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

Herausgegeben von Markus Deimann, Marios Karapanos und Klaus Rummler

Vom Krisenmodus zum Change-Prozess

Hochschullehre in Zeiten der CoViD-19-Pandemie aus Sicht der Hochschulsteuerung

Benjamin Zinger¹ , Thomas Bröker¹ , Robert Lehmann¹ , Carolyn Haberkern¹ und Sarah Lipot¹

¹ Technische Hochschule Nürnberg

Zusammenfassung

Die Corona-Pandemie hat die Hochschulen in eine Krisensituation versetzt. Die damalige Entscheidung, das Sommersemester 2020 trotz Kontaktverboten durchzuführen, hat alle Hochschulen mobilisiert eine nahezu vollständige Online-Lösung aufzubauen. Diese ‹Zwangsdigitalisierung› hat Lehrende und Studierende in den folgenden Monaten in einen Experimentiermodus versetzt. Dass sich Lehrende und Lernende in dieser Breite mit digitalen Technologien auseinandersetzen und Erfahrungen machen, konnten bisherige Forderungen und Förderungen nicht erreichen. Es ist jedoch ungewiss, wie diese Dynamik in den Lehralltag einer Post-Pandemie-Zeit übertragen werden kann. Hier sind Hochschulen auf strategischer Ebene gefragt, den Krisenmodus für den Change-Prozess zu nutzen. Anhand einer Gruppendiskussion mit 14 Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten haben wir untersucht, welche langfristigen Veränderungspotenziale der Pandemie wahrgenommen werden. Durch eine strukturierte Inhaltsanalyse der Diskussion erweitern wir in diesem Beitrag die bisherigen zusammenfassenden Ergebnisse. Die Analyse zeigt, dass als entscheidende Variable für den Erfolg beim Krisenmanagement multiple agile Kooperationsformate zwischen den unterschiedlichen Ebenen und Akteuren wahrgenommen werden. Die Aufrechterhaltung und der Ausbau dieser Kooperationen kann die Grundlage für einen langfristigen Change-Prozess darstellen, der unabhängig von der CoViD-19-Pandemie notwendig ist.

From Crisis Mode to Change Process. Higher Education Teaching in Times of the CoViD-19 Pandemic

Abstract

The Corona pandemic has put the universities in a crisis situation. The resulting decision to start and stage the 2020 summer semester mobilised all universities. They managed to provide the range of courses almost completely online to enable students to continue



their studies despite the extensive contact limitations. This ‘forced digitisation’ initiated teachers and students to experiment with both restrained and extended possibilities in the following months. Previous demands and subsidies could not achieve such a broad acquisition of experiences with digital technologies. However, it is uncertain how universities can transfer this dynamic development into the regular teaching commitments of a post-pandemic period. Here, universities are challenged to expand the crisis mode to a reliable change process. Based on an expert discussion with 14 vice-presidents, we examined which potentials they perceived to change higher education in the long term. The analysis shows that they perceived the multiple agile cooperations between the different levels and actors of universities as a decisive variable for a successful crisis management. Maintaining and expanding these collaborations can be the basis for a long-term change process, which is necessary regardless of the CoViD-19 pandemic.

1. Hochschullehre: Einmal Zukunft und zurück?

Die Hochschullehre in Deutschland findet digital statt. In Zeiten der Kontaktbeschränkungen aufgrund der CoViD-19-Pandemie trifft diese Aussage zu wie nie zuvor. Aber wird auch die Zukunft der Hochschullehre digital sein, oder werden die Hochschulen nach der Pandemie wieder zurückgeworfen auf den Normalbetrieb? Also einmal Zukunft und zurück?

1.1 Anforderungen an die Zukunft der Hochschulen

Hochschulen sind einem ständigen Veränderungsdruck ausgesetzt und historisch betrachtet wird immer wieder auf ihre Behändigkeit und mangelnde Wandlungsfähigkeit verwiesen (Graf-Schlattmann u. a. 2020, 23). Die ‚Zwangsdigitalisierung‘ der Hochschullehre in Folge der CoViD-19 Pandemie hat wie ein Beschleuniger auf die Veränderungsanforderungen gewirkt. Diese Beschleunigung richtet sich nicht nur auf technische und didaktische Aspekte der Digitalisierung des hochschulischen Lehrens und Lernens. Vielmehr erscheinen Überlegungen zu tiefgreifenden Veränderungstendenzen in der Hochschulbildung lohnenswert.¹

Anhalts- und Orientierungspunkte hierfür liefern Untersuchungen und Studien, die sich bereits vor der Corona-Pandemie mit Anforderungen an die zukünftige Ausgestaltung von Hochschulbildung beschäftigt haben. So wird beispielsweise das Potential von Kooperation und Kollaboration nicht nur innerhalb der Hochschulen, sondern auch über ihre Grenzen hinaus betont (Höfer, Schünemann, und Janoschka 2016, 31–32; Gaebel u. a. 2018, 78). Die zunehmende Diversität im Studium und der

¹ Der Begriff der Digitalisierung wird damit nicht auf den rein technischen Prozess medialer Übersetzung beschränkt, sondern bezieht sich auch auf die durch digitale Technologien ausgelösten Dynamiken auf anderen Ebenen, z. B. auf sozialer, kultureller und ökonomischer Ebene. Die Gesamtheit dieser Dynamiken kann als digitale Transformation beschrieben werden (Dander 2020, 20–21).

Fokus auf Kompetenzorientierung erhöhen die Anforderungen an die Lehre. Sie entwickelt sich von der reinen Wissensvermittlung verstärkt zu einer Lernbegleitung (Höfer, Schünemann, und Janoschka 2016, 6; Orr u. a. 2019, 6). Auch auf einen erhöhten Bedarf an Anstrengungen in der Personalentwicklung (Gaebel u. a. 2018, 9) sowie auf weitere Veränderungsbedarfe in Bezug auf Infrastruktur und Organisationskultur wird hingewiesen, die auf hochschulstrategischer Ebene angestossen werden müssen (Höfer, Schünemann, und Janoschka 2016, 31).

Gefordert werden – ebenfalls mit Blick auf den steigenden Anspruch der Diversität im Studium gerecht zu werden – differenziertere Studienmodelle an den Hochschulen (Orr u. a. 2019, 55–59). Eine Kernbotschaft der AHEAD-Trendanalyse aus dem Jahr 2019 lautet, dass sich die Hochschullandschaft weiter ausdifferenzieren muss und verschiedene Lernwege nebeneinander bestehen werden (ebd., 21).

Generell stellen Becker und Stang (2020, 15) fest, dass Hochschulstrategien bislang kaum explizit das Lernen fokussieren. Hierfür könnten internationale Richtlinien, wie etwa die europäischen Grundsätze für die Verbesserung von Lehre und Studium, eine Orientierung bieten. Ein hochschuldidaktisches Leitmotiv ist dabei die Lernendenzentrierung, bei der Lernangebote auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden ausgerichtet werden (EFFECT Projektteam 2020, 3–4).

Durch den pandemiebedingten Umstieg auf Distanzlehre rücken derzeit Fragen des Lernens und der Lernorganisation an Hochschulen wieder in den Fokus der öffentlichen Wahrnehmung – allerdings mit polarisierender Wirkung.

1.2 Das Sommersemester 2020: Sprunginnovation oder Schreckgespenst?

Angesichts der aktuellen Veränderungsdynamik in der Hochschulbildung möchten wir unsere Ausführungen mit einem kurzen Gedankenspiel beginnen. Man stelle sich eine besonders veränderungsfreudige Präsenzhochschule in Deutschland Anfang März 2020 vor – ohne Pandemie. In einer ihrer hochschulweiten Gremiensitzungen hätte sie entschieden, dass das in Kürze startende Sommersemester vollständig auf Distanzlehre umzustellen sei. Diese Umstellung, so die Begründung, solle dazu dienen, alle Hochschulmitglieder für die digitale Lehre² fit zu machen und die technische Infrastruktur und rechtlichen Rahmenbedingungen für digitale Lehre einem ‹Stresstest› zu unterziehen. Der Prozess solle dabei in kurzen Etappen iterativ umgesetzt werden und auf Prinzipien der Selbstorganisation und Kollaboration fussen. Dies stärke, so die weitere Argumentation der Entscheidungstragenden, kurz- und

2 Die Bezeichnung digitale Lehre wird hier im Sinne des gegenwärtigen dominierenden Sprachgebrauchs als eine sprachlich verkürzte Form der Lehre mit digitalen Medien verwendet. Darunter fallen – fasst man es begrifflich noch etwas weiter – unterschiedliche Entwicklungen und Ausprägungen, wie etwa mobile learning, open education und learning analytics, die auf Verbesserungs- und Erweiterungsmöglichkeiten des Lehrens und Lernens abzielen (Leineweber 2020, 43–44). In diesem Beitrag wird auch auf den Begriff der Distanzlehre zurückgegriffen, um hervorzuheben, dass in Zeiten der Corona-Pandemie in der Regel die örtliche Distanz der Lehrenden und Lernenden gewährleistet sein musste.

mittelfristig die Kompetenzen für die digitale Lehre aller Hochschulmitglieder. Langfristig werde durch die Bewältigung dieser Herausforderung das Gemeinschaftsgefühl sowie die Veränderungs- und Zukunftsfähigkeit der Hochschule gestärkt.

Das Gedankenexperiment verdeutlicht, wie die Veränderungen in der Hochschullehre sichtbar geworden wären, wenn sie nicht im Kontext der CoViD-19-Pandemie gestanden hätten. Man hätte einen ambitionierten Change-Prozess gesehen. Voraussetzung dafür wäre eine bewusste Entscheidung gewesen, den Ist-Zustand zu verändern. Sie wäre an eine klare Vorstellung über den gewünschten Zielzustand und einen definierten Weg dorthin gekoppelt gewesen.

Wenngleich die Auswirkungen der CoViD-19-Pandemie dem im Gedankenexperiment beschriebene Zielzustand und Weg ähneln, gibt es doch entscheidende Abweichungen. Es gab keine «bewusste» Entscheidung, keine «klare» Vorstellung, keinen «gewünschten» Zielzustand und auch keinen «definierten» Weg.

Die tatsächliche Situation lässt sich als Krisenbewältigung statt als Change-Prozess beschreiben. Ziel war es, das Semester «zu retten». Dies konnte aufgrund des gebotenen Infektionsschutzes nur durch Distanzlehre erfolgen. Lehre musste deshalb in den digitalen Raum verlegt werden. Noch ist unklar, was nach dieser «Zwangsdigitalisierung» passieren wird. Die Hochschulen befinden sich sozusagen in einer Zwischenzeit. Während die einen perspektivisch ausharren und sehnsüchtig auf die alte Normalität warten, suchen andere euphorisch nach weiteren Möglichkeiten digitaler Lehre. Und wie immer, wenn in einer Organisation unterschiedliche Geschwindigkeiten, Perspektiven und Richtungsentscheidungen aufeinandertreffen, «knirscht und knarzt es an allen Ecken und Enden» (Kluge und Kluge 2020, 67). Wichtig ist deshalb, den Krisenmodus zu verlassen und sowohl die kritischen Stimmen, wie auch die positiven Erfahrungen auszuwerten. Zu Beginn der Pandemie galt es noch in einem hohen Tempo Entscheidungen zu treffen. Nur so konnte das bereits in Präsenzlehre geplante Sommersemester 2020 in ein digitales Semester verwandelt werden. Nun, ein gutes Jahr später, können die gesammelten Erfahrungen mit Blick auf ihr mögliches Innovationspotenzial sorgfältig evaluiert und anschließend in eine nachhaltige Strategie für die zukünftige Hochschullehre überführt werden.

2. Die langfristigen Auswirkungen der Pandemie einschätzen

Nach dem Ende der Pandemie werden die Hochschulen verändert sein. Im Falle einzelner Lehrender mag eine Rückkehr zur ursprünglichen Präsenzlehre möglich sein, aber die Hochschulen als Ganzes werden wahrscheinlich «anders» agieren. Unterschiedliche Szenarien sind denkbar, wie Hochschulen ihre Studienangebote weiterführen. Unser Gedankenspiel deutet an, dass eine gezielte Veränderung ein strategischer Prozess ist. Eine Hochschule, die nach der Pandemie den Krisenmodus verlässt, wird sich vermutlich weniger verändern, als eine, der es gelungen ist, die Potenziale zu erkennen und in einen strategischen Change-Prozess zu überführen.

Die Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten für Lehre hatten im Corona-Semester eine Schlüsselrolle. Im Gegensatz zu den fachlich oder auf ihre Fakultät orientierten Lehrenden, sind sie aufgrund ihrer strategisch orientierten Position auf die gesamte Hochschule ausgerichtet. Da dies auch hochschulpolitische Aufgaben umfasst, sind sie ausserdem hochschulübergreifend orientiert. Daher wollten wir nachvollziehen, wie sie die langfristigen Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Hochschulen einschätzen. Als Basis für eine Diskussion über diese Auswirkungen haben wir Visionen zur Zukunft der Hochschullehre genutzt, die bereits vor der Pandemie in Studien und Arbeitspapieren existierten.

Im Rahmen der Studie «Hochschullehre in der Post-Corona-Zeit»³, fand hierzu eine Diskussion mit 14 Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten bayerischer Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) statt. In diesem Beitrag wird diese Gruppendiskussion mithilfe einer strukturierten Inhaltsanalyse einer genaueren Betrachtung unterzogen.

3. Methodisches Vorgehen

Als Grundlage für die Gruppendiskussion wurden aus Studien und Positionspapieren zur zukünftigen Entwicklung der Hochschulbildung vier Themenfelder identifiziert. Sie wurden zu Thesen verdichtet (Kreulich u. a. 2020, 9–12) und mit den Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten über die Webkonferenzsoftware Zoom diskutiert.⁴ Die Diskussion wurde transkribiert und durch eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Gruppe der Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten hatte sich als Reaktion auf die Herausforderungen des ersten Corona-Semesters in einer regelmässigen hochschulübergreifenden Austauschrunde konstituiert. Der Rückgriff auf die qualitative Methodik erwies sich als sinnvoller Zugang, um die Forschungssubjekte zu verstehen (Kergel 2018, 55–58), insbesondere in Form einer Gruppendiskussion (Lamnek und Krell 2016, 385–89). Der Fokus lag darauf, die Erfahrungszusammenhänge und gemeinsamen Orientierungen unter Berücksichtigung der Eigenstrukturiertheit der Gruppe herauszuarbeiten (Liebig und Nentwig-Gesemann 2009, 107–11).

3 Mit der Studie (Kreulich u. a. 2020) haben die bayerischen HAWs kurzfristig auf die Corona-Pandemie reagiert. Ziel der Studie war es Risiken und Chancen der veränderten Studiensituation aus der Sicht unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure zu bewerten. Dafür wurden in einem quantitativen Teil über 18.000 Studierende und 2.848 Lehrende befragt. Weiterhin wurde die Sicht der Hochschulleitungen durch eine Gruppendiskussion erfasst.

4 Die Gruppendiskussion fand somit zu einem Zeitpunkt statt, an dem noch nicht oder nur vereinzelt Ergebnisse der Befragungen der Lehrenden und Studierenden vorlagen. Eine Beschäftigung mit den Ergebnissen der Befragungen war somit kein Bestandteil der Gruppendiskussion.

3.1 *Entwicklung der Thesen für die Gruppendiskussion*

Bereits vor der Pandemie haben sich Studien und Arbeitspapiere damit auseinandergesetzt, wie sich die Hochschulbildung in der Zukunft weiterentwickeln könnte (z. B. Kreulich und Dellmann 2016; Höfer, Schünemann, und Janoschka 2016; Gaebel u. a. 2018; Orr u. a. 2019; HolonIQ 2018). Sie sind in die Ausrichtung des neu gegründeten Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre (FIDL) eingeflossen, zu einer Vision für vernetztes Lehren und Lernen zusammengefasst (Bröker und Zinger 2019) und später überarbeitet worden (Zinger und Bröker 2020). Die darauf aufbauende Vision von «Hochschulen als vernetzte Lern- und Arbeitsgemeinschaften» diente als Ausgangspunkt zur Thesenentwicklung für die Gruppendiskussion. Aus ihr haben wir drei Handlungsfelder abgeleitet, die mit den Erfahrungen aus dem Sommersemester 2020 und dem Einsatz digitaler Technologien neu eingeschätzt werden müssen: Kooperation, Haltung und Rahmenbedingungen. Ziel war es, mit ihnen eine strategische Ebene in den Fokus der Diskussionen zu setzen. Die Thesen sollten die Faktoren beleuchten, die abseits konkreter digitaler Lösungen langfristig für eine digitale Transformation relevant sind. Als Grundlage für die Gruppendiskussion wurden die Vision und die drei Handlungsfelder zu erzählgenerierenden Ausgangsstimmuli (Liebig und Nentwig-Gesemann 2009, 106) für die geplante Gruppendiskussion verdichtet:

Kooperationsstrukturen entfalten: Viele Potenziale der Digitalisierung von Studium und Lehre erschliessen sich erst, wenn sich die Hochschulmitglieder vom Denken und Handeln in Hochschulgrenzen lösen. Studium und Lehre zu digitalisieren, erfordert zusätzliche Ressourcen an den einzelnen Hochschulen (Thuy 2016). Gleichzeitig sind vielerorts ähnliche Probleme zu bewältigen und ähnliche oder fast inhaltsgleiche Online-Angebote zu entwickeln. Durch hochschulübergreifende Zusammenarbeit und den Austausch von Erfahrungen und Lernmaterialien kann dieser Aufwand verteilt werden.

These 1 – *Kooperation:* Corona hat Kooperationsstrukturen/Kooperationen (zw. Lehrenden und zw. Hochschulen) entfaltet, die in der Zukunft fortbestehen und weiterentwickelt werden müssen.

Haltungsfragen fördern: In Diskussionen zur Digitalisierung wird neben der Notwendigkeit des Erlernens neuer Fähigkeiten (Skillset) auch die Herausbildung einer neuen Haltung und Denkweise (Mindset) betont. Diese Haltung wird mit Offenheit, Neugier, Risikobereitschaft, Fehlertoleranz, dem Teilen von Wissen, Aufbrechen von Hierarchien und dem Abbau von Kommunikationsbarrieren beschrieben (z. B. Kollmann 2020, 43; Bredendiek und Knorr 2020, 5; Chattopadhyay 2015). Demgegenüber steht die bisherige Haltung, die unter anderem durch ein Denken in Hierarchien und Abteilungen, gehortetem Wissen und Perfektionismus geprägt ist (z. B. Goran, LaBerge, und Srinivasan 2017).

These 2 – *Haltung*: Es fehlt noch an Ideen und Strategien, die veränderte Haltung (der Lehrenden) zukünftig innerhalb der Organisation aufrechtzuerhalten.

Rahmenbedingungen für digitale Lehre verbessern: Die Hochschulen sind an hochschulrechtliche Regeln gebunden, die sich an Lehre unter Präsenzbedingungen ausrichten. Das wirft die Frage auf, ob dieser Rahmen geeignet ist, um kreative Lösungen für die Herausforderungen der digitalen Transformation zu ermöglichen. Im Zuge der Pandemie-Situation sind neue Anforderungen an die Infrastruktur und die rechtlichen Rahmenbedingungen an Hochschulen in den Fokus gerückt. Viele Fragen sind jedoch ungeklärt oder nicht auf Dauer gelöst.

These 3 – *Rahmenbedingungen*: Um eine sinnvolle digitale Transformation von Studium und Lehre voranzubringen, muss der gesetzliche, datenschutzrechtliche und finanzielle Rahmen sichergestellt sein.

Visionen entwickeln: Digitale Lehre als organisationales Thema umfasst mehr als Gestaltungsfragen und das Wissen über und den Umgang mit neuen Lehr- Lern-technologien. Vielmehr geht es um einen tiefgreifenden Wandlungsprozess im Sinne einer digitalen Transformation. Die letzte These stellte daher die aktuelle Situation der Hochschulen in die Kritik, um anzuregen, sie im Sinne einer vernetzt agierenden Lern- und Arbeitsgemeinschaft (Zinger und Bröker 2020, 189) zu denken.

These 4 – *Vision*: Es findet ein bayernweites Lehren und Lernen statt und Hochschulen verändern ihre institutionelle Identität. Wir befinden uns auf dem Weg von einzelnen zertifizierenden Lehranstalten hin zu vernetzt agierenden Lern- und Arbeitsgemeinschaften.

3.2 Durchführung der Gruppendiskussion

Aufgrund der unkalkulierbaren Auswirkungen der Corona-Pandemie war eine Durchführung der Gruppendiskussion in Präsenz nicht sinnvoll. Um möglichst viele der positiven Aspekte der Methode der Gruppendiskussion in die digitale Anwendung übertragen zu können, wurde eine synchrone Videokonferenz als ‹Durchführungsort› gewählt. Das wissenschaftliche Wissen zu dieser speziellen Form der qualitativen Forschung ist noch sehr begrenzt und stammt aus der Zeit vor der Pandemie. Daher ist die in der Literatur häufig zu findende Einschränkung, dass die Medienkompetenz der Teilnehmenden nicht ausreichen könnte (Gnams und Batinic 2011), in diesem Setting kaum mehr haltbar. Eine weitere Problematik, die Ehlers (2017) beschreibt, ist der geringere persönliche Bezug der Teilnehmenden in Online-Diskussionen. Aufgrund der engen Zusammenarbeit der Gruppe bereits vor der Gruppendiskussion, ist auch diese Einschränkung in der vorliegenden Studie weniger relevant. Da ausserdem die Gesprächsmethode explizit an die Besonderheiten des Mediums angepasst wurde, ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse unter Berücksichtigung der speziellen Kontextualität valide Aussagen generiert (Gnams und Batinic 2020).

Um den Spezifika der Gruppendiskussion Rechnung zu tragen, wurden umfangreiche Vorbereitungen getroffen. Sie sollten sicherstellen, dass alle Teilnehmenden möglichst ausgeglichen beteiligt werden. Im Vorlauf konnten sie daher festlegen, welche der ersten drei Thesen sie am liebsten diskutieren würden. Entsprechend der Vorlieben wurden Kleingruppen mit 4 bis 5 Personen festgelegt. Die jeweilige These wurde zunächst für 20 Minuten in diesem Kreis diskutiert. Anschliessend wurde die Diskussion für den gesamten Kreis geöffnet, um die Fragen zu den vorhergehenden Äusserungen zu stellen oder sie zu ergänzen.

Die vierte These zur Vision wurde von Anfang an mit allen Teilnehmenden in einem Zeitraum von 20 Minuten diskutiert. Die gesamte Diskussion verlief ohne Störungen. Die Moderation beschränkte sich darauf die Thesen zu benennen und auf Wortmeldungen und den Zeitplan zu achten. Das Gespräch wurde aufgezeichnet und rein semantisch und orthographisch transkribiert (Dresing und Pehl 2020, 843–49).

3.3 Vertiefende Analyse der Gruppendiskussion

Die Fragestellungen dieser Studie erforderten komplexe inhaltliche Bewertungen der Diskussion. Daher wurde die qualitative Inhaltsanalyse zur Strukturierung des Materials nach Mayring (2015) auf den Forschungsgegenstand adaptiert. Dabei wurde bewusst mit deduktiv entwickelten Kategorien gearbeitet.

In einem mehrstufigen Verfahren wurde das Kategoriensystem zur Klassifikation der Diskussionsinhalte entwickelt. Zunächst wurde auf Basis wissenschaftlicher Studien zu den Themenbereichen (Kreulich u. a. 2020, 9–12) ein initiales

Kategoriensystem erstellt. Es umfasst insgesamt 14 feingranulare Einzelkategorien zu den Erfahrungen und Beobachtungen, Zielvorstellungen und Ideen, die die Teilnehmenden zu den angesprochenen Themenbereichen geäußert haben.

Für jede Kategorie wurde zunächst eine Definition erarbeitet. Kodierregeln und typische Beispiele aus dem Textkorpus wurden als Ankerbeispiele integriert (Mayring und Fenzl 2019). So sollten die relevanten Aspekte und unterschiedlichen Ausprägungen ihrer Wahrnehmung durch die Diskussionsteilnehmenden abgebildet werden und mit dem Stand der Fachdiskussion zur Digitalisierung der Hochschulbildung in Beziehung gesetzt werden. Passende Textstellen wurden annotiert und den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Es gab weder Vorgaben zur Länge der annotierten Stellen, noch zu grammatikalischen Charakteristika (z. B. ganze Sätze).

Während für die Studie (Kreulich u.a. 2020) die Diskussion nur inhaltlich zusammengefasst wurde, hat die strukturierte Inhaltsanalyse mithilfe des Kategoriensystems den Blick in die Thematik und die dazugehörigen Thesen erweitert. Dies führte zu einem tieferen Verständnis der Thesen und trug dazu bei, dass zum Beispiel Aussagen getroffen werden konnten, inwieweit Kooperationen als positiv oder negativ bewertet wurden oder auf welchen Gruppen ein besonderer Fokus während der Diskussion lag. Wichtig hierbei erschien vor allem, die verschiedenen Beobachtungen oder auch Erfahrungen zu verschiedenen Zielgruppen der Hochschule festzuhalten, sowie auch Ideen, Ziele, Wünsche oder auch Haltungen im Allgemeinen. Diese Verteilung der Kategorien gewährleistete eine ganzheitliche Betrachtung aller vier Thesen.

4. Hochschullehre in Zeiten der CoViD-19 Pandemie aus Sicht der Hochschulleitung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse verdichtet und zu den initial entwickelten Themenbereichen und Thesen in Beziehung gesetzt. Die illustrierenden Zitate sind soweit nötig anonymisiert. Das anonymisierte Transkript der Gruppendiskussion kann bei den Autorinnen und Autoren eingesehen werden.

4.1 Kooperation unter Hochschulen

These 1 – *Kooperation*: Corona hat Kooperationsstrukturen/Kooperationen (zw. Lehrenden und zw. Hochschulen) entfaltet, die in der Zukunft fortbestehen und weiterentwickelt werden müssen.

Bedingt durch die aktuelle Lage entstand die These, dass sich in Folge der CoViD-19 Pandemie die Kooperationsstrukturen zwischen Lehrenden und zwischen Hochschulen weiterentwickelt haben. Dies unterstützen die Aussagen der Vizepräsidentinnen

und Vizepräsidenten sehr klar. Durch die Entfaltung der Kooperation entstand eine intensivere Nutzung bereits bestehender Strukturen und ein Bedeutungszuwachs für bestimmte Serviceeinrichtungen der Hochschulen (z. B. IT-Servicecenter). Ausserdem wurde der Austausch zwischen den Lehrenden an den Hochschulen von der Diskussionsgruppe positiv bewertet. Dieser Austausch war geprägt durch das Teilen von Informationen und die gemeinsame Bearbeitung von Problemstellungen (z. B. Datenschutzfragen im Rahmen digitaler Lehr-Lernsettings). Anhand der Online-Kurse der Lehrenden der verschiedenen Hochschulen, die an den bayerischen HAWs in der Regel über die Lernplattform Moodle stattfinden, konnte die Wandlung der Kooperationskulturen deutlich werden. So wurde dargelegt, dass

«man in den Moodle-Kursen eigentlich eine Privatsphäre gespürt [hat] - da lässt man die anderen Lehrenden nicht so richtig rein - und jetzt haben sich die Leute extra [...] in die eigenen Moodle-Kurse [ihrer Kollegen] eingeschrieben» (S. 3 Z2ff).

Die Lehrenden haben angefangen sich gegenseitig zu unterstützen und ihre Erfahrungen mit der digitalen Lehre zu teilen.

Darüber hinaus wurde die Zusammenarbeit der Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten untereinander betont, die durch das Teilen von Informationen, Inspirationen und Good-Practice-Beispielen geprägt war.

An vielen Hochschulen wurden auch Studierende eingebunden und damit Statusgrenzen überwunden, um die Situation zu bewältigen. An manchen Hochschulen wurden die Studierendenvertretungen in die «Corona-Task Forces» eingebunden, um gemeinsam über die Standards digitaler Lehre zu diskutieren. Diese Kooperation möchte man weiterhin verfolgen, gleichwohl Lehrende an einzelnen Hochschulen Bedenken äusserten.

Trotz des im Allgemeinen positiv bewerteten Austauschs sind die Diskussionsteilnehmenden unsicher, ob dieser Austausch in den nächsten Jahren fortbestehen oder eher stagnieren wird, sobald wieder ein normalisierter Hochschulalltag möglich ist. In diesem Zusammenhang wurde auch die Konkurrenzsituation zwischen den einzelnen Hochschulen angesprochen. Es bestand jedoch Einigkeit, die aktuelle Situation gemeinsam auszuwerten, um einen Zwischenweg zu finden, der die Konkurrenzsituation berücksichtigt und die als positiv wahrgenommene Kooperation aufrechterhält.

In der Diskussion wurden auch Voraussetzungen für kooperatives Arbeiten beschrieben. In diesem Kontext wurde primär die offene Kommunikation untereinander als relevant benannt, die ein Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen fördert. Betont wird, dass Kooperationsstrukturen agil entstehen müssen und eher informell funktionieren. Zudem ist es notwendig, in ausreichender Weise eine Vertrauensbasis untereinander zu schaffen, damit über Probleme und Fehler gesprochen werden kann.

4.2 *Ein Haltungswandel in der Lehre*

These 2 – *Haltung*: Es fehlt noch an Ideen und Strategien, die veränderte Haltung (der Lehrenden) zukünftig innerhalb der Organisation aufrechtzuerhalten.

Bereits vor den Auswirkungen der CoViD-19 Pandemie beschäftigten sich Lehrende mit dem Konzept der digitalen Lehre und der Lehre im Allgemeinen. Der Anteil dieser Personen war jedoch gering und wurde, bedingt durch die aktuelle Lage, erweitert.

«Natürlich haben wir am Anfang das Problem gehabt, dass wir relativ schnell umgeschaltet haben – Kaltstart – was aber in der Folge auch bedeutet, dass viele Lehrende den Eindruck gewonnen haben, ja, dann mach ich einfach daraus eine entsprechende digitale Form. Das ist noch lange nicht digitale Lehre. Und damit werden wir uns auch noch beschäftigen müssen. Ich will das nur unterstreichen, dass da schon noch ein dickes Brett zu bohren ist [...]» (S. 15 Z15-23).

Die veränderte Situation zwang Lehrende, sich mit digitaler Lehre auseinanderzusetzen. Der sogenannte «Kaltstart» adressiert die unzureichenden Voraussetzungen für das digitale Semester seitens der Hochschulen und Lehrenden. So mussten Voraussetzungen sowohl auf technischer wie auch didaktischer Seite erst geschaffen werden. Besonders der Didaktik wird ein grosser Stellenwert zugeschrieben, da eine direkte Übertragung der Präsenzlehre in ein digitales Format keine nachhaltige Lehre darstellt. Dementsprechend muss den Lehrenden hierbei Unterstützung angeboten werden.

Hinsichtlich der Lehrorganisation und -administration kamen viele Fragen auf (als Beispiel wird die Abrechnung des Lehrdeputats für Online-Kurse genannt), für die pragmatische Lösungen gefunden und schnelle Entscheidungen getroffen werden mussten. Die Überwindung dieser Hürden gab den Lehrenden Sicherheit, was sich positiv auf deren Bereitschaft auswirkte auf digitale Lehrformate umzustellen.

Ob es zwischen den verschiedenen Fachrichtungen (z. B. zwischen natur- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten) Unterschiede in Bezug auf die Realisierung digitaler Lehre gab, wurde unterschiedlich eingeschätzt. Grundsätzlich wurde aber die Haltung der Lehrenden gegenüber der Umstellung auf digitale Lehre als eher positiv erlebt: Es bestand an allen HAWs grosse Offenheit, sich auf das neue Format der digitalen Lehre einzulassen. So stimmt die Diskussionsgruppe darin überein, dass die Lehrenden an den HAWs überwiegend den Lernerfolg der Studierenden während des digitalen Semesters als sehr hoch einschätzen. Dies steht allerdings in Diskrepanz zur Bewertung der Studierenden. Sie bewerteten den Lernerfolg in ihren bis dahin vorliegenden Rückmeldungen durchaus schlechter. Die Diskussionsteilnehmenden

sehen deshalb die Notwendigkeit, diese Diskrepanz durch Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrenden und den Ausbau der technischen Infrastruktur für digitale Lehre zu beheben. Diesbezüglich wird auch der Vorschlag gemacht, in Zukunft bei Neuberufungen verstärkt darauf zu achten, dass Vorerfahrungen und Offenheit bezüglich digitaler Lehre bestehen.

4.3 Rahmenbedingungen für Hochschulen

These 3 – *Rahmenbedingungen*: Um eine sinnvolle digitale Transformation von Studium und Lehre voranzubringen, muss der gesetzliche, datenschutzrechtliche und finanzielle Rahmen sichergestellt sein.

In diesem Diskussionsteil wurden die notwendigen Rahmenbedingungen erörtert, um eine digitale Transformation von Studium und Lehre sicherzustellen. Zu Anfang des Sommersemesters 2020 waren für ein technisches Basisequipment grösstenteils keine finanziellen Mittel vorhanden. Daher mussten Mittel aus anderen Budgets der Hochschulen freigesetzt werden, um den Hochschulbetrieb aufrecht zu erhalten. Neben der unzureichenden technischen Infrastruktur wurden auch personelle Ressourcen bemängelt, was teilweise durch Umverteilung des Personals aus anderen Bereichen der Hochschulen aufgefangen wurde. Ausserhalb des direkten Einflussbereichs der Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten wird die mangelnde Internetversorgung, insbesondere in ländlichen Gegenden, kritisch betrachtet. Sie beeinträchtigt stark die Teilnahme an digitalen Lehrangeboten.

Angesprochen wird auch die Lehrverpflichtungsverordnung (LUFV), die noch nicht in ausreichendem Masse die digitale Lehre abbildet. Durch die nicht geklärte Anrechnung der Leistungen für digitale Lehre fehlt den Lehrenden eine adäquate Anerkennung des Mehraufwands des digitalen Semesters. Zudem wird die didaktische Unterstützung für die Lehrenden in Form von Fortbildung in Bezug auf digitale Lehre als erforderlich angesehen. Die Diskussionsteilnehmenden forderten ausserdem eine einheitliche und hochschulübergreifende Lösung für digitale Prüfungen. Hierfür sollte ein datenschutzsicherer Rahmen gewährleistet sein sowie klare Rahmenbedingungen für Lehrende und Studierende geschaffen werden.

Im Zuge dessen wird ein verstärkter hochschulübergreifender Austausch benötigt, um gemeinsame Positionen und Forderungen vertreten zu können. Dabei bedarf es für die Digitalisierung und Zukunftsfähigkeit der Hochschulen nach Einschätzung der Diskussionsteilnehmenden nicht nur weiterer Personalstellen, sondern auch der Schaffung neuer Strukturen und einer anderen Lehrkultur:

«es ist das System Hochschule. Und das System Hochschule muss sich innovativ verändern. Und dazu reicht es eben auch nicht aus, Forschungsprofessuren zu installieren, sondern wir brauchen einen Innovationsschub» (S. 25 Z33-37).

Zusammenfassend wird herausgestellt, dass digitale Lehre langfristige Wege und mehr Beachtung benötigt, um nachhaltig verankert zu werden. Dazu werden insbesondere rechtliche und politische Änderungen angesprochen, die im Rahmen der Landes- und Bundespolitik umzusetzen sind.

4.4 Visionen für zukünftige Studien- und Lehrszenarien

These 4 – *Vision*: Es findet ein bayernweites Lehren und Lernen statt, und Hochschulen verändern ihre institutionelle Identität. Wir befinden uns auf dem Weg von einzelnen zertifizierenden Lehranstalten hin zu vernetzt agierenden Lern- und Arbeitsgemeinschaften.

«Es kann sein, dass wir nicht zu unseren Gunsten, sondern zu irgendwelchen Nachteilen so gesteuert werden, dass wir diese Kooperation gerade nicht erleben können, sondern wir werden dazu genötigt oder auch eingeladen, aber intensiv eingeladen, dass wir mehr in die Konkurrenz gegeneinander treten. Das heißt nichts Schlimmes, aber erstmal sollten wir darüber nachdenken, welche Verhältnisse wollen wir untereinander haben, und dann müssen wir die Gesetzesnovelle entsprechend prüfen und einen Schritt voraus sein.» (S.29 Z57-65)

Grundsätzlich wird Einigkeit darüber geäußert, dass sich derzeit alle Hochschulen in einer Phase starker Veränderung befinden. Strukturen verändern sich, die Hochschulen werden agiler und auch institutionelle Grenzen werden aufgebrochen. Dies bedingt eine flexiblere Organisation und Chancen einer besseren hochschulübergreifenden Vernetzung trotz der bestehenden Konkurrenz. Insbesondere im Hinblick auf die bestehende und auch seitens der Hochschulpolitik gewollten Konkurrenzsituation der Hochschulen, wünschen sich die Diskussionsteilnehmenden weiterhin Hochschulkooperationen einzugehen, um gemeinsame Positionen vertreten zu können und «einen Schritt voraus [zu] sein» (S. 29 Z64f). Es wird die Notwendigkeit gesehen, sich auf die bevorstehende Gesetzesnovelle⁵ stärker zu vernetzen, um die Frage, wie Hochschule und Hochschullehre zukünftig ausgestaltet wird, beeinflussen zu können. Ein weiteres Zitat verdeutlicht, wie wichtig die Fähigkeit zur Kooperation untereinander gesehen wird:

5 Nähere Informationen zur angekündigten Novellierung des bayerischen Hochschulrechts, die auf eine erhebliche Verschlanung und Deregulierung abzielt, sind in der Bekanntmachung des zuständigen Staatsministeriums unter <https://www.stmwk.bayern.de/ministerium/hochschule-und-forschung/hochschulreform.html> (Zugriff 26.02.2021) zu finden.

«Das heißt, dass wir trotzdem in der Lage sind, auf den Ebenen, wo die Kooperation wirklich essenziell ist, trotzdem uns nicht gegeneinander ausspielen lassen. Ich glaube, dass ist das Entscheidende.» (S. 29 Z77-80).

Auch wird die Veränderung der Kommunikation zwischen und innerhalb der Hochschulen thematisiert. In Zeiten, in denen schnelles Handeln gefordert ist, wurden auch bessere hochschulinterne und hochschulübergreifende Kommunikationswege gefunden und genutzt. Nach Einschätzung der Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten werden in Zukunft althergebrachte institutionelle Grenzen auf den Prüfstand gestellt werden und neue Formen der Kooperation entstehen, wodurch eine bessere Organisation der Lehre und Verwaltung gewährleistet werden könnte.

4.5 Thesenübergreifende Interpretation der Kommunikationsinhalte

Im Anschluss an die Auswertung der Diskussion und im Hinblick auf die im Vorfeld formulierten Thesen erfolgte eine gezielte Suche nach Kernthemen, die sich durch die gesamte Diskussion ziehen und die nochmal verdeutlichen, welche Aspekte für die Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten von besonderer Bedeutung sind.

Obwohl das Thema Kooperation mit der These 1 bereits eine prominente Rolle bei der Auswertung gespielt hat, zeigte sich, dass es sich auch durch die anderen Themen zieht und daher als thesenübergreifendes Leitthema angesehen werden kann. Überwiegend wird das Thema Kooperation dabei positiv wahrgenommen und als wichtige Grundlage gesehen, die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen zu bewältigen.

Ausserdem wurde anhand der Annotationen deutlich, welche Personengruppen vorrangig diskutiert wurden. Hier wird insbesondere die Gruppe der Lehrenden und die Gruppe der Vizepräsidenten und Vizepräsidentinnen thematisiert. Da es sich bei der Stichprobe um die Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten für Lehre handelt, spiegelt das Ergebnis zunächst den aufgabenspezifischen Fokus der Diskussionsteilnehmenden wider. Der relativ geringe Gesprächsanteil mit Bezug auf Studierende oder Verwaltung (vgl. Abb. 1) macht deutlich, dass die Reaktion auf die Pandemie bisher vor allem aus der Perspektive des direkten Leitungshandelns wahrgenommen wurde. Der Blick richtete sich daher auf die Statusgruppen, auf die die Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten den direktesten Zugriff haben.

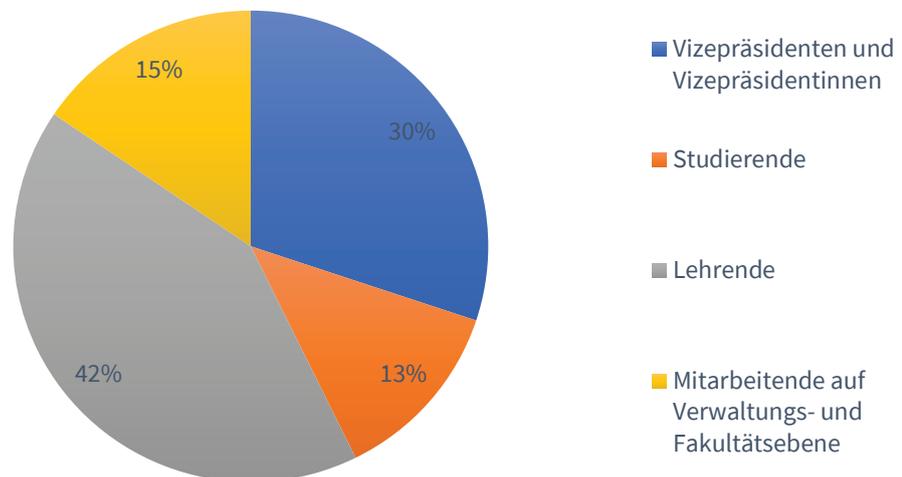


Abb. 1.: Prozentualer Anteil der Kategorien bezogen auf Personengruppen innerhalb der Hochschulen

Bei den Aussagen zur zukünftigen Gestaltung der Lehre wird deutlich, dass sehr viele Gesprächsanteile als Ziele oder Wünsche kodiert werden konnten. Dem gegenüber steht eine relativ geringe Anzahl an Aussagen, die bereits konkrete Veränderungsideen (Allgemeine Veränderungsmöglichkeit/Notwendigkeit) beschreiben (vgl. Abb. 2).

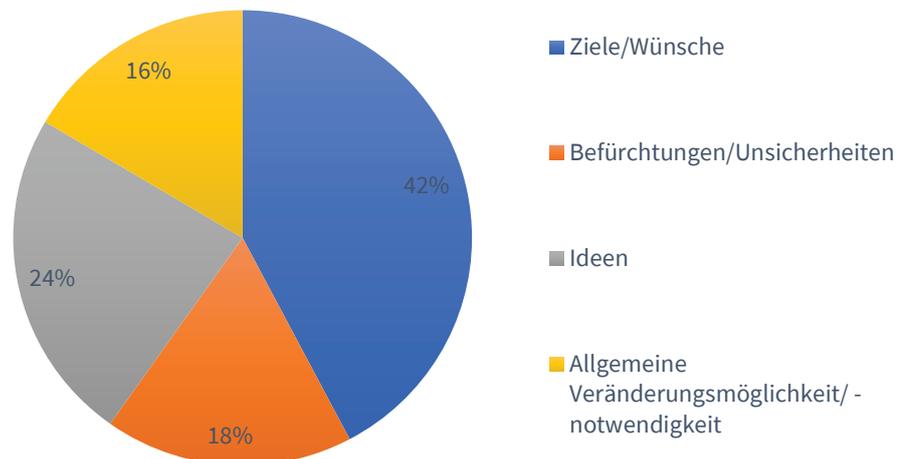


Abb. 2.: Annotierte/Kategorisierte Äusserungen bezüglich zukünftiger und derzeitiger Entwicklungen.

Betrachtet man die emotionale Färbung der Aussagen, fällt auf, dass Befürchtungen und Unsicherheiten relativ selten formuliert werden. So kann man die allgemeine Stimmung in Bezug auf die Zukunft als optimistisch beschreiben. Sie ist von positiven Wünschen geprägt, ohne dass bereits konkrete Handlungsansätze von der Gruppe verfolgt werden.

5. Kritische Reflexion des Forschungsansatzes

Die Durchführung einer Gruppendiskussion über die Webkonferenzsoftware Zoom war angesichts der Pandemielage alternativlos. Dennoch ist zu reflektieren, inwieweit das Forschungssetting zu einer Verzerrung der Ergebnisse beigetragen hat. Wie oben erwähnt, ist das Argument der zu geringen Technikkompetenz seit dem ersten Lockdown im Hochschulbereich nicht mehr gültig. Bleibt zu überprüfen, inwieweit die persönliche Repräsentation und die Abbildung der subjektiven Sinnstrukturen in dieser Form möglich waren. Ehlers (2017) macht deutlich, dass unabhängig von der Frage, ob Online oder Offline, die Manifestation der subjektiven Sinnstrukturen vom Erhebungskontext geprägt sind. Bohnsack und Przyborski (2007) machen deutlich, dass die Erhebungssituation eine prozesshafte Entfaltung der Eigenstrukturiertheit der Teilnehmenden ermöglichen soll. Angesichts der Tatsache, dass Hochschulpersonal während der Corona-Pandemie grosse Teile der individuellen Arbeitszeit in Videokonferenzsystemen verbringt, erscheint die Annahme, dass eine Zoom-Konferenz deutlich lebensweltnäher ist als ein persönliches Treffen, nicht überspitzt.

Die Rolle der Diskussionsleitung ist allerdings kritisch zu reflektieren. Es handelte sich hier um fachdidaktische Fachkräfte, die selbst über ein hohes Mass an hochschuldidaktischer Expertise verfügen und den Teilnehmenden aus der bisherigen Zusammenarbeit teilweise bekannt waren. Hier können Verzerrungen nicht ausgeschlossen werden. Angesichts der Tatsache, dass die Themen wenig Personenbezug aufwiesen, erscheint das Risiko einer tiefgreifenden Sinnänderung jedoch gering. Zudem kamen bei der Auswertung zusätzlich zwei Personen zum Einsatz, die nicht mit der Thematik vertraut waren, sondern lediglich das entwickelte Kategoriensystem anwendeten und weiterentwickelten. Dadurch konnte sichergestellt werden, dass die Auswertung möglichst wenig von den Vorprägungen der Forschenden verzerrt wurde.

Für Folgestudien wäre es wünschenswert, die Begrenzung auf Hochschulleitungsmitglieder aufzuheben, um die Sichtweisen weiterer Akteursgruppen an Hochschulen einbeziehen zu können.

6. Zusammenführende Betrachtung und Ausblick

Anhand der Auswertung der Gruppendiskussion zeigt sich, dass die Bewältigung der CoViD-19 Pandemie an den bayerischen HAWs Prozesse ausgelöst hat, die weit über die Frage hinausgehen, ob Lehre digital oder analog erfolgen soll. Die hochschulübergreifende Kooperation auf der Ebene der Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten wurde als entscheidende Ressource bei der Bewältigung der Krise begriffen. Auch innerhalb der Hochschulen berichten die Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten von einer hohen Motivation bei den Lehrenden und neuen Ansätzen der Kooperation zwischen Lehrenden, Organisationseinheiten und Studierenden. Hier liegt eine

grosse Chance für einen tiefgreifenden Wandel in der Welt der HAWs. Die klassische Organisationsstruktur und die alten Hierarchien werden immer mehr als Hindernis einer zukunftsweisenden Weiterentwicklung wahrgenommen. Es hat sich gezeigt, dass kurzfristige Kooperationen funktionieren und auf allen Ebenen zur Bewältigung der Folgen der CoViD-19 Pandemie beigetragen haben. Daher erscheint es dringend geboten, sowohl die Haltung, als auch die neu entwickelten Strukturen über die Krisensituation hinaus für die Hochschullehre zu sichern.

Allerdings bringen die Hochschulleitungsmitglieder auch deutlich zum Ausdruck, dass der hohe Grad an Austausch und der gegenseitigen Unterstützung in der Lehre nach der CoViD-19 Pandemie nicht selbstverständlich bestehen bleibt. Hier scheint man noch auf der Suche nach Strategien zu sein, wie diese Potentiale langfristig für Hochschulen gesichert werden können. Vielleicht können hier die Herausforderungen, die zur Schaffung guter Rahmenbedingungen für digitale Lehre bewältigt werden müssen, einen Weg weisen. Zumindest wurde erkannt, dass es hierzu gemeinsamer Kraftanstrengungen bedarf, und aus der Diskussion lässt sich deutlich ablesen, dass die Diskussionsteilnehmenden gewillt sind, die Möglichkeiten der Kooperation weiterhin zum Erreichen gemeinsamer Ziele zu nutzen.

Anknüpfend an die Analyse der Diskussion sind aus unserer Sicht abschliessend noch zwei weiterführende Überlegungen für zukünftige Ausrichtungs- und Ausgestaltungsfragen der Hochschullehre zielführend.

Zum einen führen uns die Folgen der CoViD-19 Pandemie vor Augen, dass der digitale Wandel bei vielen Menschen ein Gefühl der Überforderung auslösen kann. Hier hat Hochschulbildung die Aufgabe, nicht Tools-getrieben jede Neuerung aufzugreifen, sondern sich selbstbewusst auf seinen «Unzeitgemäßeitsbedarf» (Mittelstraß 1994) zu besinnen, um nicht jedem Trend blindlings hinterherzulaufen. Denn digital kompetent zu sein, heisst nicht nur, mit digitalen Technologien umgehen, sondern sich auch von ihnen abgrenzen zu können (Senill 2020, 208–9). Zukunftsweisende Hochschulbildung muss deshalb die Herausbildung menschlicher Fähigkeiten, wie etwa Kreativität, kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeit, Empathie und Lernfähigkeit fördern, unabhängig vom verwendeten Vermittlungsmedium. Diese Fähigkeiten sind nicht nur Teil des Bildungsauftrags, sondern sollten zugleich handlungsleitend für die Hochschulakteure selbst sein.

Zum anderen wirft digitale Lehre als organisationales und strategisches Thema Fragen auf, die über individuelle didaktische Fragen und technische Werkzeuge hinausgehen. Beispielsweise die Frage, ob es zur Ausgestaltung digitaler Lehr- und Lernsettings nicht besser wäre, dies in interdisziplinären Teams und hochschulbergreifend zu organisieren. Also Lehre nicht mehr als eine personengebundene Einzelarbeit zu denken, sondern als Teamleistung. Und wenn Hochschulen einen solchen Weg einschlagen möchten: Welche Kompetenzen und Infrastruktur für eine so gedachte Lehrorganisation benötigt es an Hochschulen? Inwieweit müssten hierzu auch neue Personal- und Organisationsstrukturen geschaffen werden?

Solche Fragen werden auch nach der CoViD-19-Pandemie nicht endgültig geklärt sein. Doch vielleicht können Erfahrungen und Entwicklungen aus dem Corona-Semester als Grundlage für einen tiefgreifenden organisationalen Veränderungsprozess genutzt werden. Der Umgang mit den grundsätzlichen Herausforderungen für die Hochschullehre, die vor Corona bestanden und auch nach Corona nicht verschwunden sein werden, erfordert einen Change-Prozess der weit über den Krisenmodus hinausgeht.

Literatur

- Becker, Alexandra, und Richard Stang. 2020. «Zukunftsfähige Organisationsstrukturen gestalten». In *Zukunft Lernwelt Hochschule: Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*, 15–25. München: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110653663-002>.
- Bohnsack, Ralf, und Aglaja Przyborski. 2007. «Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups». In *Qualitative Marktforschung: Konzepte – Methoden – Analysen*, herausgegeben von Renate Buber und Hartmut H. Holzmüller, 491–506. Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9258-1_31.
- Bredendiek, Markus, und Julian Knorr. 2020. «Digitales Mindset – Wertschöpfungstreiber für die Zukunft. Ökonomische und unternehmerische Potentiale». Nürnberg: Onestoptransformation AG.
- Bröker, Thomas, und Benjamin Zinger. 2019. «Forschungsausrichtung des Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre (FIDL) am Standort Nürnberg». Internes Arbeitspapier. Nürnberg.
- Chattopadhyay, Sahana. 2015. ««Digital Mindset: What is it All About?» ID and other reflections. On emergent organization designs, future of work, and the impact of the digital era. (blog). 8. Oktober 2015. <http://idreflections.blogspot.com/2015/08/digital-mindset-what-is-it-all-about.html>.
- Dander, Valentin. 2020. «Sechs Thesen zum Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und Digitalisierung». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 1. Aufl., 19–37. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnb7n3h.5>.
- Dresing, Thorsten, und Thorsten Pehl. 2020. «Transkription». In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 835–54. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_56.
- EFFECT Projektteam. 2020. «Europäische Grundsätze für die Verbesserung von Lernen und Lehren». *Institutionelle Strategien und Leitfragen 21*. nexus impulse für die Praxis. Berlin, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/EFFECT_Impuls_Web.pdf.

- Ehlers, Ulf-Daniel. 2017. «Qualitative Onlinebefragungen». In *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*, herausgegeben von Lothar Mikos und Claudia Wegener, 2. Auflage, 327–39. UTB Verlag.
- Gäbel, Michael, Thérèse Zhang, Luisa Bunesco, und Henriette Stoeber. 2018. «Learning and teaching in the European Higher Education Area: Trends 2018». Brüssel, Genf: European University Association. <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?id=1682>.
- Gnams, Timo, und Bernad Batinic. 2011. «Qualitative Online-Forschung». In *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis: Grundlagen – Methoden – Anwendungen*, herausgegeben von Gabriele Naderer und Eva Balzer, 385–404. Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6790-9_19.
- Gnams, Timo, und Bernad Batinic. 2020. «Qualitative Online-Forschung». In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 97–112. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_24.
- Goran, Julie, Laura LaBerge, und Ramesh Srinivasan. 2017. «Culture for a digital age». McKinsey Quarterly. McKinsey. <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Technology%20Media%20and%20Telecommunications/High%20Tech/Our%20Insights/Culture%20for%20a%20digital%20age/Culture-for-a-digital-age.pdf?shouldIndex=false>.
- Graf-Schlattmann, Marcel, Dorothee M. Meister, Gudrun Oevel, und Melanie Wilde. 2020. «Kollektive Veränderungsbereitschaft als zentraler Erfolgsfaktor von Digitalisierungsprozessen an Hochschulen». *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 15 (1): 19–39. <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-01/02>.
- Höfer, Simone, Isabel Schünemann, und Oliver Janoschka. 2016. «The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter». Arbeitspapier 27. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Abschlussbericht.pdf>.
- HolonIQ. 2018. «Education in 2030. Five Scenarios for the Future of Learning and Talent.» New York, Beijing, Sydney: HolonIQ. <https://www.holoniq.com/wp-content/uploads/2020/01/HolonIQ-Education-in-2030.pdf>.
- Kergel, David. 2018. «Qualitative Sozialforschung». In *Qualitative Bildungsforschung: Ein integrativer Ansatz*, herausgegeben von David Kergel, 43–76. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18587-9_3.
- Kluge, Sabine, und Alexander Kluge. 2020. *Graswurzelinitiativen in Unternehmen: Ohne Auftrag – mit Erfolg! Wie Veränderungen aus der Mitte des Unternehmens entstehen – und wie sie erfolgreich sein können*. München: Vahlen.
- Kollmann, Tobias. 2020. «Das Digital Mindset». In *Digital Leadership: Grundlagen der Unternehmensführung in der Digitalen Wirtschaft*, 43–78. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30635-9_2.

- Kreulich, Klaus, und Frank Dellmann. 2016. «Digitalisierung – Strategische Entwicklung einer kompetenzorientierten Lehre für die digitale Gesellschaft und Arbeitswelt». Herausgegeben von UAS7 e.V. <https://www.uas7.org/sites/default/files/2020-04/uas7-broschure-digitalisierung-der-lehre.pdf>.
- Kreulich, Klaus, Michael Lichtlein, Christina Zitzmann, Thomas Bröker, Regina Schwab, und Benjamin Zinger. 2020. «Hochschullehre in der Post-Corona-Zeit. Studie der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften». Nürnberg, München: Forschungs- & Innovationslabor Digitale Lehre.
- Lamnek, Siegfried, und Claudia Krell. 2016. *Qualitative Sozialforschung*. 6., Vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Leineweber, Christian. 2020. «Digitale Bildung und Entfremdung – Versuch einer normativ-kritischen Verhältnisbestimmung». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung*, herausgegeben von Christian Leineweber, Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, und Klaus Rummeler, 1. Aufl., 38–56. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnb7n3h.6>.
- Liebig, Brigitte, und Iris Nentwig-Gesemann. 2009. «Gruppendiskussion». In *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden*, herausgegeben von Stefan Kühl, Petra Strodtholz und Andreas Taffertshofer, 102–23. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_6.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., Vollständig überarbeitete und Aktualisierte Auflage. Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp, und Thomas Fenzl. 2019. «Qualitative Inhaltsanalyse». In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 633–48. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42.
- Mittelstraß, Jürgen. 1994. *Die unzeitgemäße Universität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Orr, Dominic, Maren Lübcke, Philipp Schmidt, Markus Ebner, Klaus Wannemacher, Martin Ebner, und Dieter Dohmen. 2019. «AHEAD Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030». 42. Hochschulforum Digitalisierung. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2677655>.
- Senill, Anna. 2020. «Towards a Skilling Ecosystem: Ein Plädoyer für engere, sektorübergreifende Zusammenarbeit zur Stärkung von Weiterbildung und Qualifizierung». In *Digitale Kompetenz. Herausforderungen für Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik*, herausgegeben von Mike Friedrichsen und Wulf Wersig, 207–13. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22109-6_24.
- Thuy, Peter. 2016. «Finanzierung Digitaler Lehre». Arbeitspapier 19. Governance & Policies. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Zinger, Benjamin, und Thomas Bröker. 2020. «Das Lernen der Zukunft – Veränderungen weiterdenken». In *Lernen für die Zukunft. Impulse für eine lehrbezogene Hochschulentwicklung*, herausgegeben von Benjamin Zinger, Dzifa Vode, und Niels Oberbeck, 176–92. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.