

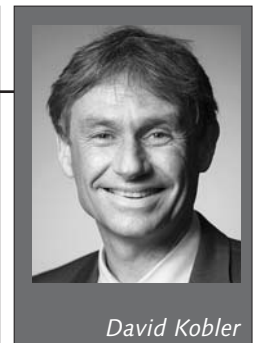
Annette Bauer-Klebl, David Kobler & Charlotte Nüesch

## Ist das Distance Learning der Präsenzlehre überlegen?

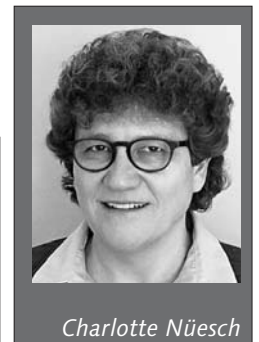
### Ergebnisse der Befragung von Dozierenden und Studierenden an einer Schweizer Fachhochschule



Annette Bauer-Klebl



David Kobler



Charlotte Nüesch

The unexpected coronavirus lockdown was a challenge for universities, especially for those with a significant proportion of classroom teaching. This article reports the experience with distance learning at a small University of Applied Sciences in Switzerland, including both students' and lecturers' views. Two different settings are compared with the usual teaching and learning setting. Findings show e.g. that (1) digital learning can enrich learning and teaching processes if organized appropriately. However, classroom teaching is essential when higher levels of taxonomy should be achieved; (2) fostering students' digital and self-regulatory competencies is crucial; (3) creating effective distance learning scenarios require a deliberate strategic decision as well as a systematic organizational development process by the university.

76% der deutschen Hochschulen messen der Digitalisierung in der Lehre einen hohen bis sehr hohen Stellenwert bei. Im Gegensatz dazu beurteilen lediglich 29% dieser Hochschulen den Stand der Digitalisierung ihrer Lehre als hoch bis sehr hoch; bei kleinen Hochschulen ist dieser Wert noch geringer (Gilch et al. 2019). Die Einstellung des Studienbetriebs zur Eindämmung der Ausbreitung der Corona-Pandemie war somit für viele Hochschulen sehr herausfordernd.

Im Fokus dieses Artikels steht eine kleine Schweizer Fachhochschule, bei der Präsenzlehre eine große Wertschätzung erfährt und digitalisierte Lehre bisher eher punktuell umgesetzt wurde. Als die Schweizer Regierung im März 2020 die Einstellung des Kontaktunterrichts an Hochschulen beschloss, hatte das Frühjahrssemester bereits begonnen. Der Präsenzunterricht musste somit „quasi über Nacht“ von der vierten auf die fünfte Semesterwoche auf Distance Learning umgestellt werden. Zur systematischen Weiterentwicklung der digitalen Hochschullehre wurden die Erfahrungen der Dozierenden und der Studierenden mit dem „erzwungenen“ Distance Learning im Vergleich zum bisher erlebten Präsenzunterricht erhoben, um wertvolle Hinweise für die Konzeption und Umsetzung didaktisch-sinnvoller digital unterstützter Lehr-Lernszenarien zu gewinnen. Die Ergebnisse dieser Befragung werden hier dargestellt.

#### 1. Methodisches Vorgehen

Der Befragung liegen zwei aufeinander abgestimmte Fragebögen zur Erfassung der Perspektive der Studierenden und Dozierenden zugrunde. Als mögliche Formen

des Distance Learning wurden das synchrone Lernsetting (Lernen vorwiegend in Online-Konferenzen) und das asynchrone Lernsetting (Lernen vorwiegend über digitale Lernmaterialien wie Lernvideos, digitale Lernerfolgskontrollen, digitale Arbeitsaufträge usw. zur zeit- und ortsunabhängigen Bearbeitung) vorgegeben. Gemäß des an der untersuchten Hochschule bestehenden Bildungs- und Lehr-Lernverständnisses (2012 von der Hochschulleitung erlassen) wird Lernen als ein zielorientierter, aktiver, selbsttätiger, konstruktiver sowie instruktional unterstützter, situativer, individueller und gemeinschaftlicher, wechselseitiger Prozess verstanden. Lernen erfolgt in geteilter Verantwortung: (a) Die Dozierenden ermöglichen den Studierenden unter anderem die selbsttätige, aktive und konstruktive Erschließung elementarer Bildungsinhalte. Sie begleiten und unterstützen die Lernprozesse durch differenzierte, valide und zuverlässige Überprüfungen und Rückmeldungen und sie fördern gezielt den Transfer in die berufliche Praxis. (b) Erwartung an die Studierenden ist es, dass sie Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, sich angemessen auf den Kontaktunterricht vorbereiten, aktiv daran teilnehmen und die im Rahmen des begleiteten Selbststudiums erteilten Aufträge gewissenhaft erfüllen. Ausgehend von dieser geteilten Verantwortung für den Lernprozess wurden geschlossene Fragen zum Lernprozess, zum Lernverhalten der Studierenden und zu den erreichbaren Kompetenzniveaus gestellt. Konkret wurden die Befragten gebeten, die jeweiligen Formen des Distance Learning im Vergleich zum bisher erlebten Kontaktunterricht entlang ausgewählter Kriterien zu beurteilen, wobei sich die beiden Fragebögen hinsichtlich

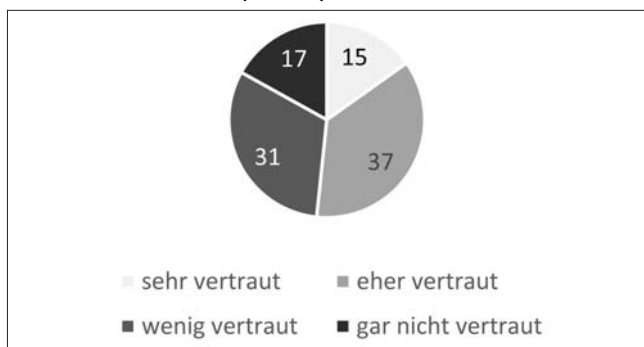
einzelner Kriterien unterscheiden (vgl. Kap. 3). Zudem wurden offene Fragen integriert. Einerseits sollten die Studierenden angeben, welche Aspekte in Bezug auf die beiden Formen des Distance Learning sie als jeweils lernförderlich oder lernhinderlich erlebt haben. Andererseits wurden sowohl Dozierende als auch Studierende darum gebeten, für die Zukunft beizubehaltende Aspekte des Distance Learning anzugeben.

## 2. Zusammensetzung der Stichprobe

Um eine breite Sicht zu erhalten, wurden in die Online-Befragung alle Bachelor- und Masterstudiengänge einbezogen und sowohl bei den Studierenden als auch bei den Dozierenden eine Vollerhebung durchgeführt. Die Befragung erfolgte kurz vor Ende des Semesters. Insgesamt beteiligten sich 726 Studierende und 166 Dozierende an der Befragung. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 45% bei den Studierenden und von 60% bei den Dozierenden.

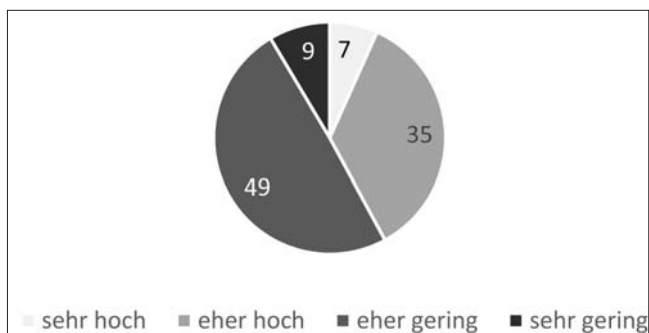
Die folgenden beiden Abbildungen verdeutlichen die heterogenen Vorkenntnisse hinsichtlich der eingesetzten technischen Tools bzw. der digitalen Lehr-Lernformen sowohl auf Seiten der Studierenden (Abb. 1) als auch der Dozierenden (Abb. 2). 58% der Dozierenden berichteten von geringen Kompetenzen im Zusammenhang mit digitalen Lehr-Lernformen. Bei den Studierenden fühlten sich 48% wenig bis gar nicht mit den eingesetzten Tools vertraut. Dies verdeutlicht umso mehr, welche enorme Herausforderung die Umstellung auf Distance Learning innerhalb eines Wochenendes für alle Beteilig-

Abb. 1: Vertrautheit der Studierenden mit den technischen Tools (n=726)



(Angabe in Prozent)

Abb. 2: Kompetenzen der Dozierenden mit digitalen Lehr-Lernformen (n=164)



(Angabe in Prozent)

ten darstellte. Zudem wird die häufig gemachte Annahme, dass sog. Digital Natives automatisch mit den erforderlichen Tools vertraut sind, auch mit dieser Befragung widerlegt (Persike/Friedrich 2016; Reinmann 2017).

## 3. Ergebnisse der Befragung

Die vorgegebenen Formen des Distance Learnings wurden unterschiedlich häufig erlebt bzw. eingesetzt. 90% der befragten Studierenden und 83% der befragten Dozierenden gaben an, das synchrone Setting (Online-Konferenzen) erlebt bzw. eingesetzt zu haben. Das asynchrone Setting, d.h. digitale Lernmaterialien zur zeitunabhängigen Bearbeitung (z.B. Lernvideos, vertonte ppt-Folien, digitale Lernkontrollen usw.), wurde von 65% der Studierenden und 42% der Dozierenden erlebt bzw. eingesetzt.

### 3.1 Synchrones Setting im Vergleich zum Kontaktunterricht

Sowohl die Dozierenden als auch die Studierenden wurden jeweils gebeten, das synchrone Lernsetting im Vergleich zum bisher erlebten Kontaktunterricht entlang ausgewählter Beurteilungskriterien einzuschätzen. Der Dozierendenfragebogen unterscheidet sich dabei vom Studierendenfragebogen hinsichtlich einzelner, zu beurteilender Kriterien. Als Antwortmarken auf die geschlossenen Fragen wurden 5 Abstufungen (viel besser, besser, gleich gut, schlechter, viel schlechter) vorgegeben. Zudem wurden die Studierenden über offene Fragen eingeladen, lernförderliche und lernhinderliche Aspekte in Bezug auf das synchrone Setting anzugeben.

Eine Mehrheit der **Dozierenden** (vgl. Abb. 3) erachtet das synchrone Setting beim Erreichen von Lernzielen auf tiefer Taxonomiestufe (77%), bei der Rückmeldung auf entwickelte Antworten, Lösungen, Lernprodukte (64%), beim Erarbeiten der Lerninhalte (59%) und dem Klären von Verständnisfragen (63%) gegenüber dem Kontaktunterricht mindestens als ebenbürtig.

**Die Studierenden** (vgl. Abb. 4) beurteilen das synchrone Setting im Vergleich zum Kontaktunterricht bezüglich der Betreuung durch die Dozierenden bei Fragen und Problemen (66%) bzw. bei der Rückmeldung auf entwickelte Antworten, Lösungen, Lernprodukte (55%) als ebenbürtig oder besser. Es fällt auf, dass die Antworten der Dozierenden und Studierenden bei den gleichen Kriterien in der Regel ähnlich ausfallen. Nur in Bezug auf das Kriterium der Betreuung der Studierenden während ihres Lernprozesses durch Dozierende ergeben sich Unterschiede.

In Bezug auf die **lernunterstützenden** Aspekte nannten die Studierenden am häufigsten das Aufzeichnen der Konferenzen, eine abwechslungsreiche, variantenreiche Gestaltung des Settings sowie die Möglichkeit, den Dozierenden direkt und ggfs. auch individuell Fragen stellen zu können und eine zügige Antwort darauf zu erhalten. Mit einer abwechslungsreichen Gestaltung verbinden die Studierenden eher kurz gehaltene, auf die zentralen Aspekte fokussierte Inputs, die Veranschaulichung bzw. Elaboration der Inhalte über Beispiele und Fallstudien, Gruppen- und Einzelarbeiten, für die klare Arbeitsaufträge formuliert werden und eine angemessene Be-

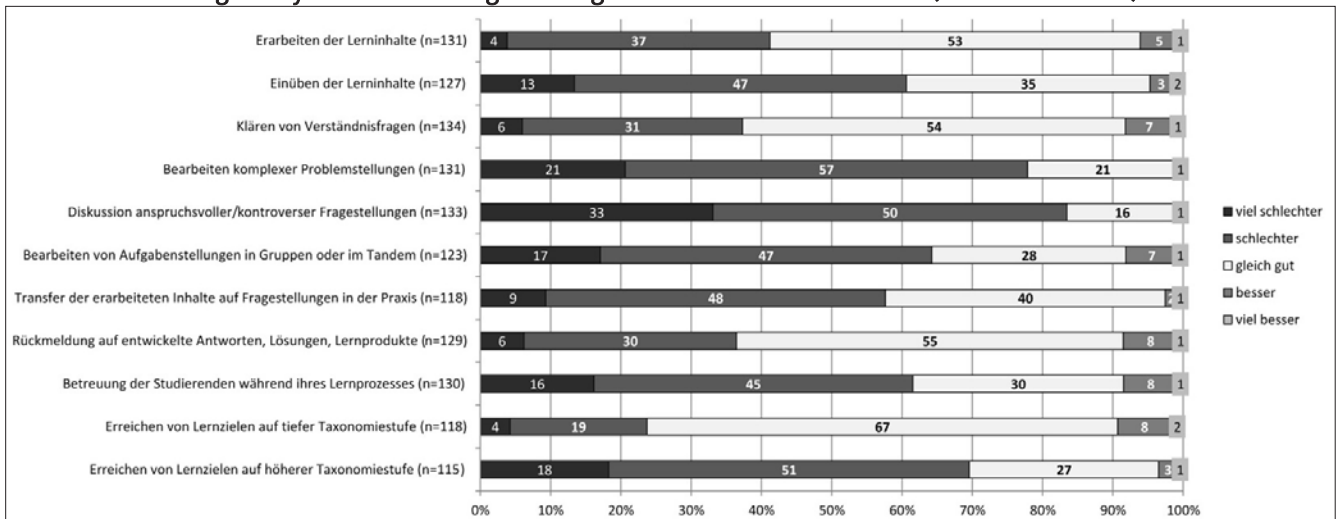
sprechung und Diskussion der bearbeiteten Aufträge. Im Gegensatz hierzu erachten die Studierenden Online-Unterricht als **wenig lernförderlich**, wenn dieser aus langen Vorträgen und Monologen besteht, die Lernmaterialien schlecht ausgearbeitet sind, keine Bildschirmteilung erfolgt oder die Folien ungenau besprochen werden. Als **lernhinderlich** erleben sehr viele Studierende den fehlenden bzw. erschwerten Austausch mit den Mitstudierenden und den Dozierenden. Häufig genannt werden ebenfalls technische Probleme und das mit dem Online-Unterricht verbundene Ablenkungspotenzial (aufgrund bestehender Anonymität bzw. der fehlenden Sichtbarkeit bei ausgeschalteter Kamera und ausgeschaltetem Mikrofon, aufgrund fehlender Lernatmosphäre oder wegen zu langem Arbeiten am Bildschirm oder monotoner Vorträge). Lernhinderlich sind aus Studierendenperspektive auch eine eher unübersichtliche, unstrukturierte Gestaltung der Lernplattform sowie die fehlende Übersichtlichkeit aufgrund zu vieler verschiedener Kommunikationskanäle und zu vieler Videokonferenzanmeldungen. Die Studierenden regen hier mehr Ein-

heitlichkeit an, so dass nicht jeder Dozent bzw. jede Dozentin „macht, was er oder sie will“. Für viele Studierende ist das **Lernen** im synchronen Setting zudem **anstrengender** als im Kontaktunterricht. Sie verweisen auf die geringere Konzentrationsspanne und die sich dadurch ergebende Notwendigkeit regelmäßiger Pausen.

**3.2 Asynchrones Setting im Vergleich zum Kontaktunterricht**

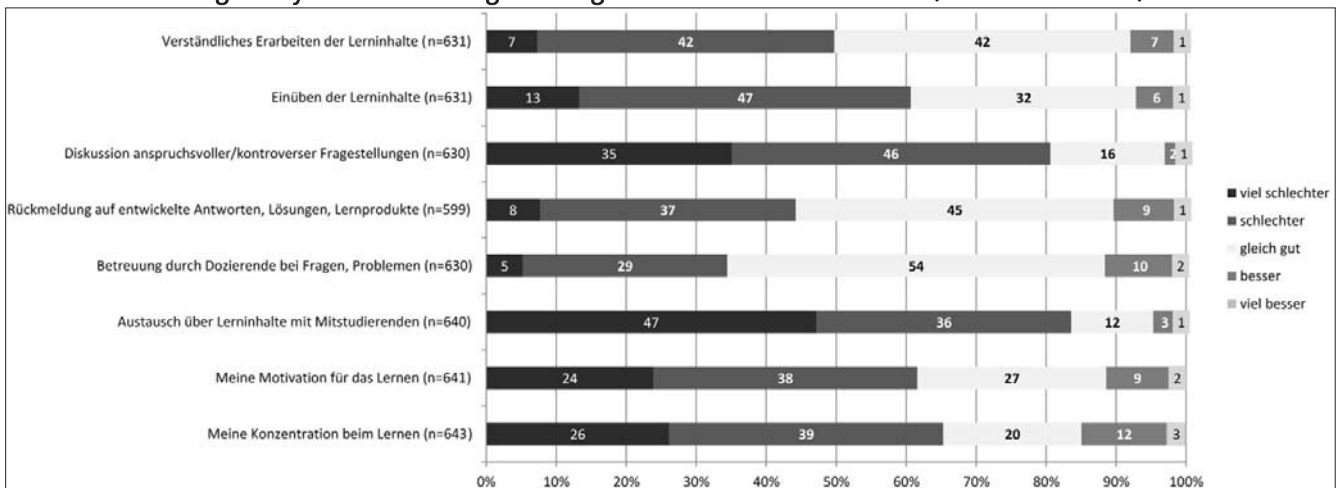
Die Befragung zum asynchronen Setting erfolgte analog zum synchronen Setting (vgl. Kap. 3.1). Die **Dozierenden** (vgl. Abb. 5) beurteilen das asynchrone Setting im Vergleich zum Kontaktunterricht kritisch. Lediglich beim Erreichen von Lernzielen auf tiefer Taxonomiestufe (77%) und dem Erarbeiten von Lerninhalten (56%) wird dieses Setting von einer Mehrheit der Befragten als mindestens ebenbürtig eingestuft. In Bezug auf die übrigen Aspekte beurteilt die Mehrheit der Dozierenden das asynchrone Setting dagegen als schlechter oder viel schlechter im Vergleich zum Kontaktunterricht.

**Abb. 3: Beurteilung des synchronen Settings im Vergleich zum Kontaktunterricht (Sicht Dozierende)**



(Angabe in Prozent)

**Abb. 4: Beurteilung des synchronen Settings im Vergleich zum Kontaktunterricht (Sicht Studierende)**



(Angabe in Prozent)

Die kritische Sicht zeigt sich ebenfalls bei den **Studierenden** (vgl. Abb. 6). Am besten wird das asynchrone Setting beim Erarbeiten von Lerninhalten beurteilt: 52% der Studierenden erachten dieses Setting als mindestens ebenbürtig zum Kontaktunterricht. Schlechter oder viel schlechter schneidet das asynchrone Setting dagegen in allen anderen Punkten ab.

Als **lernunterstützend** nennen die Studierenden die individuelle Wahl der Lernzeit und das individuelle Lerntempo mit Abstand am häufigsten. Zudem erachten sie die Vielfalt unterschiedlicher Lernmaterialien (nicht nur Text) als lernförderlich. Besonders häufig genannt werden in diesem Zusammenhang Lernvideos und vertonte Präsentationsfolien sowie formative Online-Lernkontrollen.

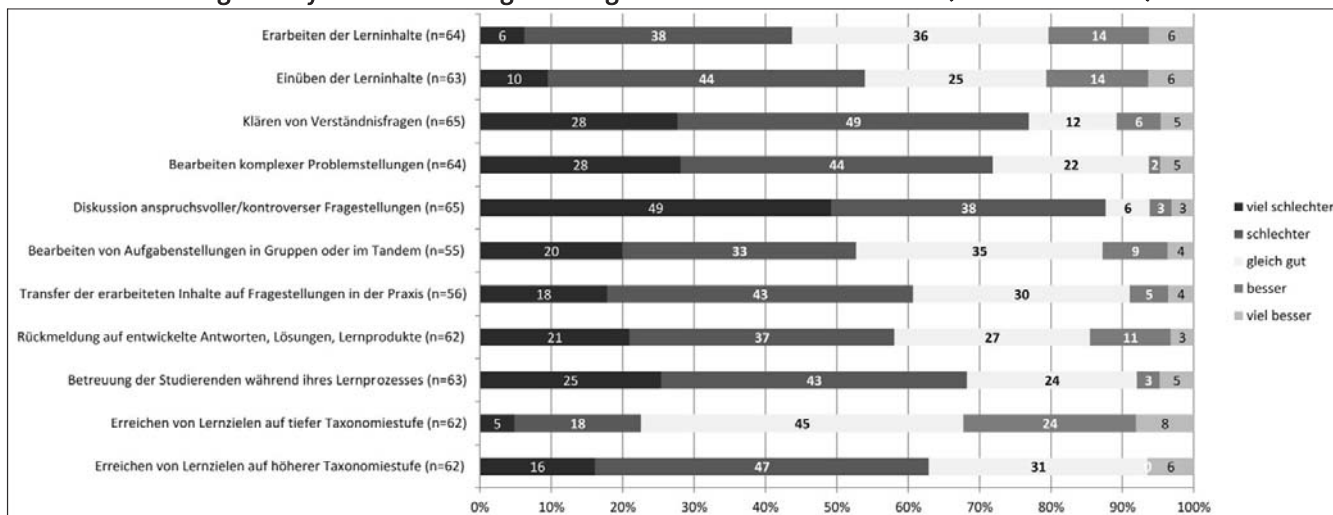
Als besonders **lernhinderlich** empfinden sehr viele Studierende die fehlende Möglichkeit, direkt Verständnisfragen stellen zu können und unmittelbar eine Antwort zu erhalten. Auch fehlt sehr vielen Studierenden der Austausch mit Dozierenden und Mitstudierenden. Damit verbunden ist der Umstand, dass viele Studierende den eigenen Lernstand nicht einschätzen können und ihnen die Erwartun-

gen der Dozierenden unklar bleiben. Zudem verweisen viele Studierende auf die Notwendigkeit von nachvollziehbaren Lösungen beim Lernen im asynchronen Setting. Leider waren fehlende, unklare und zu wenig detaillierte Lösungen für etliche Studierende eine lernhinderliche Realität. Lernhinderlich sind aus Studierendenperspektive auch die mangelnde Qualität der Lernmaterialien (z.B. zu hohe Sprechgeschwindigkeit, ungenügende Tonqualität, fehlende Erklärungen oder unkommentierte Folien), verschiedene organisatorische Aspekte („nicht rechtzeitiges“ bzw. „zu spätes“ Bereitstellen des Lernmaterials, unklar formulierte, fehlende und zu spät zugänglich gemachte Lernaufträge, unübersichtliche, unstrukturierte Gestaltung der Lernplattform, fehlende Übersichtlichkeit aufgrund zu vieler verschiedener Kommunikationskanäle). Viele Studierende betonen zudem das hohe Ablenkungspotenzial und die Gefahr der Prokrastination.

### 3.3 Vergleichende Beurteilung der beiden Settings

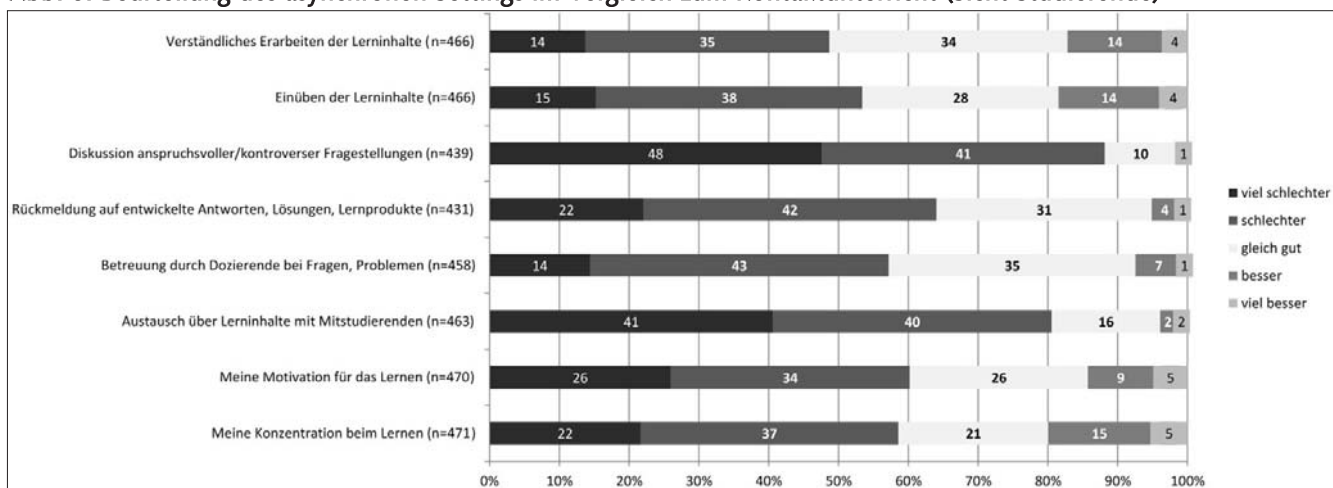
Tabelle 1 zeigt beide Settings im Vergleich zum Kontaktunterricht anhand der erfragten Beurteilungskriterien.

Abb. 5: Beurteilung des asynchronen Settings im Vergleich zum Kontaktunterricht (Sicht Dozierende)



(Angabe in Prozent)

Abb. 6: Beurteilung des asynchronen Settings im Vergleich zum Kontaktunterricht (Sicht Studierende)



(Angabe in Prozent)

Bei den Kriterien, die von mindestens der Hälfte der Befragten jeweils als mindestens gleich gut wie im Kontaktunterricht eingeschätzt wurden, sind die Prozentangaben grau hinterlegt angegeben. Fehlende Werte bedeuten, dass dieser Aspekt im jeweiligen Fragebogen nicht erfragt wurde.

Aus dem Vergleich wird deutlich, dass aus Sicht vieler Befragter wichtige Aspekte des Lernprozesses im Distance Learning schlechter als im Kontaktunterricht erreicht werden können. Dies zeigt die hohe Bedeutung, die sie damit dem Kontaktunterricht im Lehr-Lernprozess zumessen.

Wie Tabelle 1 zeigt, beurteilt die Mehrheit der **Dozierenden** die Eignung der beiden Settings im Vergleich zum Kontaktunterricht über viele Aspekte als schlechter oder viel schlechter. Ausnahmen sind für beide Settings lediglich das Erarbeiten der Lerninhalte und das Erreichen von Lernzielen tiefer Taxonomie und für das synchrone Setting das Klären von Verständnisfragen sowie die Rückmeldung auf Antworten, Lösungen usw.

Die **Studierenden** beurteilen beide Settings hinsichtlich ihrer Motivation und Konzentration beim Lernen sowie in Bezug auf das Einüben der Lerninhalte, den Austausch über Lerninhalte mit Mitstudierenden und die Diskussion anspruchsvoller und kontroverser Fragestellungen als weniger gut geeignet als den Kontaktunterricht. Die relativ kritische Einschätzung des Distance Learning durch die Studierenden kann auch mit der von ihnen teilweise erlebten nicht optimalen Umsetzung (vgl. lernhinderliche Aspekte in Kap. 3.1 und 3.2) und den teilweise noch eher geringen Kompetenzen der Dozierenden im Umgang mit digitalen Lehr-Lernformen zusammenhängen.

Zudem konnten die Studierenden aufgrund des unmittelbar erfolgten Lockdowns nicht ausreichend auf diese Settings vorbereitet werden.

Aus der Tabelle 1 ist außerdem erkennbar, dass die Einschätzung der Dozierenden und Studierenden bei denselben Beurteilungskriterien ähnlich ausfällt. Auffällig ist jedoch die unterschiedliche Einschätzung des synchronen Settings bzgl. der Betreuung der Studierenden. Obwohl mehr als 60% der Dozierenden die Betreuung der Studierenden als schlechter als im Kontaktunterricht einschätzen, empfinden 66% der Studierenden diesen Aspekt als mindestens gleichwertig. Vermutlich fehlt den Dozierenden aufgrund der Anonymität des Settings der Einblick in den Lernstand der einzelnen Studierenden, was ihnen eine adäquate Betreuung im Sinne des Scaffolding (Dubs 2009) erschwert oder weitgehend unmöglich macht.

### 3.4 Beizubehaltende Aspekte des Distance Learnings aus Sicht der Dozierenden und Studierenden

Sowohl Dozierende als auch Studierende wurden gefragt, welche Elemente des Distance Learnings beibehalten werden sollten, wenn der Kontaktunterricht wieder in der gewohnten Form stattfinden kann.

Die **Dozierenden** nennen in diesem Zusammenhang am häufigsten Blended-Learning- bzw. Inverted-Classroom-Konzepte, die sie zukünftig verstärkt einsetzen wollen. In Bezug auf die Lernmaterialien führen die Dozierenden Lernvideos, vertonte Präsentationsfolien und digitale Lernkontrollen an. Potenziale der digitalen Lehre werden zudem in den Bereichen Individual- und Gruppencoaching, Rückmeldung zu Lernergebnissen (Hausaufgaben, Übungen) sowie Fragemöglichkeiten im Selbststudium (Online-Sprechstunden, Foren, usw.) gesehen. Vereinzelt äußern Dozierende die Absicht, auch künftig den Praxistransfer durch das digitale Zuschalten von Fachexpert\*innen oder Unternehmensvertreter\*innen unterstützen zu wollen.

Aus Sicht der **Studierenden** sollte das synchrone Setting zur Informations- und Theorievermittlung eingesetzt werden. Dabei sollte es sich um die Vermittlung eher einfacher Inhalte oder um eher kürzere Sequenzen handeln, die wenig Austausch und Diskussion erfordern. Auch für Veranstaltungen zu Randzeiten erscheint das synchrone Setting sinnvoll. Für das asynchrone Setting sehen die Studierenden Potenzial in Bezug auf die Vor- und Nachbereitung des Kontaktunterrichts oder als Ergänzung bei schwierigen Lerninhalten. Präferierte Lernmaterialien sind dabei vor allem Lernvideos, vertonte Präsentationsfolien sowie der aufgezeichnete Kontaktunterricht. Unabhängig vom Setting sehen die Studie-

Tab. 1: Vergleichende Beurteilung beider Settings (in %)

	Synchrones Setting		Asynchrones Setting	
	mind. gleich gut		mind. gleich gut	
	Dozierende	Studierende	Dozierende	Studierende
Erarbeiten der Lerninhalte	59%	50%	56%	52%
Einüben der Lerninhalte	40%	39%	45%	46%
Klären von Verständnisfragen	62%	---	23%	---
Bearbeiten komplexer Problemstellungen	22%	---	29%	---
Diskussion anspruchsvoller Fragestellungen	17%	19%	12%	11%
Bearbeiten von Aufgaben in Gruppen/Tandems	36%	---	48%	---
Transfer der Inhalte auf Fragen der Praxis	43%	---	39%	---
Rückmeldung auf Antworten, Lösungen, usw.	64%	55%	41%	36%
Betreuung der Studierende durch Dozierende	39%	66%	32%	43%
Erreichen von Lernzielen auf tiefer Taxonomie	77%	---	77%	---
Erreichen von Lernzielen höherer Taxonomie	31%	---	37%	---
Austausch über Inhalte mit Mitstudierenden	---	16%	---	20%
Motivation für das Lernen	---	38%	---	40%
Konzentration beim Lernen	---	35%	---	41%

renden im Zusammenhang mit dem digitalen Lernen Potenziale in den Bereichen Individual- und Gruppencoaching, Rückmeldung zu Lernergebnissen (Hausaufgaben, Übungen) sowie Fragemöglichkeiten im Selbststudium (Online-Sprechstunden, Foren, usw.). Auch studentische Gruppenbesprechungen, das Arbeiten an gemeinsamen Dokumenten oder die Zuschaltung von Fachexpert\*innen oder Unternehmensvertreter\*innen lassen sich nach Ansicht der Studierenden gut über Online-Konferenz-Tools bewerkstelligen. Gleichzeitig gibt es durchaus eine beachtliche Anzahl an Studierenden, die angeben, keine Elemente des Distance Learnings beibehalten zu wollen, auch mit der Begründung, sich bei der Studienwahl sehr bewusst gegen ein Fernstudium entschieden zu haben.

#### 4. Folgerungen für eine zukunftsgerichtete Hochschullehre

Welche Hinweise lassen sich aus diesen Ergebnissen nun für die Konzeption didaktisch sinnvoller, digital unterstützter Lehr-Lernszenarien gewinnen? Hierbei kann zwischen einer Mikro- (Ebene der Lehr-Lerngestaltung) und einer Makroebene (Ebene der Hochschulentwicklung) unterschieden werden.

Wichtig erscheinen in Bezug auf die **Mikroebene** insbesondere folgende Aspekte:

- Wie die Befragung zeigt, kann digitales Lernen die Hochschullehre durchaus bereichern. So bietet es die Möglichkeit, orts- und zeitunabhängig, d. h. an jedem beliebigen Ort und zu jeder gewünschten Zeit, zu lernen. Zudem bietet es den Studierenden mehr Freiheiten in Bezug auf Lerntempo und Lernmaterialien. Multimedial aufbereitete Inhalte können zudem das Verständnis fördern (Bremer 2017; Handke/Schäfer 2012).
- Um das Lernpotenzial des digitalen Lernens auszuschöpfen, sollten Dozierende beim synchronen Setting auf eine abwechslungs- und variantenreiche Gestaltung der Online-Konferenzen achten. Hierzu gehören eher kurz gehaltene, auf die zentralen Inhalte fokussierte (Theorie-)Inputs der Dozierenden, die sinnvoll visualisiert und mit Hilfe des geteilten Bildschirms für die Studierenden sichtbar und nachvollziehbar werden. Zudem gehören hierzu die Verarbeitung und Vertiefung der Theorie durch die Studierenden in Form von Einzel- oder Gruppenarbeiten, die über verständliche und klare Aufträge angeleitet werden. Die studentischen Arbeitsergebnisse und Lernprodukte sollten in geeigneter Form sichtbar gemacht und im Plenum besprochen werden. Grundsätzlich ist auf eine gezielte Anregung des Austauschs zwischen den Studierenden zu achten, etwa über die Einrichtung von Gruppenkanälen, in die sich die Dozierenden bei Bedarf mit einwählen können, um Unklarheiten zu beseitigen, Fragen zu klären und Unterstützung zu geben.
- Beim asynchronen Setting sollten Dozierende nicht nur auf Lernmaterialien achten, die die Inhaltserarbeitung anleiten (Lernvideos, Texte, vertonte Präsentationen, Podcasts, Wikis usw.), sondern auch sinnvolle Aufgabenstellungen zum Elaborieren, Vertiefen und Einüben der Inhalte anbieten. Ebenso wichtig erscheinen verständliche, übersichtliche und den Lernprozess strukturierende Aufträge, die Orientierung geben und

die Studierenden in der Bearbeitung der Lernmaterialien und Aufgabenstellungen anleiten, sowie zeitnahe und verständliche Rückmeldungen zu Fragen der Studierenden und zu den erarbeiteten Lernprodukten. Da eines der Hauptprobleme des asynchronen Settings für die Studierenden die fehlende Transparenz des Lernstands und der Erwartungen der Dozierenden ist, erscheinen zudem (digitale) Lernkontrollen und/oder verständliche, nachvollziehbare Lösungen zur Einschätzung des Lernstands wichtig. Um dem Bedürfnis nach Austausch mit den Mitstudierenden zu entsprechen, sollten Dozierende diesen anregen und organisieren (indem sie beispielsweise Aufträge nicht in Einzelarbeit, sondern in Gruppen erledigen lassen oder Studierende dazu anhalten, sich Feedback zu Arbeitsergebnissen zu geben), so dass ein „Stütznetzwerk“ (Wahl 2013) entstehen kann. Auch wenn Studierende in ihrem Privatleben Messenger-Dienste oder andere Social-Media-Kanäle zum regen Austausch und zur Beziehungspflege nutzen, kann gemäß der Befragungsergebnisse nicht von einem vergleichbaren Verhalten beim Lernen ausgegangen werden (hierzu auch Persike/Friedrich 2016; Reinmann 2017).

In Bezug auf die **Makroebene** sind vor allem folgende Bereiche bedeutsam:

- Während nach Ansicht der Studierenden und Dozierenden im digitalen Lernen das Erarbeiten von Lerninhalten, das Klären von Verständnisfragen, Rückmeldungen zu studentischen Antworten und Lernprodukten und das Erreichen von Lernzielen auf tiefer Taxonomiestufe gut möglich sind, erscheinen das Bearbeiten und die Diskussion komplexer oder kontroverser Problemstellungen, die Unterstützung des Transfers auf Fragestellungen in der Praxis und somit das Erreichen von Lernzielen höherer Taxonomie deutlich schwieriger. Verbunden mit dem Bedürfnis der Studierenden nach Austausch und Interaktion zeigt sich hier auch für die zukünftige Hochschullehre die Bedeutung des Kontaktunterrichts (hierzu auch Schulmeister 2016). Eine Umstellung auf reines Onlinelernen, somit die Entwicklung zu einer Fernhochschule, erscheint für die Mehrzahl der Hochschulen nicht erstrebenswert.
- Das Angebot bzw. die Art der Ausgestaltung digital unterstützter Lehr-Lernszenarien muss ein bewusster und wohlüberlegter strategischer Entscheid der Hochschulen sein, der auf die Bedürfnisse ihrer Studierenden abgestimmt und mit dem im Rahmen von Marketinganstrengungen kommunizierten Leistungsversprechen kongruent ist. Weil die Studierendenschaft bezüglich digitaler Kompetenzen heterogen ist und unterschiedliche Bedürfnisse aufweist, kann es sinnvoll sein, einen Studiengang in unterschiedlichen Formaten anzubieten (ebenso Hochschulforum Digitalisierung 2016).
- Eine verstärkte Integration digitaler Elemente in die Hochschullehre setzt eine Curriculumsentwicklung voraus, die studiengangspezifisch ansetzt und auf die Entwicklung eines geteilten Verständnisses bei den Dozierenden zielt, wann Lerneinheiten digital oder analog durchgeführt werden sollten. Die sich daraus ergebenden Wechsel zwischen digitalen und analogen Lernan-

teilen erfordern geeignete strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen an der Hochschule.

- Die Mehrheit der Studierenden beurteilt das Distance Learning in Bezug auf ihre Motivation und Konzentration beim Lernen als weniger gut geeignet als den Kontaktunterricht (vgl. Tab. 1). Die Studierenden berichten über ein großes Ablenkungspotenzial, mangelnde Selbstdisziplin, über die Gefahr der Prokrastination (hierzu auch Kindler/Köngeter/Schmid 2020) und verfügen somit nicht über ausreichende Selbstregulationskompetenzen. Auch zeigt die Befragung, dass nicht alle Studierende über umfassende Kompetenzen im Bereich des digitalen Lernens verfügen (ebenso Lernen 2017; Schulmeister/Loviscach 2017). Deshalb ist es wichtig, dass bei einer zunehmend digital ausgerichteten Hochschullehre die Studierenden mit eher geringen Kompetenzen in den genannten Bereichen mit geeigneten Massnahmen vorzugsweise zu Beginn und/oder im Verlauf des Studiums unterstützt und begleitet werden.
- Zur Förderung digitaler Lehrkompetenzen von Dozierenden sind neben geeigneten Weiterbildungsangeboten Gefäße bedeutsam, die ihnen einen regelmäßigen, institutionalisierten Erfahrungsaustausch ermöglichen (z.B. Brown Bag-Lunches). In diesen Gefäßen können beispielsweise Best Practice-Beispiele gezeigt, Erfahrungen ausgetauscht, neue Ideen entwickelt und Probleme der Umsetzung besprochen werden. Ein solches Unterstützungsangebot erscheint auch deshalb ziel führend, weil es sich hinsichtlich des benötigten Zeitbedarfs gut in den Arbeitsalltag der Dozierenden integrieren lässt.

Ausgehend vom Titel des Artikels, nämlich der Frage, ob das Distance Learning der Präsenzlehre überlegen ist, zeigt sich, dass das Distance Learning viele Vorteile bietet und bei angemessener Umsetzung von den Studierenden und den Dozierenden als lernwirksam erlebt wird. Gleichzeitig zeigen sich gewisse Herausforderungen in Bezug auf das Erreichen anspruchsvoller Kompetenzen und das Initiieren gehaltvoller und lernwirksamer Interaktionen, die für das Lernen sehr bedeutsam sind. Umso wichtiger erscheint, das eine nicht gegen das andere auszuspielen, sondern die jeweiligen Stärken zu nutzen und sinnvoll miteinander zu kombinieren.

#### Literaturverzeichnis

- Bremer, C. (2017): Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre: Szenarien und Mehrwerte für die Kompetenzentwicklung. In: Erpenbeck, J./Sauter, W. (Hg.): Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Stuttgart, S. 307-335.
- Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. 2. Auflage. Zürich.
- Gilch, H./Beise, A. S./Krempkow, R./Müller, M./Stratmann, F./Wannemacher, K. (2019): Digitalisierung der Hochschulen. Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation. Berlin. [https://www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien\\_2019/StuDIS\\_14\\_2019.pdf](https://www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien_2019/StuDIS_14_2019.pdf)
- Handke, J./Schäfer, A. M. (2012): E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre. München.
- Hochschulforum Digitalisierung (2016): The Digital Turn. Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Berlin.
- Kindler, T./Köngeter, S./Schmid, T. (2020): Studieren unter Covid-19-Bedingungen. Ergebnisse der Studierendenbefragung an der FHS St.Gallen zum Thema Studieren unter Covid-19-Bedingungen. St. Gallen.
- Lernen, M. (2017): Digitalisierung und Hochschullehre. Szenarien und Mehrwerte für die Kompetenzentwicklung. In: Erpenbeck, J./Sauter, W. (Hg.): Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Stuttgart, S. 337-353.
- Persike, M./Friedrich, J.-D. (2016): Lernen mit digitalen Medien aus Studierendenperspektive. Sonderauswertung aus dem CHE Hochschulranking für die deutschen Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 17 des Hochschulforums Digitalisierung. Essen.
- Reinmann, G. (2017): Lehren und Lernen mit Digital Natives an Hochschulen. Fünf Fragen zur Zukunft akademischen Lehrens und Lernens mit digitalen Medien. In: Erpenbeck, J./Sauter, W. (Hg.): Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Stuttgart, S. 354-361.
- Schulmeister, R. (2016): Präsenz und Selbststudium im E-Learning. Indizien für eine besondere Rolle der Präsenz. In: Hochschulrektorenkonferenz & Center für Digitale Systeme der Freien Universität Berlin (Hg.): Digitale Lehrformen für ein studierendenzentriertes und kompetenzorientiertes Studium. Münster, S. 6-26.
- Schulmeister, R./Loviscach, J. (2017): Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen. In: Leineweber, C./de Witt, C. (Hg.): Digitale Transformation im Diskurs. DOI: 10.18445/20171205-102512-1.
- Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. 3. Auflage. Bad Heilbrunn.

■ **Annette Bauer-Klebl**, Dr. rer. pol., Professorin am Zentrum für Hochschulbildung, Ostschweizer Fachhochschule, St. Gallen, E-Mail: [annette.bauer@ost.ch](mailto:annette.bauer@ost.ch)

■ **David Kobler**, Professor am Zentrum für Hochschulbildung, Ostschweizer Fachhochschule, St. Gallen, E-Mail: [david.kobler@ost.ch](mailto:david.kobler@ost.ch)

■ **Charlotte Nüesch**, Dr. oec. HSG, Professorin am Zentrum für Hochschulbildung, Ostschweizer Fachhochschule, St. Gallen, E-Mail: [charlotte.nuesch@ost.ch](mailto:charlotte.nuesch@ost.ch)

#### Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen. Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten *Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung, Organisations- und Managementforschung, Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte*, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)