
**Themenheft Nr. 40: CoViD-19 und die digitale Hochschulbildung.
Irritationen, Einsichten und Programmatiken**

Herausgegeben von Markus Deimann, Marios Karapanos und Klaus Rummler

Soziale Präsenz in Zeiten von CoViD-19 Distanz- Lehre

Sonja Gabriel¹  und Helmut Pecher¹ 

¹ Katholische Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschreibt – nach Klärung der grundlegenden Begriffe des Emergency Remote Teaching (ERT) und des Konzepts der sozialen Präsenz - eine qualitative Studie, die an der KPH Wien/Krems von April bis November 2020 durchgeführt wurde. Lehramtsstudierende wurden befragt, wie sie die Umstellung auf Emergency Remote Teaching (= die Umstellung von Präsenz- auf Online-Lehre aufgrund der CoViD-19 Massnahmen) empfunden haben. Ein Kernstück der online durchgeführten Interviews war die Wahrnehmung sozialer Präsenz, also das Wahrnehmen anderer Personen (Lehrende und Studierende) als Gegenüber. Gezeigt hat sich, dass die Studierenden der Umstellung auf ERT zu Beginn grossteils positiv gegenüberstanden, allerdings unter den mangelnden Möglichkeiten des synchronen Austausches (besonders zu Beginn der Massnahmen) litten. Dies lag vor allem daran, dass die Lehrenden an der KPH Wien/Krems teilweise mit den Anforderungen des ERT überfordert und daher für die Studierenden weniger präsent waren. Eine besondere Rolle spielten auch die asynchron erteilten Studienaufträge sowie das Feedback darauf, das nicht für alle Befragten zur Zufriedenheit ausfiel und daher negative Auswirkungen auf die Motivation der Studierenden zeigte.

Social Presence in Times of CoViD-19 Distance Teaching

Abstract

This article focuses on the topic of Emergency Remote Teaching (ERT, meaning the unplanned and sudden shift from classroom teaching to online classes) and the concept of social presence - a qualitative study conducted and presents a qualitative study which was carried out at KPH Vienna/Krems from April to November 2020. Pre-service teachers were asked about their experience from changing from nearly 100 percent classroom teaching to fully online classes due to CoViD-19 measures which were introduced in the middle of March 2020. A main focus was put on the students' perceptions of social presence, i.e. the perception of other people (teachers and students) as counterparts in an online learning environment. It turned out that most of the students were largely positive

about the change to ERT at the beginning but suffered from the lack of opportunities for synchronous exchange (especially at the beginning of the measures). This was mainly due to the fact that the lecturers at KPH Wien/Krems did not have much experience with online teaching and thus were partly unable to cope with the demands of ERT which resulted in the students' not feeling a pedagogical or social presence. Most of the assignments given during summer term 2020 were asynchronous ones which also added to the fact of students feeling lonely. Finally, (missing) feedback also played an important role for the interviewed students – missing feedback could be linked to less satisfaction and decreasing motivation.

1. Begriffliche Abgrenzung und Eingrenzung

Der Duden definiert Präsenz als «bewusst wahrgenommene Gegenwärtigkeit». Präsenz in digitalen Lernumgebungen wird kontroversiell diskutiert. McLuhan sieht dabei den Menschen in technologischer und medialer Erweiterung seiner selbst, der mit Hilfe technischer Mittel seinen körperlichen Zustand durch Medien verändert und seinerseits neue Wege findet, um damit die Technik zu verändern (McLuhan 1992). Als Schlüsselkompetenz im alltäglichen Hochschulbetrieb gesehen, lässt sich digitale Präsenz treffend als sozialer, situativer und wechselseitig bedingter Gelingensfaktor fokussieren: Präsenzen in Online-Lernumgebungen sollen einerseits aufmerksam und gegenwärtig hergestellt werden, erfordern aber andererseits ein Aufrechterhalten auf beiden Seiten, sowohl auf jener der Lehrenden als auch auf jener der Studierenden (Kunz 2020). Die durch die Corona-Pandemie implizierte plötzliche Umgestaltung des Lehrbetriebs auf distanzierte Formen hat die involvierten Bildungsinstitutionen dabei vor komplett neue Herausforderungen gestellt, was sich wiederum auf die Gestaltung von (digitaler) Präsenz auswirkt.

1.1 Emergency Remote Teaching (ERT)

Die Umstellung an vielen Universitäten weltweit, darunter auch an der Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (Österreich) von Präsenzlehre auf Distance Learning, erforderte den verstärkten Einsatz digitaler Medien, um die Inhalte weiterhin in einer Form zu transportieren, die den Lehr- und Lernerfolg der Studierenden gewährleisten kann, ohne dass die Studierenden mit den Lehrenden zur gleichen Zeit am gleichen Ort sein müssen. Obwohl im öffentlichen Diskurs häufig der Begriff des «E-Learning» verwendet wurde (Karla 2020; Marczuk, Multrus, und Lörz 2021; Ostermann 2020) bzw. auch in der internen Kommunikation an den Universitäten von einer Umstellung von Präsenzlehre auf E-Learning gesprochen wurde, erfordert selbst die Begrifflichkeit eine differenzierte Betrachtung. Während E-Learning oder Online-Lehre bereits auf eine lange Forschungstradition zurückblicken kann und als bedeutsames

Kennzeichen die akkurate Planung der Lerneinheiten beinhaltet, kann dies bei einer Umstellung von Präsenz- auf Online-Vermittlung aufgrund einer Notsituation wie die Corona-Pandemie eine war, nicht erfolgen. Emergency Remote Teaching (ERT) kann definiert werden als «a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances» (Hodges et al. 2020, 7). Dabei werden alle Lehrveranstaltungen, die bisher in Präsenz oder als Blended Learning, also als Kombination von Präsenzeinheiten mit Online-Einheiten, stattgefunden haben, in ein reines E-Learning-Format transferiert. Während vor allem Blended Learning in den letzten Jahrzehnten an Hochschulen entwickelt wurde und sich unterschiedliche Ausprägungen davon bildeten (Alammary, Sheard, und Carbone 2014), war die KPH Wien/Krems bis zum März 2020 fast vollständig dem Ansatz der Präsenzlehre verschrieben. Lehrveranstaltungen fanden in den Seminarräumen an den Standorten statt, die an der Hochschule etablierte Lernplattform Moodle wurde vorwiegend zur Bereitstellung von Materialien, zur Nachlese oder zur Abgabe von Arbeitsaufträgen durch die Studierenden verwendet, wobei der Einsatz von Moodle stets auf Freiwilligkeit beruhte und zahlreiche Lehrveranstaltungen ohne begleitenden virtuellen Kursraum stattfanden.

Eine Umstellung von bewährter Präsenzlehre auf vollständiges Distance Learning, die quasi über Nacht stattfindet, lässt keine Zeit für eine Planung, wie es sonst für E-Learning oder Blended Learning Konzepte üblich ist (Schlesselman 2020). Dadurch ergeben sich neue Herausforderungen und Anforderungen, aber auch Chancen auf der sozialen und technologischen Ebene, die es gilt, genauer zu untersuchen (Ferri, Grifoni, und Guzzo 2020). Neben der Implementierung von synchronen und asynchronen Einheiten mittels unterschiedlicher Tools, stellen die Beurteilung und Prüfung von Studierenden eine besondere Herausforderung dar, die ebenfalls unter völlig anderen Rahmenbedingungen zu erfolgen hat (Rahim 2020). Lernen darf keinesfalls als unidirektionaler Transfer von Informationen gesehen werden, sondern vielmehr als sozialer und kognitiver Prozess (Hodges et al. 2020). Wie Ferri, Grifoni, und Guzzo (2020) feststellen, bewegen sich die Hindernisse, die man beim Online-Lehren, vor allem aber beim ERT überwinden muss, auf technologischen, pädagogischen und soziale Ebenen. Wie Affouneh, Salha und Khlaif (2020) betonen, wird es auch in Zukunft für Hochschulen und Schulen notwendig sein, E-Learning-Systeme zu entwickeln, damit in Situationen wie jener von Covid-19 trotzdem qualitätsvolles Lehren und Lernen garantiert werden kann. Trust und Whalen (2020) stellen daher die Forderung auf, dass Lehrende an Schulen und Hochschulen mehr Zeit dem professionellen Entwickeln von digitalen Medienkompetenzen widmen sollen, sodass das Einbinden von Lernplattformen und digitalen Werkzeugen in die eigene Lehre selbstverständlicher wird.

In diesem Beitrag erfolgt eine Fokussierung auf die soziale Präsenz und deren Rolle für erfolgreiches Lernen in einer ERT-Situation während CoViD-19.

1.2 KPH Wien/Krems während der Covid-19-Pandemie

Die KPH Wien/Krems ist eine private Pädagogische Hochschule im Osten Österreichs mit Standorten in Wien und Krems, an der überwiegend Studierende im Bachelor und Master zu Primarstufenpädagogen und Primarstufenpädagoginnen ausgebildet sowie österreichische Lehrpersonen aller Schularten und Schulstufen in verschiedenen Fort- und Weiterbildungsprogrammen betreut werden. Mit 12. März 2020 wurde aufgrund der Covid-19-Pandemie-Reglungen beschlossen, die komplette Lehre (Ausbildung, Fort- und Weiterbildung) auf Distanzlehre umzustellen. Vorerst gab es eine Befristung auf vier Wochen, die aber dann – als klar wurde, dass die Pandemie grössere Ausmasse annahm, als zuvor eingeschätzt wurde – bis Ende des Sommersemesters (Ende Juni 2020) ausgedehnt wurde. Um die Hochschullehrenden im ERT zu unterstützen, wurde im April auf der hochschuleigenen Moodle-Plattform ein Kurs zum Thema Distance Learning eingerichtet, der Hinweise zu einsetzbaren Werkzeugen, aber auch Methoden aus dem E-Learning und didaktische Tipps enthält. Dieser Kurs wurde zwar rege von vielen Lehrenden frequentiert, doch konnte damit keine vollwertige Schulung ersetzt werden, da die Inhalte zwar präsentiert und auch virtuelle Sprechstunden für Lehrende angeboten wurden, viele der Lehrenden allerdings in persönlichen Gesprächen äusserten, mit den Angeboten überfordert zu sein.

Für das Wintersemester 2020/21 wurde von der Leitung der Pädagogischen Hochschule davon ausgegangen, dass wieder in grossen Teilen auf Präsenzlehre gesetzt werden könnte. Daher wurde eine Planung vorgenommen, die darauf beruhte, dass zwei Drittel der Stunden der jeweiligen Lehrveranstaltung in Präsenz und ein Drittel mit Distanzlernen stattfinden sollte. Da sich die Pandemie-Situation in Österreich im Oktober wieder zu verschärfen begann, musste mit Mitte Oktober wieder eine Umstellung auf Distanzlehre erfolgen – mit Ausnahme des ersten Semesters wurden alle Lehrveranstaltungen wieder in reinem Online-Format durchgeführt. Ab November mussten auch die Lehrveranstaltungen des ersten Semesters wieder auf Distanzlernen umgestellt werden. Reine Online-Lehre in Aus-, Fort- und Weiterbildung wurde – zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Artikels – bis zum Ende des Sommersemesters 2021 (mit wenigen Ausnahmen für manche Lehrveranstaltungen ab April 2021) verfügt. Im Unterschied zum Sommersemester 2020 empfahl das Rektorat jedoch eindringlich, dass alle Lehrveranstaltungen im Wintersemester, die Seminarcharakter haben, zum Zeitpunkt der Lehrveranstaltung laut Stundenplan synchron durchgeführt werden sollten. Dies führte dazu, dass Studierende mitunter acht oder mehr Einheiten (durchgehend) in Online-Meetings verbrachten.

1.3 Soziale Präsenz

Das Konzept basiert grundlegend auf der Sozialen Medientheorie von (Short, Williams, und Christie 1976), die soziale Präsenz folgendermassen definiert: «the degree of salience of the other person in the interaction and the consequent salience of the interpersonal relationships» (ebd., 65). Das bedeutet, dass effektive Kommunikation von den Möglichkeiten der interpersonalen Involvierung des verwendeten Mediums abhängt. Die Stärke der sozialen Präsenz und der verwendeten Medien hängen ursächlich zusammen. Je intensiver akustische, visuelle und physische Kontakte bei den an der Kommunikation Teilnehmenden erlebt werden, umso höher ist die Involvierung der beteiligten Akteure. Die Einordnung auf den Dimensionen Intimität und Synchronität hilft dabei, die Wirkung beim Einsatz unterschiedlicher Medien zu erklären.

In einer Lehrveranstaltung, die in einem Face-to-Face-Setting stattfindet, wird die physische Anwesenheit der Kommunikationspersonen als selbstverständlich vorausgesetzt. Allerdings muss hier betont werden, dass der Begriff Präsenz zwei Unterausprägungen hat – nämlich die physisch gemeinte Anwesenheit sowie die zeitliche Dimension. Dies bezieht sich unter anderen auf soziale Interaktion, für die Goffman (2001) als Voraussetzung das gleichzeitige Teilen physischer Umwelten sieht, in denen Personen aufeinander reagieren können. Wie Houben (2018) aufzeigt, greifen traditionelle soziologische Theorien den Begriff der Interaktion in einer Art auf, dass körperbasierte Partizipation (also die tatsächliche körperliche Anwesenheit) und die unmittelbare Erreichbarkeit Kennzeichen davon sind. Die Bedeutung dieses Phänomens wird jedoch zumeist erst dann wahrgenommen, wenn diese Interaktion nicht mehr in einem Face-to-Face Setting stattfindet, sondern in einen digitalen Raum verschoben wird, wie dies in der computervermittelten Kommunikation der Fall ist. Soziale Präsenz bedeutet in diesem Fall, wie Gesprächsteilnehmende als natürliche Personen vom Gegenüber wahrgenommen werden. Faktoren, die dies beeinflussen, sind verbale, aber auch nonverbale und paraverbale Hinweise wie Gestik, Mimik, Prosodie, Kleidung und Auftreten. Short, Williams, und Christie (1976) verglichen in ihrer Media-Richness-Theory jedwede medienvermittelte Kommunikation mit der Face-to-Face-Kommunikation und bestimmten so, wie viele Faktoren durch die Verwendung eines bestimmten Mediums (z. B. Telefonat oder schriftliche Kommunikation) übertragen werden bzw. verloren gehen. Durch die Weiterentwicklung der medienvermittelten Kommunikation kann soziale Präsenz jedoch jetzt nicht mehr als ein starres Konstrukt, das alleine vom Medium abhängt, betrachtet werden, sondern sollte eher als dynamisches Konzept gesehen werden (Kehrwald 2008).

Selbst die während der CoViD-19 Pandemie boomenden Videokonferenztools, die Bild- und Tonübertragung sowie weitere Möglichkeiten wie das Teilen einer Präsentation ermöglichen, bieten nicht dieselben Wahrnehmungskanäle wie ein Treffen, das in einem Face-to-Face-Setting stattfindet. (Kerres 2020) zeigt auf, dass Informationen

wie Temperatur, Geruch und andere Umgebungsinformationen in Videokonferenzen nicht übertragen werden können. Zudem fehlt ein klarer Blickkontakt, was in Folge den Sprechwechsel erschwert. Während turn-taking relativ problemlos funktioniert, wenn sich die an einem Gespräch Beteiligten am gleichen Ort befinden, beträgt der Anteil des simultanen Sprechens in Face-to-Face Kommunikation weniger als 5 % des Redeflusses (Levinson 2017). Obwohl viele Videokonferenztools versuchen, das turn-taking durch Symbole wie Hand heben zu erleichtern, stellt dies doch eine weitere Hürde in der Kommunikation, vor allem ungeübterer oder zurückhaltender Teilnehmender dar. Kerres (2020) führt zudem an, dass das ständige Betrachten des eigenen Ichs bei eingeschalteter Webcam weitere Ablenkung bedingt, die ohnehin dadurch schon gegeben ist, dass alle Teilnehmenden beim ERT in ihren eigenen Räumen sitzen. Die Konzentration auf das eigene Verhalten, auf die eigene Optik führt zu gesteigerter Selbstbeobachtung, was in weiterer Folge zu einer verminderten sozialen Interaktion führen kann.

Klier (2016) führt im Gegensatz dazu an, dass das Herstellen einer virtuellen Präsenz sich nicht viel von der analogen Variante unterscheidet, weil es vor allem darum geht, eine geistige Präsenz zu erzeugen, um die Aufmerksamkeit der Studierenden zu erlangen, was wiederum allerdings bedeutet, dass dem Lehrenden die Eigenschaften virtueller Präsenzen in digitalen Räumen bekannt sein müssen.

2. Methodik

2.1 Untersuchungsdesign

Um die Sicht der Studierenden auf die im Studium erlebte soziale Präsenz während des ERT-Teaching im Sommersemester 2020 bzw. im Wintersemester 2020/21 erheben zu können, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Zu zwei Erhebungszeitpunkten (Frühjahr 2020, April – Mai sowie Herbst 2020, Oktober – Anfang Dezember) wurden Studierende, die sich freiwillig für ein Interview zur Verfügung gestellt hatten, über das Online-Conferencing-Tool BigBlueButton in Form teilstrukturierter Leitfadengespräche, die aufgezeichnet wurden, befragt. Der Interviewleitfaden diente dabei als strukturierendes und erzählgenerierendes Hilfsmittel. Die befragten Studierenden können dabei individuelle Bedeutungszuschreibungen vornehmen (Lamnek und Krell 2016).

Die durchgeführten qualitativen Befragungen sind auf ein konkretes Problem fokussiert und orientieren sich dabei an der Methode der problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000). Diese Interviewform wird als qualitative diskursiv-dialogische Methode zur Rekonstruktion von Wissen über relevante Probleme definiert (Witzel und Reiter 2012). Mit dem Einsatz eines Leitfadens werden vorab definierte

Themen gebündelt und durch standardisierte Fragen ergänzt, um beispielsweise demografische Daten zu erheben oder zentrale Leitthemen anzusprechen. Elektronische Aufzeichnung und Anfertigung von Postskripten zur Verschriftlichung von Auffälligkeiten während der Interviews sind weitere Merkmale dieser Befragungsform. Zum Unterschied zu rein narrativen Interviews betont das problemzentrierte Interview die Gegenstands- und Prozessorientierung der Interviewenden. Theoretisches Vorwissen hilft bei der Formulierung von Annahmen und Fragen im Interviewprozess (Witzel 2000).

Alle Studierenden der KPH Wien/Krems (an dieser Hochschule gab es zum Befragungszeitpunkt Bachelorstudiengänge für das Lehramt Primarstufe, einen Bachelorstudiengang Elementarbildung: Inklusion und Leadership sowie ein Masterstudium zum Lehramt Primarstufe) wurden im April bzw. Oktober 2020 über die Studienabteilung per E-Mail informiert, dass Studierende für Interviews zum Thema Distance Learning gesucht werden. Interessierte Studierende meldeten sich freiwillig bei der Projektleiterin, um einen individuellen Online-Interviewtermin zu vereinbaren. Die interviewten Studierenden aus dem ersten Befragungszeitpunkt waren nur bezüglich einer Person deckungsgleich mit den interviewten Studierenden des zweiten Befragungszeitpunkts.

2.2 Befragungszeitpunkt im Sommersemester 2020

Die Befragung konzentrierte sich auf drei Themenbereiche (Verwendung digitaler Medien im Privatleben, im Studium und Einschätzung der Situation an den Schulen), wobei für diesen Beitrag nur Fragenkomplex II (Einsatz digitaler Medien im Studium) relevant ist. Dabei geht es vor allem um die Erfahrungen, die im Rahmen der ersten Wochen des ERT an der KPH Wien/Krems gemacht wurden sowie welche Herausforderungen sich die Studierenden aufgrund des plötzlichen Umstiegs von Präsenz- auf Distanzlehre ausgesetzt sahen. Insgesamt wurden 36 Interviews im Zeitraum zwischen Ende April und Anfang Juni geführt. Die Interviews dauerten jeweils zwischen 20 und 60 Minuten, mit einer durchschnittlichen Länge von 30 Minuten. Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Interviewpersonen nach Geschlecht und Semester: Das Bachelorstudium dauert an der KPH Wien/Krems 8. Semester, das Masterstudium 2 bzw. 3 Semester.

Geschlecht	BAC 2. Sem.	BAC 4. Sem.	BAC 6. Sem.	BAC 8. Sem.	Master
weiblich	3	6	7	5	10
männlich	3	0	0	1	1

Tab. 1.: Übersicht über teilnehmende Studierende im Sommersemester 2020.

2.3 Befragungszeitpunkt im Wintersemester 2020/21

Für diese Befragung waren zwei Themenkomplexe zentral – einerseits der Rückblick auf das Sommersemester 2020 und die gemachten Erfahrungen in Bezug auf ERT und andererseits ein Ausblick auf das Wintersemester 2020/21, das an der KPH Wien/Krems im Oktober mit Präsenzlehre startete, aber nach weniger als zwei Wochen wieder auf Distanzlehre umgestellt wurde. Für diesen Beitrag sind jene Fragen relevant, die sich auf die Erfahrungen rund um das (Nicht-)Erleben sozialer Präsenz drehen, nämlich die Erfahrungen mit Online-Conferencing-Tools, die Möglichkeiten Kontakt mit Mitstudierenden und Lehrenden zu halten sowie das Wahrnehmen von Feedback durch die Lehrenden. Insgesamt wurden 33 Interviews geführt; bei einem Interview waren zwei Studierende (auf eigenen Wunsch) anwesend, sodass sich eine Gesamtzahl von 34 interviewten Studierenden ergibt. Die Interviews, die zwischen Anfang Oktober und Anfang Dezember stattfanden, dauerten wieder jeweils zwischen 20 und 60 Minuten, auch hier lag die durchschnittliche Länge bei 30 Minuten. Aus der folgenden Tabelle ist wieder die Verteilung der Interviewten nach Geschlecht und Semester zu entnehmen.

Geschlecht	BAC 1. Sem.	BAC 3. Sem.	BAC 5. Sem.	BAC 7. Sem.	Master
weiblich	2	4	8	10	7
männlich	0	0	2	1	0

Tab. 2.: Übersicht über teilnehmende Studierende zu Beginn des Wintersemesters 2020/21.

2.4 Limitationen der Studie

Da die Studierenden sich über den Aufruf freiwillig und aktiv für die Befragung zur Verfügung stellten, ist das Sample nicht als repräsentativ für die Studierenden der KPH Wien/Krems zu sehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass nur Studierende, denen ein Gespräch über Distance Learning ein Bedürfnis war, sich meldeten. Allerdings wurde mit allen Studierenden, die Interesse an einem Interview bekundeten, auch ein Interview durchgeführt. Die Verteilung auf Studierende des Lehramts im Bachelor bzw. im Master spiegelt ungefähr auch das Verhältnis der Gesamtstudierenden in der Verteilung wider (die Bachelorausbildung dauert 4 Jahre, während das Masterstudium in der Regel nur 1 bis 1,5 Jahre dauert). Auch die scheinbare Unterrepräsentation von männlichen Studierenden zeigt das tatsächliche Geschlechterverhältnis der Studierenden an der KPH Wien/Krems – die Zahlen der männlichen Studierenden (sowohl im Master- als auch im Bachelorstudiengang) bewegen sich im einstelligen Prozentbereich. Das Studiendesign selbst – die Durchführung qualitativer Interviews – hat nicht nur in der Reichweite Limitationen, sondern es ist durch die Verwendung eines halbstrukturierten Interviewleitfadens zudem möglich, dass Studierende zu sehr auf die Fragen fokussiert sind und andere – für sie selbst wichtige

– Aspekte vergessen. Dieser Nachteil der Strukturierung wurde durch eine Abschlussfrage auszugleichen versucht, bei der die Interviewten gefragt wurden, ob sie noch etwas zum Thema Relevantes beizutragen haben. Um eine bessere Vergleichbarkeit der Interviewaussagen zu erreichen, wurden alle Interviews (Befragungszeitpunkt Sommersemester und Wintersemester) von derselben Interviewerin durchgeführt.

2.5 Auswertung

Nach der Durchführung der Interviews wurden diese transkribiert, pseudonymisiert sowie computerunterstützt mit MAXQDA thematisch strukturiert und codiert sowie themenanalytisch ausgewertet (Flick 2016). Dabei wurde das Verfahren der deduktiv-induktiven Kategorienbildung gewählt. Nach der Festlegung des Untersuchungsgegenstandes erfolgte die Bestimmung von Kategorien zunächst deduktiv entlang der Leitfragen der problemzentrierten Interviews. Der teilstrukturierte Interviewleitfaden stellt sicher, dass alle notwendigen Bereiche abgedeckt werden. Vorher festgelegte, theoretisch begründete oder in Vorstudien gezeigte Denkmuster werden dabei an das Material herangetragen und überprüft (Mayring 2008). Anschliessend werden Kategorien aus dem Datenmaterial induktiv überarbeitet. Dazu werden die in Interviews geschilderten Phänomene auf einer konkreten Abstraktionsebene betrachtet und die Kategorien dabei möglichst nahe an der Textformulierung neu gebildet (Mayring 2015, 2008).

Diese Vorgehensweise gewährleistet sowohl Reliabilität wie Validität und ermöglicht eine flexible Anpassung des Kategorienschema auf das zu beforschende Phänomen in mehreren Schritten (Lamnek und Krell 2016). Die dabei gefundenen Hauptkategorien sind «Von Präsenzlehrer zu ERT» sowie «Dimensionen sozialer Präsenz»; letzte mit den beiden Subkategorien «Rolle der Lehrenden» und «Feedback im ETT».

3. Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Studie dargestellt. Es ist dabei zu beachten, dass aufgrund des Umfangs des Samples kein Rückschluss auf die Gesamtheit der Studierenden an der KPH Wien/Krems gegeben werden kann. Die Ergebnisse stellen nur einen Ausschnitt des sehr umfangreichen Datenmaterials dar. Nicht miteinbezogen wurde die Sicht der Lehrenden, was in einem weiteren Schritt des Projekts als durchaus sinnvoll gesehen wird. Aussagen der Studierenden wurden als Zitate eingefügt, wobei S vor der Zahl des Interviews für das Sommersemester 2020, W für das Wintersemester 2020/21 steht.

3.1 Von Präsenzlehre zu ERT

Der Umstieg auf das ERT hat nach Ansicht der interviewten Studierenden in vielen Bereichen funktioniert, obwohl zuvor an der KPH Wien/Krems kaum durchgehend digitale Medien in der Lehre verwendet wurden. Die Lernplattform Moodle war zwar bereits seit einigen Jahren an der Hochschule etabliert, doch die Nutzung war für die Lehrenden freiwillig. Durch die Umstellung auf Distance Learning hat sich die Anzahl der in Moodle angelegten Kurse als Begleitung einer Lehrveranstaltung vervielfacht, sodass auch weitere technische Ressourcen bereitgestellt werden mussten. Das Online-Conferencing-Tool BigBlueButton wurde erst im April 2020 angeschafft und stand den Lehrenden ab Mitte April zur Verfügung. Die Einschulung erfolgte durch Online-Angebote sowie Anleitungen und didaktischen Hinweisen in einem eigens dafür eingerichteten Moodle-Kurs. Trotz dieser Bemühungen wurden im Sommersemester nur wenige synchrone Lehrveranstaltungen abgehalten, was vor allem jenen Studierenden Schwierigkeiten bereitete, die bevorzugt Lehrstoff vorgetragen bekommen oder Inhalte diskutieren. Die niedrige Zahl an Online-Live-Unterricht wurde von vielen Interviewten im Sommersemester 2020 als grosses Manko betrachtet:

«[...] dass unserer Meinung nach BigBlueButton fast gar nicht genutzt worden ist und dass halt 99, also 95 Prozent sind sicher jetzt rein Onlinearbeitsaufträge gewesen oder sind es auch weiterhin, zwecks Artikel lesen, Reflexionen schreiben und also derartige Sachen und dass halt da natürlich schon da auch das Soziale abgeht. Also, ich hätte mir da eigentlich mehr erhofft. Am Anfang war ich noch sehr positiv, weil ich mir gedacht habe, okay, es ist alles sehr schnell geschwitzt worden auf Onlinekurse, ja, was mir halt abgeht, denke ich mir, ist schon das Soziale, also wir haben erst zwei, ich glaube, zwei Dozenten wirklich mit einer Videokonferenz gesehen und das war aber auch nur eine» (Interview S32, Absatz 41).

Asynchrones Übermitteln der Lernunterlagen bedeutet zudem, dass die Studierenden mit den Inhalten alleine gelassen werden, was einerseits durchaus positiv gesehen wird, weil «ich habe das Gefühl, dass ich von dem durchaus profitiere von dieser selbstständigen Auseinandersetzung mit den Inhalten» (Interview S09, Absatz 48), doch andererseits zu Überforderung führen kann:

«Und eine Überforderung sehe ich leider auch schon jetzt mittlerweile, durch den Umstieg und vor allem bin ich eher eine Person, die gerne zuhört und im Klassenraum, also im Lehrveranstaltungsraum dann diskutiert, sich Notizen macht» (Interview S20, Absatz 36).

Vor allem ist zu bemerken, dass je länger das Sommersemester in Distance Learning andauerte, desto schwieriger wurden diese asynchronen Aufgabenstellungen für die Studierenden und umso mehr wurde das bis vor dem Lockdown bekannte System der Präsenzlehre vermisst:

«[...]aber dann hat's begonnen irgendwie einfach so viel zu werden. Ich musste mir eigentlich teilweise sehr viele Inhalte selber aneignen, also, man bekommt Texte, man liest sie, man muss zusammenfassen und es nimmt eigentlich sehr viel mehr Zeit ein glaube ich, als wenn man da gemeinsam über einen Text spricht oder wenn jemand den vorträgt mit einer PowerPoint» (Interview S24, Absatz 38).

Vor allem hinsichtlich des subjektiven Empfindens, was das Bearbeiten asynchroner Arbeitsaufträge betrifft, war bei den Interviewten eine deutliche Tendenz zu erkennen. Arbeitsaufträge, die wiederholt daraus bestanden, Texte zu lesen und diese danach zusammenzufassen oder zu reflektieren, wurden als eintönig wahrgenommen. Zudem beeinflussten solche Arbeitsaufträge die Motivation, sich mit dem Thema zu beschäftigen.

«Ja, die Arbeitsaufträge in A, ja, das waren nette Artikel, aber das war eher langweilig, das habe ich eben immer so dazwischen irgendwie hineingeschmissen, [...]» (Interview W04, Absatz 29).

Aussagen wie diese zeigen, dass auch beim ERT die Motivationstheorie von Ryan und Deci (2018) zum Tragen kommt. Je autonomer sich die Studierenden bei der Erledigung von Studienaufträgen erleben, desto höher ist die Motivation, diese zeitgerecht und exakt auszuführen. Neben der Autonomie war auch die Relevanz für die Studierenden von Bedeutung:

«[...]ich ... bin von manchen Aufträgen wirklich sehr begeistert, was sich die ProfessorInnen einfallen lassen und wie sie genau diese Situation, in der wir gerade sind, benutzen, um uns Aufträge zu geben, die uns dann auch interessieren, ich hab jetzt hier im Semester ein Seminar über Soziologie, und da wurde genau die Corona-Situation benutzt, um manche Sachen zu analysieren und das fand ich einfach sehr gut getroffen von dem Professor, weil das einfach gerade jetzt alle interessiert und da wirklich alle sich beteiligt fühlen und gleichzeitig auch so Seminare, die sehr aktiv wären, wie Technisch Werken oder Bildnerische Erziehung, haben sich auch die ProfessorInnen sehr gute Sachen einfallen lassen, die man einfach von zuhause machen kann, in Technisch Werken haben wir jetzt zum Beispiel ... 3D-Projekte machen müssen, die man dann mit einem 3D-Drucker drucken könnte [...]» (Interview S14, Absatz 36).

3.2 Dimensionen sozialer Präsenz

Soziale Präsenz im ERT leidet vor allem darunter, dass Lehrende und auch Studierende sich gegenseitig nicht als Personen wahrnehmen, vor allem dann, wenn es wenige synchrone Veranstaltungen gibt bzw. in synchronen und asynchronen Formaten kaum Raum für Interaktion und Austausch gegeben wird. Der Mangel an non-verbalen und paraverbalen Signalen (Argyle 1979) führt dazu, dass die Studierenden das Gefühl haben, dass sie alleine in einer anonymen Veranstaltung sind.

«Ich habe es schade gefunden, dass meistens nur die Leiterin, der Leiter das meistens aktiv geleitet hat und die Kamera dann auch nur bei der Leiterin oder dem Leiter aktiv war und mir ist schon vorgekommen, dass viele Studierende einfach Mikrophon abdrehen, Kamera abdrehen und nebenbei einfach etwas ganz anderes machen. Ich will jetzt nicht sagen, dass ich das nie gemacht habe, aber ich kann mir schon vorstellen, dass das E-Learning keinen guten Ruf behält, wenn das nur so abläuft, dass sich da alle ausklinken und dann nicht mitmachen. Also da, man sollte da dann schon zumindest irgendwie versuchen, sich aktiv zu beteiligen» (Interview W01, Absatz 33).

Wie wichtig aber genau diese non-verbalen und paraverbalen Signale sind, um das Gefühl zu erzeugen, dass man wahrgenommen wird und dass auf Probleme reagiert wird, ohne dass diese verbalisiert werden, zeigt die Äusserung einer Studierenden:

«Beim Professor X z. B. war es so, er hat, weil ich ja mein Video immer eingeschalten hatte, gesehen, ich bin absolut verzweifelt mit einer Planung und war zu spät in diesem Raum drinnen, obwohl ich schon eine halbe Stunde vorher begonnen habe, einzusteigen und das hat nicht geklappt und [...]ich habe mich so geärgert, und das dürfte er gesehen haben und er hat mich, weil er hatte meine Handynummer schon. Er hat mich dann angerufen und hat dann mit mir einen Extratermin ausgemacht und ist mit mir meine Planung durchgegangen» (Interview W04, Absatz 21).

Bereits in den 1990er Jahren hat Moore (2016) in seiner Theory of Transaction festgestellt, dass unterschiedlich eingesetzte Medien unterschiedliche Möglichkeiten der Interaktion zwischen Lehrendem und Lernenden bieten. Der Autor empfiehlt daher, verschiedene Strategien im Distanzlernen anzuwenden, wie das Ermöglichen von Analyse und Kritik oder unterschiedliche Arten der Stimulation, um die Motivation der Lernenden aufrechtzuerhalten. Zudem empfehlen Holbeck und Hartman (2018) Communities of Inquiry (COI), um die wahrgenommene Distanz im Fernunterricht zu überbrücken. Unterteilt werden COI in cognitive, social and teaching presence, die zum Teil durch den Einsatz von technologischen Werkzeugen wie Breakouträumen

oder Plattformen oder durch die Ermöglichung von Kollaboration und kritischem Diskurs erreicht werden können. Bei Fehlen dieser Massnahmen passiert es häufig, dass sich Studierenden zurückziehen und sich wenig aktiv beteiligen:

«Im letzten Semester ist es mir so vorgekommen, dass wir eben einfach nur den Computer aufgedreht haben und daneben irgendetwas anderes arbeiten oder sowieso überhaupt nicht zuhören, weil oft irgendwelche Fragen von den Professoren gekommen sind und dann gar keine Rückmeldungen waren. Und ja, da hat man dann schon bemerkt, wenn das wirklich vor Ort passiert wäre oder die Veranstaltung wirklich mit mehr Video vielleicht gemacht worden wäre, dann wäre – glaube ich – die Aufmerksamkeit viel grösser gewesen» (Interview W5, Absatz 24).

Rolle der Lehrenden

Gerade wenn ein plötzlicher Umbruch – wie in dem vorliegenden Fall der Umstieg von Präsenzlehre auf Distance Learning – stattfindet, rückt die Lehrperson noch stärker in den Vordergrund. Dass didaktische Szenarien, die in Face-to-Face-Settings gut gelingen, nicht eins zu eins auf Online-Lernszenarien umgelegt werden können, ist ausreichend durch Studien belegt (Liu 2010). Vor allem in Hinsicht auf soziale Präsenz sollen Lehrende den mangelnden direkten Kontakt, der sonst in Präsenzlehrveranstaltungen gegeben ist, ausgleichen. Dies kann einerseits über die Gestaltung der synchronen oder asynchronen Lehrveranstaltungen geschehen, andererseits über Feedback, das den Studierenden auf ihre Leistungen gegeben wird. Wie Sarkar, Ford und Manzo (2017) feststellen, benötigen Studierende in modernen Lernumgebungen andere Anreize, um sie zum aktiven Mitarbeiten zu motivieren, wenn digitale Technologien eingesetzt werden.

Die Motivation und das Engagement von Studierenden in einem Online-Setting kann eher aufrecht erhalten werden, wenn die Lehrveranstaltungen Interaktion und soziale Präsenz fördern, die Zeit der Studierenden effizient nutzen und Lernaktivitäten mit Zielen verknüpfen (Buck 2016; Frey 2015). Da, wie eingangs bereits festgestellt wurde, beim ERT keine Planung vorausgehen kann, ist hier mit Einschränkungen zu rechnen. Trotzdem zeigen die Aussagen in den Interviews auf, dass es manchen Lehrenden besser gelungen ist als anderen, diese soziale Präsenz herzustellen. Die Erreichbarkeit der Lehrenden spielte dabei ebenso eine Rolle – Rückfragen wurden, vor allem im Sommersemester 2020, als das Video-Conferencing-Tool BigBlueButton noch nicht so etabliert war, vor allem über E-Mail gestellt.

«Ein Drittel hat sich kaum bis gar nicht gemeldet, ein Drittel hat sich per E-Mail gemeldet und ein Drittel war da, man wusste, dass die da sind» (Interview W04, Absatz 21).

Die Bedeutung von synchronen Meetings für die Studierenden wurde von den meisten Lehrenden zu Beginn des ERT noch unterschätzt.

«Oh ja, einmal kurz in Sport, weil da hat der Professor gemerkt, dass eben die Studierenden sehr viele Fragen stellen. Und da hat er sich kurz aufgeopfert, damit wir alle einmal gemeinsam sprechen, weil er gemerkt hat, es kommen immer wieder dieselben Fragen und da gab es ein kurzes Meeting [...] und da hat er uns alles noch einmal erklärt, das war halt schon nett. Und ja sonst nicht, sonst war wirklich alles per Moodle und per Mail» (Interview W10, Absatz 17).

Erst mit dem Wintersemester 2020/21 wurde BigBlueButton regelmässig verwendet – vor allem auch deswegen, weil das Rektorat der KPH Wien/Krems eine verbindliche Empfehlung aussprach, Seminare grossteils in synchroner Form stattfinden zu lassen.

Die Erfahrung, die Studierende mit ihren Lehrveranstaltungen machten, war sehr unterschiedlich. In den Interviews wurde von sehr positiven Beispielen berichtet, beispielsweise dass die Lehrenden sich bemühten, die Lehrunterlagen so aufzubereiten, dass sie auch ohne Präsenzlehre nachvollziehbar waren, Arbeitsaufträge anpassten und auf die Fragen von Studierenden antworteten. Allerdings zeigte sich aus Sicht der Studierenden die Überforderung mancher Lehrenden mit der Situation des ERT deutlich. Beinahe in jedem Interview erzählten die Interviewten von zumindest einem Negativbeispiel:

«Ja, und es kommt eben immer sehr auf den Vortragenden an, wie gut man begleitet wird in einem Seminar, weil manche nehmen es halt sehr ernst und genau und bei anderen wieder muss man sich – was auch nicht so schlecht ist – viel selbst erarbeiten oder raussuchen und manche waren eben gar nicht einmal bereit, wenigstens eine Onlinekonferenz zu machen und dass man eventuell Fragen beantwortet bekommen hätte» (Interview W13, Absatz 11).

Die Medienkompetenz der Lehrenden spielte hierbei eine grosse Rolle – jene Lehrveranstaltungsleitenden, die sich bereits vor dem ERT mit den zur Verfügung stehenden digitalen Medien auseinandergesetzt hatten bzw. der Nutzung gegenüber offener zeigten, gelang es vermutlich besser, den Studierenden an die Situation angepasste Lehrveranstaltungen zu bieten.

«Ja, manche Professoren haben es einfach ein Monat nicht geschafft, dass sie einen Moodle-Kurs erstellen, andere haben es schnell geschafft, also einen normalen Unterricht zu ermöglichen eigentlich. Es war in manchen Fächern tatsächlich möglich, [...] z. B., dass man das wöchentlich abgearbeitet hat.

Man hatte auch das Gefühl, dadurch dass sie [i.e. die Lehrenden] zu uns gesprochen haben, dass man da wirklich unterrichtet wird. Ja. In anderen Fächern war das wirklich nur Arbeitsaufträge abarbeiten» (Interview W17, Absatz 5).

Dass der Einsatz der digitalen Medien nicht bei allen Lehrenden immer zur Zufriedenheit der Studierenden ausfiel, zeigt sich in den Befragungsergebnissen. Dies könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass bis zur Umstellung auf ERT auf den Einsatz digitaler Medien im Präsenzunterricht völlig verzichtet werden konnte und die Lehrenden daher keine Notwendigkeit hatten, sich mit Lernplattformen und Online-Didaktik auseinanderzusetzen. Allerdings zeigen die Studierenden in solchen Fällen oft wenig Verständnis, da sie – die meisten der Studierenden der KPH Wien/Krems können als Digital Natives (Prensky 2001) bezeichnet werden – von der Lehrperson erwarten, didaktisch gut durchdachten Unterricht zu bieten – egal, ob dieser in Präsenz oder online stattfindet:

«[...] dann gibt's Professoren, die kennen sich überhaupt nicht aus, da musst du dann als Student quasi Chaträume herrichten, wo du dir denkst, wie komm ich eigentlich dazu, einerseits ja, aber andererseits so, warum? Ich mein, ich muss mich auch damit auseinandersetzen?» (Interview S08, Absatz 72).

Die Forderung nach mehr didaktischer Kompetenz der Lehrenden, wenn es um das Gestalten von Online-Einheiten geht, wurde in vielen der Interviews deutlich.

Feedback im ERT

Die moderne Pädagogik zielt darauf ab, den Lernenden zu ermöglichen, ihre Fähigkeiten und Einstellungen auf der Grundlage des vorherigen Lernens zu entwickeln. Feedback auf Aufgaben und Aufträge der Lernenden zu geben und ihnen damit Informationen über ihren Lernprozess zu geben, ist für die Förderung des Lernens wesentlich. Askew und Lodge (2000) sehen Lehrende als Experten für den Lernprozess und Feedback als eine einseitige Kommunikation von Lehrenden zu Lernenden, um ihnen Informationen zur Verbesserung des Lernens zu geben.

Hattie (2008) stellt fest, dass Feedback einer der wichtigsten Faktoren ist, die den Lernerfolg beeinflussen. Die Effektgrösse von Feedback ist nach Hattie und Timperley (2007) doppelt so gross wie die durchschnittliche Effektgrösse. Allerdings gibt es einen Unterschied hinsichtlich der Art des gegebenen Feedbacks: Die Studien, die die höchsten Effektstärken zeigten, bezogen sich auf Studierende, die informatives Feedback über eine Aufgabe erhielten und wie sie diese effektiver erledigen können. Niedrigere Effektgrössen bezogen sich auf Lob, Belohnungen und Bestrafung. Bei den Interviews war für viele Studierende Feedback ebenfalls ein Thema, das sowohl als sehr bedeutend für den Lernprozess eingeschätzt wird als auch in gewissen

Bereichen im Rahmen des stattgefundenen ERT durch die Lehrenden als zu wenig präsent. Fehlendes Feedback kann zu einem Einbruch der Motivation bzw. niedriger Leistungsbereitschaft führen, wie der folgende Ausschnitt aus einem Interview zeigt:

«[...]es gab jetzt den Fall, wir mussten jetzt ein Portfolio bearbeiten mit irrsinnig vielen Aufgaben und viele Stunden Aufwand und dann hat uns der Professor in der Mitte gesagt, also ca. in der letzten Aprilwoche gesagt, er schaut sich das Portfolio eh nicht an und das waren aber so Aufgaben wie: Lösen Sie das Kreuzworträtsel oder schreiben Sie eine Geschichte zur Bildgeschichte, was für mich nicht wirklich einen Wert hat, weil ich kenne die Methoden und ich kann eine Bildgeschichte schreiben und ein Kreuzworträtsel lösen, also warum muss ich das jetzt machen, also das war für mich eine ziemlich erschreckende Erkenntnis und ich habe auch für mich beschlossen, dass ich das Portfolio nicht mehr weiterbearbeiten werde, vielleicht wirklich nur Dinge, die mich interessieren und wo ich mir denke, ah das ist neu, aber halt eben solche Sachen nicht mehr» (Interview S30, Absatz 31).

Bei vielen Studierenden war auch der Wunsch nach einem personalisierten Feedback zu erkennen. Wenn Lehrende während einer Online-Konferenz kurz darauf eingehen, dass die Arbeitsaufträge von der Seminargruppe weitgehend gut erledigt wurden oder dies in einem Forum-Posting tun, ist das für einen Grossteil der Befragten unzureichend.

«Mir ist schon das persönliche Feedback lieber, weil ich einfach dann besser an mir arbeiten kann und weiterkomme in meiner Persönlichkeit, weil wenn ich jetzt nicht weiss, ob ich etwas gut oder richtig oder falsch gemacht habe oder völlig am Thema vorbei z. B., könnte auch passieren, das würde ich dann schon gerne wissen und perfektionieren quasi» (Interview W06, Absatz 37).

Zudem ist Feedback nicht nur für den individuellen Lernprozess von Bedeutung, sondern wird von den Studierenden auch als Wertschätzung der Zeit und Mühe gesehen, die sie in die Arbeitsaufträge investiert haben. Ebenso spielte das Wahrnehmen der sozialen Präsenz eine Rolle – wurde kein Feedback gegeben, fühlte es sich für manche der befragten Studierenden an, als ob die Arbeitsaufträge ins Leere gingen.

«Andere wiederum [...] die hätten theoretisch das Land verlassen können und von irgendwo ihre Arbeitsaufträge hochladen. Die waren einfach nicht greifbar für mich. Ich habe es eh nicht gebraucht, aber trotzdem wäre es nett gewesen, irgendwie den Schein einer Ansprechperson zu haben [...]» (Interview W17, Absatz 27).

Ein weiterer Faktor, der eine wichtige Rolle spielt, ist der Zeitpunkt, zu dem das Feedback gegeben wird. Wie Hattie (2008) betont, sollte das Feedback direkt nach der Aktion des Lerners gegeben werden, da es die Motivation des Lerners verstärkt und die Distanz zwischen Lernendem und Lehrendem verringert. Affektives Lernen (das sich auf die Einstellung gegenüber der Lehrperson oder dem Thema bezieht) wird stärker beeinflusst als Lernergebnisse.

«[...] sie korrigiert das oder gibt uns dann in der Sitzung darauf wieder Feedback. Das finde ich recht gut, weil Ich da einfach eine ständige Rückmeldung auch krieg, ob das, was ich mache, auch wirklich passt. Ob ich es richtig verstanden habe und ich dann auch diese Korrekturen in meine nächsten Arbeiten einfließen lassen kann, weil ich da tatsächlich die Möglichkeit hab, dazu zu lernen» (Interview S09, Absatz 44).

Die Befragten waren sich weniger einig, wenn es darum ging, die Art und Menge des Feedbacks im ERT mit jenem zu vergleichen, welches sie wahrscheinlich in Präsenzlehre erhalten hätten. Hier gingen die Meinungen stark auseinander – einige meinten, dass das Feedback im Distance-Learning mehr und regelmässiger war, wieder andere, dass es ungefähr von der Menge her gleich war und eine dritte Gruppe befand, dass das Feedback in Seminaren vor Ort wesentlich stärker gewesen wäre, weil

«[e]s ist ja oft nicht viel, was man an Feedback braucht, aber – ja – einfach nur ein kurzes Nicken reicht dann oft» (Interview W17, Absatz 30).

4. Diskussion und Fazit

Die mit der Corona-Krise verbundene Umstellung der Lehre auf reines Distance Learning an Universitäten und Hochschulen ist Forschungsgegenstand zahlreicher deutschsprachiger sowie internationaler Studien, wobei der Forschungsfokus recht unterschiedlich gelegt wird. In einer Befragung von rund 25.000 Studierenden in Deutschland zu ihren Erfahrungen mit dem ersten Digitalsemester schätzen diese zwar einerseits die zeitliche Flexibilität, vermissen jedoch andererseits den Kontakt zu Mitstudierenden (Lörz et al. 2020). Auch diese Erfahrung konnte mit den vorliegenden Aussagen der Studierenden bestätigt werden. Vor allem der Wegfall der teilweise doch langen Anfahrtswege an den Studienort wurde positiv gesehen. Die starke Reduzierung des sozialen Kontaktes (sowohl zu Mitstudierenden als auch zu Lehrenden) führte bei manchen Studierenden der KPH Wien/Krems zu einem Gefühl der Vereinsamung. Ein mehrstufiges Forschungsprojekt der Universität Wien zieht durchaus positive Schlussfolgerungen aus den bisherigen Corona-Semestern. So sehen viele Studierende bei sich selbst Verbesserungen im Zeitmanagement und der

Selbstorganisation (Universität Wien 2020). Diese Ergebnisse konnten durch die vorliegende Studie nur bedingt bestätigt werden – manche Studierende äusserten grosse Umstellungsschwierigkeiten durch den Wegfall der Strukturen von aussen.

International existieren zu ERT und sozialer Präsenz zahlreiche, auch länger zurückliegende Studien, was sich vermutlich darauf zurückführen lässt, dass Online-Lernformen bereits als etabliert gelten. Bereits 2014 wurde ein direkter Zusammenhang in die Art der Gestaltung von Lernumgebungen und dem Grad der sozialen Präsenz dargelegt (Kear, Chetwynd, und Jefferis 2014). Was die Zeit des ERT während der Covid-19 Schliessungen der Universitäten ebenfalls aufzeigt, ist die Bedeutung von digitalen Medienkompetenzen sowohl auf Studierenden- als auch Lehrendenseite (Marek, Chew, und Wu 2021). Eine Forderung, die sich aus diesem Projekt für die Hochschullehre der KPH Wien/Krems daher ableiten lässt, sind Massnahmen sowohl im Curriculum der Studierenden (Bachelor- und Masterlehrgang) als auch in der hochschulinternen Fortbildung der Hochschullehrenden zur Vermittlung und Stärkung von digitalen Kompetenzen, die einerseits für das Studium selbst notwendig sind, andererseits aber auch in Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit der Studierenden als Lehrpersonen. Für die Hochschullehrenden betrifft die angesprochene Fortbildung jedoch nicht nur die reine Anwendungskompetenz von digitalen Medien, sondern vielmehr ebenfalls Kenntnisse des Instruktionsdesigns (Kerres 2018), was Online-Lehre betrifft. Obwohl die Studierenden während der Interviews eher selten technische Schwierigkeiten oder mangelnde eigene Medienkompetenz angaben, war durchaus an einigen Stellen zu vernehmen, dass sie mit der Situation des ERT überfordert waren, weil sie eben nicht wussten, wie sie beispielsweise Gruppenarbeiten auf Distanz bewerkstelligen sollten. Konzepte von geteilten Dokumenten oder Online-Konferenzsysteme waren für die Studierenden im Sommersemester 2020 noch weitgehend unbekannt. Dies änderte sich dann im Wintersemester 2020/21 und zeigt daher auf, dass auch das ERT teilweise zu einer höheren Medienkompetenz (zumindest was Anwendungskompetenzen betrifft) geführt hat.

Jene Studierenden, die ihre Lehrveranstaltungsleitenden als eher präsent erlebten, zeigten auch eine höhere Zufriedenheit mit der Situation des Distance Learnings. Dies deckt sich mit den Ergebnissen einer Studie, die sich mit den Erwartungen polnischer Studierender zum Distance Learning befasst (Cicha et al. 2021). Daraus kann die Implikation abgeleitet werden, dass Hochschullehrende über Strategien verfügen müssen, wie sie Studierende in Phasen von E-Learning oder ERT einbinden können. Gleichzeitig wird aufgezeigt, dass Studierende ebenfalls lernen müssen, mit dieser Art des Lernens zurechtzukommen, da die grössere zeitliche und örtliche Flexibilität auch höhere Anforderungen an das eigene Zeit- und Aufgabenmanagement sowie an die Selbstmotivation stellt. Ergebnisse einer Studie der Universität Wien (Schober, Lüftenegger, und Spiel 2020) zeigen einen Zusammenhang zwischen Selbstorganisation, Autonomie und sozialer Eingebundenheit mit Lernerfolgen. Auch aus den

vorliegenden Interviews zeichnet sich die Tendenz ab, dass jene Studierenden mit sich selbst und ihren Lernerfolgen zufriedener waren, die das Distance Learning eher positiv und eingebunden erlebten. Die Bedeutung von «Beziehungen im Lernprozess» (Mayrberger 2017, 112) ist für das E-Learning bereits hinlänglich diskutiert worden (Arnold et al. 2018; Beer et al. 2003). Diese Befunde sind auch für ERT gültig, um Studierende aktiv in die Gestaltung ihrer Lernprozesse einbeziehen zu können. Das Geben von Feedback ist eine Möglichkeit, diese Beziehung aufzubauen – und wie die vorliegenden Ergebnisse zeigen, ein für die befragten Studierenden wesentlicher, damit sie bereit sind, sich auf die Arbeitsaufgaben einzulassen.

Da voraussichtlich die Erfahrungen aus dem ERT zu mehr Integration von E-Learning im normalen Hochschullehrbetrieb führen werden, sollte allerdings auch nicht auf die Herausforderungen vergessen werden, wie sie auch Ali (2020) formuliert: Besonders motivierte Studierende, die schon Erfahrung mit Online-Lernen haben, werden von E-Learning-Formaten eher profitieren als jene, die Berührungsängste haben. Dies könnte dazu führen, dass manche Studierende eher ihr Studium abbrechen, als es in Präsenzformaten der Fall wäre. Zudem sind nicht alle Lehrveranstaltungen gleichermaßen geeignet, in Distanz-Form unterrichtet zu werden.

Zusammenfassend knüpfen die Ergebnisse des vorliegenden Forschungsbeitrags an bisherige Studien an und unterstreichen die Bedeutung sozialer Präsenz in Online-Lehrveranstaltungen. Dies zeigt sich umso mehr in der «plötzlichen» Umstellung auf ERT, da hier didaktische Strukturen weitaus weniger ausgeprägt sind. Trotz teilweise gezeigter Überforderung bei allen involvierten Personen betonen die Studienergebnisse auch positive und nachhaltige Implikationen wie besseres Zeitmanagement sowie Stärkung der Feedbackkultur und Medienkompetenz. Hochschullehrpersonen spielen zudem durch ihre eigene soziale Präsenz sowie durch ihren didaktischen Gestaltungsrahmen eine bedeutsame Rolle. Durch das Schaffen adäquater Rahmenbedingungen können Hochschulen einen entscheidenden Beitrag zu einer erfolgreichen Implementierung digitaler Lehr- und Lernstrukturen beitragen.

Literatur

- Affouneh, Saida, Soheil Salha, und Zuheir Khlaif. 2020. «Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis». *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences* 11 (2). <https://doi.org/10.30476/ijvlms.2020.86120.1033>.
- Alammary, Ali, Judy Sheard, und Angela Carbone. 2014. «Blended learning in higher education: Three different design approaches». *Australasian Journal of Educational Technology* 30 (4): 440–54. <https://doi.org/10.14742/ajet.693>.
- Ali, Wahab. 2020. «Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in Light of CoViD-19 Pandemic». *Higher Education Studies* 10 (3): 16–25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>.

- Argyle, Michael. 1979. «Non-Verbal Communication in Human Social Interaction». In *Non-Verbal Communication*, herausgegeben von Robert A. Hinde. Reprint, 243–69. Cambridge: Univ. Pr.
- Arnold, Patricia, Lars Kilian, Anne Maria Thillosen, und Gerhard M. Zimmer. 2018. *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. 5. Auflage. utb Pädagogik 4965. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Askew, Susan, und Caroline Lodge. 2000. «Gifts, Ping-Pong and Loops - Linking Feedback and Learning». In *Feedback for Learning*, herausgegeben von Susan Askew, 1–18. London: RoutledgeFalmer.
- Beer, Doris, Ileana Hamburg, Christiane Lindecke, und Judith Terstriep. 2003. «E-Learning: Kollaboration und veränderte Rollen im Lernprozess». https://www.iat.eu/media/pb2003-04_1_.pdf.
- Buck, Stefanie. 2016. «In Their Own Voices: Study Habits of Distance Education Students». *Journal of Library and Information Services in Distance Learning* 10 (3-4): 137–73. <https://doi.org/10.1080/1533290X.2016.1206781>.
- Cicha, Karina, Mariia Rizun, Paulina Rutecka, und Artur Strzelecki. 2021. «COVID-19 and Higher Education: First-Year Students' Expectations Toward Distance Learning». *Sustainability* 13 (4): 1889. <https://doi.org/10.3390/su13041889>.
- Ferri, Fernando, Patrizia Grifoni, und Tiziana Guzzo. 2020. «Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations». *Societies* 10 (86): 1–18. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>.
- Frey, Jim. 2015. «The Importance of Learning Experience Design for Higher Education». *Getting Smart*, 25. April 2015. <https://www.gettingsmart.com/2015/04/the-importance-of-learning-experience-design-for-higher-education/>.
- Goffman, Erving. 2001. «Die Interaktionsordnung». In *Interaktion und Geschlecht*, herausgegeben von Erving Goffman, Hubert Knoblauch, und Helga Kotthoff. 2. Aufl., 50–104. Campus Studium. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Hattie, John. 2008. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement / John A.C. Hattie*. London: New York : Routledge.
- Hattie, John, und Helen Timperley. 2007. «The Power of Feedback». *Review of Educational Research* 77 (1): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hodges, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust, und Aaron Bond. 2020. «The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning». *Educause* (5/6): 1–15. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Holbeck, Rick, und Jillian Hartman. 2018. «Efficient Strategies for Maximizing Online Student Satisfaction: Applying Technologies to Increase Cognitive Presence, Social Presence, and Teaching Presence». *Journal of Educators Online* 15 (3). https://www.thejeo.com/archive/2018_15_3/holbeck_hartman.

- Houben, Daniel. 2018. «Von Ko-Präsenz zu Ko-Referenz – Das Erbe Erving Goffmans im Zeitalter digitalisierter Interaktion». In *Leib und Netz: Sozialität zwischen Verkörperung und Virtualisierung.*, herausgegeben von Matthias Klemm, und Ronald Staples, 3–20. Medienkulturen im digitalen Zeitalter. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18863-4_1.
- Karla, Anna. 2020. «Der gemeinsame Denkraum fehlt». *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 12. Dezember 2020. <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/universitaeten-im-lockdown-der-gemeinsame-denkraum-fehlt-17093976.html>.
- Kear, Karen, Frances Chetwynd, und Helen Jefferis. 2014. «Social presence in online learning communities: the role of personal profiles». *Research in Learning Technology* 22. <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.19710>.
- Kehrwald, Benjamin. 2008. «Understanding social presence in text-based online learning environments». *Distance Education* 29 (1): 89–106. <https://doi.org/10.1080/01587910802004860>.
- Kerres, Michael. 2018. *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 5., erweiterte Auflage. Berlin: DeGruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110456837>.
- Kerres, Michael. 2020. «Frustration in Videokonferenzen vermeiden: Limitationen einer Technik und Folgerungen für videobasiertes Lehren». In *Handbuch E-Learning*, herausgegeben von K. Wilbers, 59–78. Köln: Wolters Kluwer. <https://learninglab.uni-due.de/publikationen/13033>.
- Klier, Alexander. 2016. «Digitales Präsenz Lernen!». <https://www.alexander-klier.net/digitales-praesenz-lernen/>.
- Kunz, Alexa Maria. 2020. «(Online-)Präsenz als Schlüsselkompetenz». In *(Digitale) Präsenz - Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre*, herausgegeben von Marija Stanisavljevic, und Peter Tremp, 61–64: Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4291793>.
- Lamnek, Siegfried, und Claudia Krell. 2016. *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Levinson, Stephen C. 2017. «Der Sprecherwechsel bei der zwischenmenschlichen Kommunikation und seine Folgen für die Sprachverarbeitung». Forschungsbericht 2016 - Max-Planck-Institut für Psycholinguistik. <https://doi.org/10.17617/1.53>.
- Liu, Ching-Hong. 2010. «The comparison of learning effectiveness between traditional face-to-face learning and e-learning among goal-oriented users». *6th International Conference on Digital Content, Multimedia Technology and its Applications*, 255–60. <https://ieeexplore.ieee.org/document/5568694>.
- Lörz, Markus, Anna Marczuk, Lena Zimmer, Frank Multrus, und Sandra Buchholz. 2020. «Studieren unter Corona - Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester». *DZHW Brief* 05/2020: 1-8. https://doi.org/10.34878/2020.05.dzhw_brief.
- Marczuk, Anna, Frank Multrus, und Markus Lörz. 2021. «Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden». *DZHW Brief* 01/2021. https://doi.org/10.34878/2021.01.DZHW_BRIEF.

- Marek, Michael W., Chiou Sheng Chew, und Wen-chi Vivian Wu. 2021. «Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic». *International Journal of Distance Education Technologies* 19 (1): 89–109. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.0a3>.
- Mayrberger, Kerstin. 2017. «Partizipatives Lernen in der Online-Lehre - Anspruch, Konzept und Ausblick». In *Lehren und Lernen online: Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*, herausgegeben von Hedwig R. Griesehop, und Edith Bauer, 109–29. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5_6.
- Mayring, Philipp. 2008. «Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse». In *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*, herausgegeben von Philipp Mayring, und Michaela Gläser-Zikuda. 2. Auflage, 7–19. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., Neuausgabe, 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- McLuhan, Marshall. 1992. *Die magischen Kanäle: Understanding Media*. Econ classics. Düsseldorf, Wien, New York, Moskau: ECON Verlag.
- Moore, Michael G. 2016. «Theory of Transactional Distance». In *Theoretical Principles of Distance Education*, herausgegeben von Desmond Keegan. 1st edition, 22–38. London: Routledge.
- Ostermann, Gudrun. 2020. «E-Learning braucht spezielle Kompetenzen». *DER STANDARD*, 10. Februar 2020. <https://www.derstandard.at/story/2000120270274/e-learning-braucht-spezelle-kompetenzen>.
- Prensky, Marc. 2001. «Digital Natives, Digital Immigrants Part 1». *On the Horizon* 9 (5): 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Rahim, Ahmad Fuad Abdul. 2020. «Guidelines for Online Assessment in Emergency Remote Teaching during COVID-19 Pandemic». *Special Communication* 12 (2): 59–68. <https://doi.org/10.21315/eimj2020.12.2.6>.
- Ryan, Richard M., und Edward L. Deci. 2018. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Paperback edition. New York, London: The Guilford Press.
- Sarkar, Nina, Wendy Ford, und Christina Manzo. 2017. «Engaging Digital Natives through Social Learning». *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics* 15 (2): 1–4. [http://www.iiisci.org/Journal/CV\\$/sci/pdfs/EB015YQ17.pdf](http://www.iiisci.org/Journal/CV$/sci/pdfs/EB015YQ17.pdf).
- Schlesselman, Lauren S. 2020. «Perspective from a Teaching and Learning Center During Emergency Remote Teaching». *American Journal of Pharmaceutical Education* 84 (8): 1042–44. <https://doi.org/10.5688/ajpe8142>.
- Schober, Barbara, Marko Lüftenegger, und Christiane Spiel. 2020. «Lernen unter COVID-19-Bedingungen». <https://lernencovid19.univie.ac.at/>.
- Short, John, Ederyn Williams, und Bruce Christie. 1976. *The Social Psychology of Telecommunications*. London: Wiley.

- Trust, Torrey, und Jeromie Whalen. 2020. «Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic». *Journal of Technology and Teacher Education* 28 (2): 189–99. <https://www.learntechlib.org/p/215995/>.
- Universität Wien. 2020. «Lernen unter Covid-19 Bedingungen». <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/studierende/>.
- Witzel, Andreas. 2000. «Das Problemzentrierte Interview». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 1, Methodical and Empirical Examples / Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 1, No 1 (2000): Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples*. <https://doi.org/10.17169/FQS-1.1.1132>.
- Witzel, Andreas, und Herwig Reiter. 2012. *The Problem-Centred Interview*. London: SAGE Publications.