in der Gestaltung des digitalen Unterrichts wurde von den praktikumsbetreuenden Lehrkräften als unterstützend und inspirativ wahrgenommen. Die im Praktikum vorgesehenen Unterrichtsbesuche der Dozierenden waren für die Beteiligten nicht einfach zu realisieren: Zum einen war oft nur eine kurzfristige Planung der Unterrichtsbesuche aus schulischer Sicht möglich, zum Teil waren Vor-Ort-Besuche der Dozierenden gar nicht umsetzbar. Insofern konnten Bedarfe und Problembereiche bei einzelnen Studierenden weniger gut erkannt werden. Jedoch: Dozierende zeigten sich beeindruckt, wie die Lehrkräfte in der auch für sie neuen Situation die Praktika flexibel und unterstützend gestaltet haben. Sie schalteten sich im Online-Unterricht hinzu, reflektierten Unterrichtssequenzen anhand von Videomaterial, besprachen Selbstlernmaterial und führten wann immer möglich Vorort-Termine, auch in neuen Unterrichtssettings oder bei Einzelförderungen, durch. Auch wenn die Praktikumsbedingungen teilweise nicht optimal und die Notwendigkeit von Absprachen erhöht waren, wurde festgestellt: *„Die Kompromissbereitschaft aller war hoch, der Gemeinschaftssinn und Zusammenhalt zwischen Dozierenden, Lehrkräften und Studierenden ebenfalls.*“ In Zeiten der Pandemie stand der Wille, das Praktikum bestmöglich gemeinsam zu gestalten, im Vordergrund.

5. Chancen und Perspektiven – Ausblick auf eine Zeit „mit“ Corona

Mit den Rahmenbedingungen änderten sich auch die Erfahrungsfelder im Praktikum. Zwar gab es pandemiebedingt eingeschränkte Möglichkeiten für Unterrichtshospitationen und Teilhabe am Schulleben, dennoch gaben die veränderten Bedingungen nicht weniger, sondern nur eben andere Möglichkeiten, Schule zu erfahren. Noch nie gab es eine rasantere Entwicklung an

Schulen! Während vor der Pandemie digital unterstützte Lehr-Lern-Formate oder elektronische Plattformen nur vereinzelt an Schulen im Einsatz waren, wurden nun verschiedene Tools ausprobiert, verworfen oder für gut befunden. Und so kam es nicht selten zu einem Voneinanderlernen im umgekehrten Sinn: Für Studierende war der technische Umgang mit den Videokonferenzprogrammen oder das Erstellen eines Lernfilms häufig kein Problem, insofern stellte sich die Einbindung der Studierenden in den digitalen Unterricht für die Lehrkräfte und die Lernenden als echte Bereicherung dar.

Mit der Öffnung der Schulen für digitales Arbeiten erhöhte sich auch die Akzeptanz des Videoeinsatzes in der Lehramtsausbildung. Das Zentrum für schulpraktische Studien stellte hierfür datenschutzrechtlich aktualisierte Vorlagen zur Verfügung, sodass Videos als wichtiges Reflexionsinstrument im Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrkräfte auch zukünftig genutzt werden können. Auch konnte in der Krisenzeit eine Zunahme von individuellen Lernbegleitungen sowie die Stärkung einer formativen Rückmeldekultur beobachtet werden – an Schulen wie auch an der Hochschule. Gerade die elektronische Portfolioarbeit lässt die Chance erkennen, Praxisphasen reflexiv, kooperativ-dialogisch sowie räumlich und zeitlich flexibel zu begleiten. Dieses Potenzial ließe sich zukünftig nicht nur im Orientierungspraktikum, sondern in weiteren Praktikumsformen verstärkt nutzen.

Dass die schulpraktische Ausbildung trotz Pandemie mehrheitlich erfolgreich verlief, ist vor allem dem großen Engagement der Schulen zu verdanken: „Großes Lob an die Lehrerinnen und Lehrer: Sie sind Gold wert!“ (Huber u. a. 2020: 8 im Schulbarometer). Auch die Studierenden und die Dozierenden haben mit einer hohen Selbstdisziplin die neuen Anforderungen mitgetragen und gezeigt, dass sie bereit und in der Lage sind, neue Wege zu gehen. Vielerorts brachte der Wille, in der neuen Situation gemeinsam Ziele und Aufgaben zu erreichen, neue Kooperationsformen hervor – diese lassen sich auch zukünftig im Professionalisierungsprozess nutzen. Die solide Basis der Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und den Ausbildungsschulen hat den Herausforderungen und Unsicherheiten in einer noch nie dagewesenen Situation standgehalten. Und dennoch bleibt die Erkenntnis, dass für den Lernerfolg der Studierenden einerseits die Präsenz im Unterricht elementar ist und dass andererseits für die Begleitung der Praktika das gemeinsame Erleben und Gestalten der schulischen Situation sowie die professionelle Unterstützung vor Ort nicht durch virtuelle Begleitformate vollständig ersetzt werden können. So bleibt also der direkte Kontakt unter allen Akteuren der Lehrer:innenbildung nach wie vor die bevorzugte Form. Jedoch können die Erfahrungen der zurückliegenden Zeit die Praktikumsbegleitung gewinnbringend ergänzen, denn Schulen und Hochschulen müssen sich darauf einstellen, dass es keine „Vor-Corona-Zeit“ mehr geben wird, sondern dass sie auch in Zukunft ihre Aufgaben in einem

sich stetig verändernden Lernsetting aus Präsenz- und Fernunterricht wahrnehmen. Die in den vergangenen Monaten gewonnenen digitalen Kompetenzen, das Bewusstsein über eine sich rasant verändernde Schulrealität und der Wille, ungewisse Situationen auch zukünftig gemeinsam zu bewältigen, werden entscheidend dafür sein, dass schulpraktische Studien die an sie gestellten Erwartungen erfüllen können.

Literatur

Braun, Annika; Syring, Marcus; Weiss, Sabine; Schlegel, Clemens M. & Kiel, Ewald (2020). Was können Lehramtsstudierende nach einem Praktikum? Die Standards für Schulpraktische Studien in der praktischen Erprobung. In: *SEMINAR*, 26. Jahrgang (2020), Heft 2, 123–138.

Cesak, Dalibor; Rehm, Isolde (2021). E-Portfolio als Wegbereiter einer reflexiven Praxis. In: *Daktylos* 26, 2021, 22–23.

Huber, Stephan Gerhard; Günther, Paula Sophie; Schneider, Nadine; Helm, Christoph; Schwander, Marius; Schneider, Julia A. & Pruitt, Jane (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster, New York: Waxmann.

Immerfall, Stefan; Traub, Silke (2021). Schulpraxis ohne Präsenz. Wie Studierende und Referendar*innen die Praxisphase erleben, In: *journal für lehrerInnenbildung* 2021, 66–75.

Reinmann, Gabi (2020). Universitäre Lehre in einer Pandemie – und danach?, In: *Impact Free – Journal für freie Bildungswissenschaftler* 2020, Heft 29, 1–7. Verfügbar unter https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/06/Impact_Free_29.pdf [23. 12. 2021].

Terhart, Ewald (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

Christian Mühleis / Jan Johann / Lilli Luisa Flad

Das Studierendenparlament unter Pandemiebedingungen. Ein Interview mit Studierenden

Das Landeshochschulgesetz in Baden-Württemberg macht deutlich: Die Studierendenschaft verwaltet ihre Angelegenheiten selbst. Doch was ist, wenn eine Pandemie die gewohnten Abläufe eines Studierendenparlaments verhindert und Handlungsspielräume einengt?

Antworten darauf können die Studierenden Lilli Luisa Flad und Jan Johann geben. Beide studieren an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Frau Flad studiert Lehramt der Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen Geistige Entwicklung und Lernen sowie das Fach Alltagskultur und Gesundheit. Sie setzt sich für die Interessen der Studierenden ein, indem sie sich im Exekutivreferat Beratung und Soziales des Studierendenparlaments engagiert. Herr Johann sitzt im Senat der Hochschule und gehört dem Präsidium des Studierendenparlaments an. Er studiert Lehramt für die Sekundarstufe 1 mit den Fächern Philosophie/Ethik und Geschichte.

Christian Mühleis: Liebe Frau Flad, lieber Herr Johann, sie beiden waren und sind im Rahmen der Verfassten Studierendenschaft an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg aktiv. Vielen Dank, dass Sie sich zu diesem Interview bereit erklärt haben und uns einen Einblick in Ihr Engagement während der Covid-19-Pandemie ermöglichen.

Herr Johann, bevor wir uns mit studentischem Engagement unter Coronabedingungen beschäftigen, können Sie eingangs kurz schildern, welche Mitgestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten die Hochschule für Studierende grundsätzlich bietet?

Jan Johann: Die Möglichkeiten für Studierende sind vielfältig. Das Landeshochschulgesetz ermöglicht uns einen breiten Rahmen an Aktivitäten. Voraussetzung ist, es muss irgendein legislatives Organ geben, welches von der Studierendenschaft in einem regelmäßigen Turnus gewählt wird. Das ist in unserem Fall das Studierendenparlament. Den zweiten Bereich an legislativen Organen findet man im Senat, den Fakultätsräten, Kommissionen und den Ausschüssen. Dort sind alle Hochschulangehörigen vertreten und zusammengefasst, auch die Studierenden. Der dritte große Aspekt, den wir rechtlich haben, sind die Fachschaften. Sie sind an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg locker gefasst. Über die drei Bereiche hinaus gibt es

vielfältigste Möglichkeiten der Mitgestaltung und Partizipation für Studierende. Wenn zum Beispiel politisch etwas Neues auf den Weg gebracht wurde, was Studierende interessiert, dann kann man Demos organisieren. Es sind unterschiedliche Vernetzungstreffen möglich. Man kann Feste ausrichten oder den Austausch mit anderen Hochschulen vorantreiben. Natürlich mit Hilfe der legislativen Organe der Hochschule, aber das muss nicht immer sein. Die aufgezählten Organe können einfach nur Hilfe bieten – mit Geldern und mit Rat und Tat.

CM: Sie selbst sind und waren während der Covid-19-Pandemie im Präsidium des Studierendenparlaments tätig. Welche Ihrer Aufgaben haben sich durch die Pandemie verändert und welche sind gleich geblieben?

JJ: Während der Zeit von Covid-19 haben sich die Aufgaben des Präsidiums teilweise stark verändert und sind teilweise gleich geblieben. Ich beginne mit dem, was gleich geblieben ist.

Gleich geblieben ist die Organisation der Sitzungen. Zum Beispiel das Zusammenstellen der Anliegen der Abgeordneten oder der Studierenden, die an uns herangetragen wurden. Dahingehend die Erstellung der Sitzungsunterlagen und die Absprache der einzelnen Referate und Beteiligten, die an diesem Tagesordnungspunkt beteiligt sind. Die Aufgaben als Leitung des Studierendenparlaments haben sich nicht durch die Covid-19 Pandemie geändert.

Was sich zum Beispiel verändert hat, dass bestimmte kurzfristige Änderungen innerhalb der Sitzungen anders kommuniziert werden müssen. Vor der Pandemie konnte man ein wichtiges Anliegen noch am Sitzungstag als Tischvorlage einbringen. Die Vorlage wurde ausdruckt und den Abgeordneten zur Verfügung gestellt. Während der pandemiebedingten Online-Sitzungen konnten spontane Änderungen nur durch das Teilen des Bildschirms gezeigt werden, was Schwierigkeiten bot. Während der Sitzungsleitung ist uns zudem aufgefallen, dass die Beteiligung der Abgeordneten schwieriger geworden ist. Es war teilweise schwierig zu erkennen, ob es durch Probleme der Internetverbindung den einzelnen Abgeordneten möglich war, dem Sitzungsverlauf zu folgen. Als Sitzungsleitung war es herausfordernd zu verstehen, kommen gerade alle mit, verstehen alle, was ich möchte, wohin ich möchte und sind wir alle auf demselben Stand der Diskussion. Was sich ebenfalls verändert hat, ist die soziale Komponente. Das Präsidium hat ursprünglich, oder zumindest hat sich das so mit der Zeit eingebürgert, die Aufgabe, einen Gruppenzusammenhalt zu schaffen. Während der Pandemie haben wir das beispielsweise durch Online-Spieleabende versucht. Schnell haben wir jedoch gemerkt, dass das weniger gut angenommen wurde. Das hat dazu geführt, dass wir uns zwar gegenseitig kennen, aber die meisten nur auf dieser formellen Ebene. Eine weitere große Veränderung ha-

ben wir in der Diskussionskultur der Online-Sitzungen gesehen. Wenn man die Präsenzsitzungen der vorherigen Jahre allein mit der Länge der Online-Sitzungen vergleicht, sind sie stark zurückgegangen. Das bedeutet, die inhaltliche Diskussion und die Streitkultur haben gelitten. Für mich als Sitzungsleitung hat das die Schwierigkeit eingebracht, irgendwie zu versuchen die Abgeordneten zu einer harten inhaltlichen Diskussion zu motivieren. Das war nicht immer leicht.

CM: Im Frühjahr 2020 war recht schnell klar, dass Social Distancing prägend für eine Hochschule unter Pandemiebedingungen sein wird. Die Menschen der Hochschule verabschiedeten sich in ihre Studierzimmer und ins Homeoffice. Können Sie beschreiben, welche internen Schritte Sie als Studierendenparlament gegangen sind, welche Hygienepläne, Maßnahmen oder Technologien sich bewährt haben und auch welche verworfen wurden?

JJ: Als klar war, dass wir die Sitzungen von Präsenz auf online umstellen müssen, haben sich das Präsidium, der Vorstand und das IT-Referat zusammengeschlossen und versucht schnell eine Lösung zu finden. Ziel war die Sitzungen schnell und datenschutzrechtlich sicher online abhalten zu können. Nur so konnten wir die laufenden Geschäfte erledigen. Wir haben uns dann für eine Videokonferenzsoftware und ein Abstimmungstool mit freier Software-Lizenz entschieden. Das hat dahingehend gut funktioniert, dass die Handhabung verhältnismäßig benutzerfreundlich war. Das bedeutet, dass es möglich war, kurzfristig relevante Sachen zu zeigen oder den Sitzungsverlauf zu regeln. Wichtig war jedoch, dass wir eine Sitzung in Präsenz abhalten konnten. Ich glaube, dass die Präsenzsitzung ein sehr wichtiger Schritt gewesen ist. In der neuen Legislatur, in der ich auch dazugestoßen bin, konnten wir uns dadurch zumindest einmal in Präsenz sehen. Wir konnten uns ein gewisses Bild voneinander machen. Es standen Wahlen an und es ist immer besser, die Person einmal gesehen zu haben, die man potenziell wählen kann.

Mit zeitlichem Abstand scheint auch der Aufwand für die Hygienepläne gerechtfertigt gewesen zu sein, die wir dafür zusammen mit der Hochschule entwickelt haben. Unsere konstituierende Sitzung haben wir beispielsweise in der Aula abgehalten. Die Tische waren alle auf Abstand gestellt und die Fenster trotz zusätzlicher Lüftung geöffnet. So konnten wir uns an die damaligen Corona-Auflagen halten und wenigstens eine Sitzung in Präsenz durchführen.

Alle weiteren Sitzungen haben wir online abgehalten, als die Pandemie zusehends weiterging. Die damit zusammenhängenden Probleme und Herausforderungen zeigten sich mit der Zeit. Problematisch waren schlechte Internetverbindungen und dahingehend die Teilhabe der Abgeordneten. Wir haben uns deshalb im Verlauf der Pandemie entschieden die Videokonfe-

renzsoftware zu wechseln. Die technischen Vorrausetzungen an Laptops, PCs oder Internetverbindungen waren zu hoch. Wir haben uns einem anderen Präsentations- und Versammlungssystem zugewendet, was wir auch aktuell noch nutzen.

Die letzte große Herausforderung, die ich ansprechen möchte, bezieht sich auf die Organisation von Wahlverfahren während der Pandemie. Wahlen waren vor Ort nicht möglich, so dass wir eine Briefwahl für alle Studierenden relativ kurzfristig durchführen mussten. Das war sehr viel Arbeit, sowohl für die Hochschule als auch für die Verfasste Studierendenschaft. Das Ganze musste organisiert, finanziert und die Stimmen mussten ausgezählt werden. Es war mit einem hohen finanziellen und zeitlichen Aufwand verbunden. Die Erfahrungen dieser Wahl führten dazu, dass die letzte Wahl von Seiten der Hochschule und des Studierendenparlaments in Präsenz abgehalten wurde. Es gab jedoch die Option, eine Briefwahl beantragen zu können.

CM: Frau Flad, Sie sind in einem Exekutivreferat des Studierendenparlaments aktiv. Können Sie uns kurz beschreiben, um was es sich dabei handelt und welche Referate es gibt?

Lilli Flad: Das Exekutivorgan geht aus dem Studierendenparlament hervor. Es setzt sich zusammen aus verschiedenen Referaten. In den Exekutivreferaten wird viel besprochen und das regelmäßiger als in den Abständen von drei bis vier Wochen, in denen die Sitzungen des Studierendenparlaments stattfinden.

Es ist wichtig zu wissen, dass die Referate im Exekutivorgan des Studierendenparlaments nicht immer gleichbleibend sind. Pandemiebedingt haben wir uns in dieser Legislatur entschieden, dass wir dem IT-Referat und dem Öffentlichkeitsreferat einen größeren Platz einräumen wollen. Sie wurden ins Exekutivorgan aufgenommen und wir haben eine neue Zusammensetzung gewagt. Das geschieht dann auf Kosten von anderen Referaten.

Wir waren aber der Meinung, dass wir aufgrund des Covid-19-Semesters, des Social Distancing und der Herausforderungen des online bezogenen Lernens eine angemessene Umstellung unseres Exekutivorgans benötigen.

CM: Auftrag der Verfassten Studierendenschaft ist es auch, Benachteiligungsstrukturen abzubauen. Nun haben die Pandemie und ihre Auswirkungen nicht alle Bevölkerungs- und Altersgruppen aufgrund von Gefahrenpotenzialen und Lebenskontexten gleich belastet.

Frau Flad, Sie sind im Referat für Beratung und Soziales aktiv. Mit welchen Fragen und Herausforderungen der Studierenden wurden Sie konfrontiert?

LF: Sie haben das schon erwähnt, nicht alle Personengruppe sind gleich stark betroffen oder haben gleich stark mit Problemen zu kämpfen. Bevor ich auf

einzelne Studierendengruppen eingehen möchte, möchte ich allgemein etwas zur Gruppe der Studierenden sagen. Für die Studierenden war es eine große Herausforderung, sich kurzfristig auf die Onlinelehre und veränderte Studienbedingungen umzustellen. Hinzu kommt, dass das Ganze mit einer hohen psychischen Belastung einherging.

Man muss sich vorstellen, Studierende wohnen häufig in Wohngemeinschaften, haben nur einzelne Zimmer oder wohnen im Studentenwohnheim. Sie haben nicht in dem Sinne Platz, wie man es zum Beispiel in einer eigenen Wohnung oder im Haus der Eltern vielleicht hat. Die Wohnsituation hat sich für Studierende durch Corona verschärft. In Kombination mit der Umstellung der Studienbedingungen waren das große Herausforderungen für alle Studierenden. Uns haben sehr viele Nachrichten dazu erreicht.

Eine Personengruppe, die ich gerne separat anführen möchte, sind Studierende mit Kindern. Sie waren durch die prekäre Betreuungssituation ihrer Kinder zusätzlich herausgefordert. Sie haben an vielen Stellen gefordert, dass man sie stärker berücksichtigt, ihnen beispielsweise hinsichtlich Abgabefristen ein Stück weit entgegenkommt. Ebenfalls relevant zu nennen sind Studierende mit einer Behinderung oder mit chronischen Erkrankungen. Ein häufig thematisiertes Beispiel sind Studierende mit einer Höreinschränkung. Sie konnten beispielsweise aus technischen Gründen beim Abhalten von Onlineseminaren weniger für sich mitnehmen. Auch ein fehlendes Videobild zum Ablesen des Mundbildes beeinträchtigte sie. Und natürlich waren Studierende besonders belastet, die selbst zur Risikogruppe gehören oder deren Angehörige zur Risikogruppe zählen.

Das Thema finanzielle Sorgen und finanzielle Belastung war ein anderer Aspekt, der viele betroffen hat und auf den wir in verschiedener Art und Weise reagiert haben. Viele Studierende gehen Minijobs nach und haben diese im Kontext der Pandemie verloren. Sie standen teilweise vor existenziellen Schwierigkeiten, worauf wir reagiert haben. Gemeinsam mit dem Freundeskreis der Pädagogischen Hochschule haben wir einen Corona-Hilfsfonds eingerichtet. Zudem haben wir eine Härtefallkommission gegründet, durch die dann Gelder aus unserem Etat zur finanziellen Unterstützung von Studierenden aufgewendet werden konnten.

CM: Im öffentlichen Diskurs zur Coronapolitik wurde besonders im Herbst und Winter 2020 das Verhältnis von Exekutive und Legislative, von Bundesregierung und Bundestag oder Landesregierungen und Landtagen, diskutiert. Horst Dreier, bekannt durch seine Grundgesetz-Kommentare, testiert der Exekutive im politischen System Deutschlands während der Coronapandemie einen ‚eklatanten Terraingewinn'. Gab es auch vergleichbare Diskussionen zwischen dem Studierendenparlament als Legislativorgan und den Referaten der studentischen Exekutive?

LF: Das ist eine interessante Frage. Ich würde nicht behaupten, dass es Streitereien gab oder Diskussionen ausgebrochen sind. Aber einzelne Ungleichgewichte, die bereits vorher zwischen diesen beiden Organen aufgekommen sind, haben sich nochmals zugunsten der Exekutive verschoben.

Wir haben zum einen den Punkt, dass im Exekutivorgan, auch ohne Corona, ein besserer Informationsfluss herrscht. Wenn man sich wöchentlich trifft, dann kann man öfter und intensiver über Themen diskutieren. Das Ganze ist während Covid-19 verstärkt worden, weil der Austausch im Studierendenparlament schwieriger wurde. Man hat sich nur online gesehen. Zwischengespräche, in denen man sich kurz austauschen konnte, sind weggefallen. Es war online schwieriger, sich informell auf den neusten Stand zu bringen. Das hat den Informationsfluss des Studierendenparlaments erschwert. Dementsprechend wurde der Umstand verschärft, dass das Exekutivorgan mehr Wissen hatte als das Legislativorgan.

Formal hat das Studierendenparlament jedoch weiterhin die Entscheidungshoheit. Man muss sich das so vorstellen: Das Studierendenparlament entscheidet, welche Themen das Exekutivorgan für die nächste Sitzung aufbereiten soll. Das Exekutivorgan stellt dann dem Studierendenparlament seine Ausarbeitungen vor, welche dann im Parlament diskutiert werden. Bedingt durch die Online-Sitzungen haben die Diskussionen zu den aufbereiteten Themen im Studierendenparlament stark gelitten. Wie von Herrn Johann schon erwähnt: Die Diskussionskultur wurde stark heruntergefahren. Die Beteiligung in Form von Online-Sitzungen war deutlich erschwert und dadurch wurden viele der vorbereiteten Themen des Exekutivorgans einfach durchgewunken. Die Exekutive konnte zwar nicht selbst darüber entscheiden, doch ihre Vorlagen wurden weniger diskutiert und dementsprechend öfter allein auf Basis vorbereiteter Exekutivbeiträge entschieden.

CM: In der politischen Bildung unterscheiden wir unterschiedliche Reichweiten des Politikbegriffs. Ein enger Politikbegriff bezieht sich auf staatliche Steuerungsstrukturen, politische Parteien und Politiker oder die Partizipation an Wahlen und Demonstrationen. Der weite Politikbegriff fasst hingegen auch gesellschaftliches Engagement im Bereich Kultur, Sport und Freizeit, Mitarbeit in NGOs und gemeinnützigen Vereinen. Wie sehen die Engagementsstrukturen und Angebote des Studierendenparlaments in pandemiefreien Zeiten aus?

LF: Die Arbeit des Studierendenparlaments kann sowohl auf den engen als auch auf den weiten Politikbegriff bezogen werden. Wir haben zum Beispiel im engeren Sinne die Teilnahme am Senat, in dem wir vertreten sind. Ein anderes Beispiel für politischen Engagement im engeren Sinne besteht in der Möglichkeit, Demonstrationen zu politischen Themen zu organisieren. Im weiteren Sinne haben wir in pandemiefreien Zeiten einen starken Fokus dar-

auf, ein breites Spektrum an studentischen Initiativen zu unterstützen. Veranstaltungen, die von Fachschaften oder von anderen studentischen Gruppen organisiert werden, werden von uns mit finanziellen Mitteln unterstützt und darüber hinaus haben wir für bestimmte Themen extra Referate. Zum Beispiel das Kulturreferat für Kulturveranstaltungen.

JJ: Ergänzen wollen würde ich lediglich, dass das Angebot des Studierendenparlaments ein Forum für im besten Falle alle Studierende ist. Ein Ort, der dazu einlädt, teilzunehmen an den Diskussionen, die relevant sind für Studierende.

LF: Wichtig ist noch zu sagen, dass das Studierendenparlament sich nicht nur auf das Engagement seiner Mitglieder beschränkt. Es lädt auch Personen von außerhalb ein sich zu engagieren.

JJ: Ergänzend hierzu ist zu nennen, dass das Studierendenparlament sowohl die Aufgabe als auch die Legitimation hat, zu hochschulpolitischen Themen eine Meinung herauszubilden. Im Anschluss daran kann das Studierendenparlament mit der klaren Stimme aller Studierenden der Hochschule die Interessen von und für die Studierenden vertreten. Das kann ein Gespräch mit der Wissenschaftsministerin oder das Vortragen der studentischen Perspektive im Senat sein.

CM: Wenn Sie nun dieses „Vor-Corona-Engagement" mit den durchgeführten Aktionen während der Pandemie vergleichen, welche Bereiche konnten sich behaupten, welche mussten gestrichen werden?

LF: Wir haben einen deutlichen Rückgang von kulturellen Veranstaltungen und von sportlichem Engagement. Es gab weniger Möglichkeiten, kulturelle Veranstaltungen zu organisieren. Es gab von unserer Seite zudem kaum sportliche Angebote. Der Hochschulsport, der uns zugeordnet ist, konnte viel weniger Angebote ausbringen. Da sieht man auf jeden Fall einen deutlichen Rückgang. Was für mich jedoch sehr spannend zu sehen war: Die Arbeit meines Referates für Beratung und Soziales und die des Antidiskriminierungsreferats haben einen sehr viel höheren Stellenwert eingenommen. Es hat eine Verschiebung des Fokus stattgefunden. Soziale Fragen und Anliegen der Studierenden wurden während der Pandemie umfangreicher behandelt, waren aber auch stark verschärft.

Wir haben am Anfang der Pandemie, es war im Sommersemester 2020, eine allgemeine Umfrage unter den Studierenden gemacht. Wir wollten erfassen, wie die Studierenden mit der Situation umgehen und wie sie sich fühlen, um ihre größten Probleme und Nöte zu erfahren. Diese Umfrage hatte einen unglaublich großen Rücklauf. Über 1000 Personen haben in kürzester Zeit daran teilgenommen. Wir hatten eine riesige Datenmenge und teils auch sehr persönliche Berichte. Das heißt: Den Studierenden war es sehr

wichtig, dass sie gehört werden. Mit diesen Ergebnissen konnten wir sehr gut in Gespräche mit der Hochschulleitung gehen und die Kernpunkte und Problematiken herausarbeiten. Wir haben aktiv den Kontakt zu den Studierenden gesucht, haben uns aktiv über problematische Entwicklungen untereinander ausgetauscht und sind aktiv auf die Hochschule zugegangen. Die Probleme und Anliegen der Studierenden haben wir aktiver vertreten als zuvor. Das war eine wichtige Entwicklung.

JJ: Ich würde gerne den Kontext dieser Frage in den Fokus rücken und einen Blick darauf werfen, warum sich das Angebot und die Teilhabe der Studierenden eigentlich verändert hat? Wie Frau Flad richtig beschrieben hat, das Angebot ging zurück. Gleichzeitig wurde auch die Teilhabe der Studierenden an den Aktionen weniger. Ich habe mir die Frage gestellt, woran liegt das? Wenn wir sehen, wie die Anzahl und die Frequenz von Finanzanträgen im Studierendenparlament abgenommen haben, wenn wir sehen, dass weniger Leute sich zu bestimmten Veranstaltungen einloggen, dann bemerken wir, dass irgendetwas intern mit der Verfassten Studierendenschaft passiert ist. Wir merken das als Studierendenparlament an der Tatsache, dass wir weniger Leute haben, die auf uns zukommen und die aktiv in der kommenden Legislatur Teil von uns sein wollen.

Man kann das daraus ableiten, dass die Kandidat:innenfindung für die letzten Wahlen schwierig war und dementsprechend lückenhaft ist. Wir sehen gleichzeitig, dass sich viele zurückgezogen haben. Sie befinden sich nicht vor Ort, sondern in ihren Studierzimmern und dementsprechend muss der Austausch zwischen den Menschen auf eine ganz andere Art und Weise stattfinden. Die Partizipation der Studierenden an der Hochschule leidet unter dem Fakt, dass viele nicht mehr in Heidelberg wohnen oder neue Studierende durch das Online-Studium gar nicht erst nach Heidelberg gezogen sind. Viele Studierende befinden sich in ihrer Heimat, die wo auch immer in Deutschland oder im Ausland ist. Mit der Konsequenz, dass die Verbundenheit zur Hochschule und zur Verfassten Studierendenschaft weniger geworden ist.

CM: Wenn wir uns die Veränderung der Tätigkeiten des Studierendenparlaments während der Pandemie anschauen, sind sie mit der Fokussierung zufrieden oder wie sollte die Rückkehr zum ursprünglichen Aktionsspektrum ihrer Meinung nach aussehen?

LF: Die Fokussierung kann nicht zufriedenstellend sein. Wir werden dadurch unseren Aufgaben nach dem Landeshochschulgesetz nicht in vollem Maße gerecht. Dort ist festgehalten, dass wir neben sozialen Themen auch kulturelle Angebote schaffen müssen und der Sport eine wichtige Rolle einnimmt. Das sind alles Punkte, bei denen wir beobachtet haben, wie ihre Bedeutung oder vielmehr der Raum, der dafür geschaffen wird, zurückgegangen ist.

Deswegen würde ich auf keinen Fall sagen, dass es langfristig zufriedenstellend wäre. Auf der anderen Seite finde ich es sehr gut, dass wir den sozialen Fragen und Anliegen der Studierenden ein höheres Gewicht entgegengebracht haben. Das sollten wir beibehalten. Das Ganze darf meiner Meinung nach aber nicht auf Kosten von anderen Bereichen gehen. Die Haltung, aktiver zu werden in Bezug auf unsere Anliegen und Fragen, das ist für mich ein Gewinn aus der ganzen Situation. Es hat sich gezeigt, dass, wenn man sich engagiert und in Gespräche mit der Hochschule geht, dass dann viel bewegt werden kann. Das ist eine Sache, die ich gerne auf die Zukunft übertragen würde.

JJ: Wenn wir in die Zukunft blicken, dann stellt sich die Frage, was wünsche ich mir und wie geht es mit dem Studierendenparlament weiter? Wir stehen vor einer Zeit, die schwierig und nicht leicht zu meistern ist. Die fehlende Bereitschaft der Studierenden zur Partizipation, die Frage des sozialen Engagements und des sozialen Austauschs nach mehr als drei Semestern des Onlinestudiums gilt es zu bearbeiten. Das ist eine riesige Aufgabe, die nur mit der Tatkraft und dem Willen aller funktionieren kann. Hier sehe ich im Besonderen die Aufgabe der neuen Legislatur des Studierendenparlaments in Verbindung mit der Hochschulleitung.

Wir haben in der Zeit der Pandemie viel lernen können, weshalb nicht alle Strukturen in den alten Zustand zurückversetzt werden sollen. Unser Tätigkeitsrahmen sollte jedoch wieder so ausgestaltet werden, dass wir unseren Aufgaben als Verfasste Studierendenschaft gerecht werden können. Das halte ich für äußerst wichtig.

LF: Ich denke, es ist wichtig, dass wir, sobald wir wieder Präsenz an der Hochschule zeigen können, aktiv die Bindung zu den Studierenden herstellen. Unsere Arbeit lebt von den zwischenmenschlichen Kontakten. Es ist eine ehrenamtliche Arbeit. Es ist eine total erfüllende Arbeit. Zwischenmenschliche Kontakte sind dafür jedoch sehr wichtig. Die gilt es jetzt wieder herzustellen. Es gilt, wieder aktiv zu sein und Präsenz zu zeigen. Dann haben wir eine Chance, mit dem, was wir gelernt haben in der Pandemie, eine noch bessere Zukunft des Studierendenparlaments zu gestalten.

Autorinnen und Autoren

Franziska Braun studiert im 4. Fachsemester im Bachelorstudiengang Sonderpädagogik die Fächer Deutsch und Grundbildung Mathematik sowie die Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
braunf01@ph-heidelberg.de

Nils Buchenau studiert im 2. Mastersemester die Profillinie Sekundarstufe I mit den Fächern Musik und Technik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
buchenaun@ph-heidelberg.de

Willy W. Chambi Zabaleta holds a master's degree in Science Education, minor in Educational Administration of Higher Education, granted by Southern Illinois University, and a Bachelor's degree in Science Education acquired at Salesian University of Bolivia. He is Director for Planning and Assessment, and graduate programs lecturer at Salesian University of Bolivia. His academic and research interests are focused on university higher education, educational leadership, and educational policy in Bolivia. As part of his doctoral studies at Heidelberg University of Education, he is studying „The rise of private universities in Bolivia".
wchambi@gmail.com

Melanie Dalforno studierte fünf Semester an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg die Fächer Englisch und Französisch, um den Abschluss des Master of Education für die Sekundarstufe I zu erlangen. Davor absolvierte sie ein Studium des Gymnasiallehramts an der Universität Mannheim in den genannten Fächern. Momentan befindet sie sich im Vorbereitungsdienst.
melaniedalforno@gmx.net

Dr. **Karl-Heinz Dammer** ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit den Arbeitsschwerpunkten Philosophie und Geschichte der Erziehung und Bildung, Bildung und Schule in gesellschaftlichen Kontexten, Bildungsreformen.
dammer@ph-heidelberg.de

Lara Dora Ellerbrock studiert im 1. Fachsemester Bildung im Primarbereich die Fächer Deutsch, Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht, Grundbildung Mathematik und die Zusatzqualifikation Deutsch als Fremdsprache. Sie hat ein Theaterpädagogikstudium (Erweiterungsfach) absolviert und ist Vorstandsmitglied des Performance Theater Heidelberg e.V.
laraeller@arcor.de

Annette Elsaesser ist Sonderschullehrerin und Dipl. Soz.-Päd. sowie Akademische Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Hei-

delberg, wo sie die Ko-Leitung der Beratungsstelle LRS/Dyskalkulie innehat. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Sprach- und Literaturdidaktik im Förderschwerpunkt Lernen sowie Beratung und Gesprächsführung in schulischen Kontexten.
a.elsaesser@ph-heidelberg.de

Lilli Luisa Flad studiert an der Pädagogische Hochschule Heidelberg den Studiengang Master of Education, Lehramt Sonderpädagogik, mit den Fachrichtungen Geistige Entwicklung und Lernen sowie das Fach Alltagskultur und Gesundheit.
fladl@ph-heidelberg.de

Sandra Gutmann studiert im 4. Fachsemester des Masters für die Profillinie Lehramt Sekundarstufe I die Fächer Alltagskultur und Gesundheit, Musik, Ästhetische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
gutmanns@ph-heidelberg.de

Dr. **Angela Häußler** ist Professorin für Alltagskultur und ihre Didaktik am Institut für Gesellschaftswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte sind die Fachdidaktik der Ernährungs- und Verbraucherbildung, Care-Ökonomie und Geschlechterforschung.
haeussler1@ph-heidleberg.de

Achim Hofmann ist seit 2018 Doktorand an der Fakultät für Kultur- und Geisteswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und forscht zum Thema „Religion und Film". Seit 2020 ist er Lehrbeauftragter und hält Seminare zum Themenbereich seiner Dissertation. Er organisierte in den Jahren 2017–2022 die Vorlesungsreihe „Veranstaltungspass". Seit 2018 arbeitet er als wissenschaftliche Hilfskraft im „Center for International Teacher Education" und im Projekt „ProMobiLGS".
hofmanna01@ph-heidelberg.de

Dr. **Hans-Werner Huneke** ist Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik und seit 2015 Rektor der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte liegen im Schriftspracherwerb, in der Sprachdidaktik und in der Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache.
huneke@ph-heidelberg.de

Jan Johann studiert im 7. Fachsemester an der Pädagogische Hochschule Heidelberg den Studiengang B.A. Bildung im Sekundarbereich (Bezug Lehramt Sekundarstufe I) mit den Fächern Philosophie/Ethik und Geschichte.
johannj@ph-heidelberg.de

Julia Kieninger hat die Fächer Philosophie, Alltagskultur und Gesundheit sowie Kunst mit Masterabschluss 2021 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg studiert. Derzeit Referendarin am Studienseminar Mannheim.
kieningerjulia@t-online.de

Dr. **Maja S. Maier** ist Außerplanmäßige Professorin und Akademische Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Qualitative Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Methodologien und Methoden qualitativer Forschung, Kindheits- und Jugendforschung, Geschlechter- und Familienforschung.
Maja.s.maier@ph-heidelberg.de

Christian Mühleis, M.A. hat an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg Lehramt an Realschulen und an der Pädagogischen Hochschule Freiburg Unterrichts- und Schulentwicklung studiert. Als Lehrer für Gemeinschaftskunde, Mathematik und Technik war er sieben Jahre lang in Heidelberg und Freiburg tätig. Seit 2017 lehrt und forscht er als akademischer Mitarbeiter in der Abteilung Politikwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Als Akademischer Rat interessiert er sich für gesellschaftliche Transformationsprozesse und ihre Auswirkungen auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sein aktuelles Forschungsvorhaben trägt den Titel: Die Maske im Unterricht – Eine gouvernementale Fallstudie zur pandemischen Schule.
muehleis@ph-heidelberg.de

Dr. **Isolde Rehm** ist Akademische Oberrätin am Institut für Erziehungswissenschaft und Leiterin des Zentrums für schulpraktische Studien der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrpersonen, Schulentwicklung, schulpraktische Studien, Internationalisierung der Lehrer:innenbildung.
i.rehm@ph-heidelberg.de

Akad. Dir. **Henrike Schön** leitet an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg das Akademische Auslandsamt und das Center for International Teacher Education (CITE). Sie koordiniert die internationalen Beziehungen der Hochschule und die Austausch- und Stipendienprogramme. Sie verantwortet u. a. die Beratung und Betreuung der Austauschstudierenden.
hschoen@vw.ph-heidelberg.de

Jana Steinbacher, M.A., ist Akademische Mitarbeiterin und Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Sie forscht zum psychischen Wohlbefinden von Lehrenden und Studierenden unter digitalen Lehr-/Lernbedingungen. Im Rahmen ihrer Promotion beschäftigt sie sich mit der ‚Individual Digital Readiness' (IDR) als Gelingensbedingung für digitale Bildung in einer (post-)pandemischen Welt.
steinbacher@ph-heidelberg.de

Dr. **Thomas Vogel** ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit den Schwerpunkten (Berufs-)Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Bildungsphilosophie und -theorie (u. a. Philosophie der Mäßigung), Übergang Schule-Beruf. Stellv. Direktor des Heidelberger Zentrums Bildung für nachhaltige Entwicklung der PH.
t.vogel@ph-heidelberg.de http://www.lernenundberuf.de

Dr. **Birgit Werner** ist Professorin für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernen am Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und dort Leiterin der Beratungsstelle LRS/Dyskalkulie. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Analyse schriftsprachlicher und mathematischer Anforderungen bei Jugendlichen ohne Schulabschluss, Analyse, Entwicklung und Erprobung didaktisch-methodischer Konzeptionen für den Erwerb der Kulturtechniken im Kontext einer Benachteiligtenpädagogik, Konzepte der Diagnostik und Förderung im Mathematikunterricht im Kontext von Inklusion und Heterogenität sowie Didaktische Konzeptionen zur Übergangsgestaltung Sekundarstufe I – Ausbildung/Erwerbsarbeit.
werner1@ph-heidelberg.de

Stephanie Wiese-Heß, Juristin, ist seit 2016 Kanzlerin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und dort zuständig für Personal und Finanzen. Zuvor war sie rund zwanzig Jahre im Kliniksektor tätig, zuletzt als Geschäftsbereichsleitung Personal am Universitätsklinikum Heidelberg.
Stephanie.Wiese-Hess@vw.ph-heidelberg.de