

Vor uns die anregenden 20er? – Ideen für die Hochschullehre nach der Pandemie

Evelyn Korn¹

Creative Commons Namensnennung –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0
International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jfhead.4

Abstract

Die Corona Pandemie hat einige Veränderungsprozesse in den Hochschulen verstärkt. Dazu gehören zuallererst der Einsatz digitaler Medien und die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Bildungsprozesse in physischer Präsenz gestaltet werden müssen und welche auch in der Distanz gut gelingen können. In der Folge sind weitere Fragen (wieder) in den Betrachtungsfokus gerückt, etwa nach Erfolgsparametern für einen breiten gesellschaftlichen Zugang zu tertiärer Bildung oder der Vereinbarkeit selbstbestimmter Bildungsprozesse mit Zertifizierungsanforderungen. Der Aufsatz unterbreitet Diskussionsvorschläge, um Antworten auf diese Fragen zu entwickeln.

Keywords

Präsenz vs. Distanz; Qualifikationsziele; Hochschulentwicklung; offene Bildungswege

1 Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Evelyn Korn
Vizepräsidentin für Studium und Lehre,
Philipps-Universität Marburg
Vorstand Wissenschaft, Stiftung Inno-
vation in der Hochschullehre
evelyn.korn@uni-marburg.de

1 Einordnung der Frage

Die letzten drei Semester (Sommersemester 2020 bis Sommersemester 2021) haben einen großen Veränderungsschub in der Hochschullandschaft erzeugt. Zum einen hat die Corona-Pandemie eine stärkere Auseinandersetzung mit der grundsätzlichen Bedeutung von Bildungsprozessen sowie der Wichtigkeit von physischer Präsenz für Lehren und Lernen angeregt. Zum anderen ist die Freude an Experimenten mit digitalen Medien in der Lehre gestiegen, weil die Notwendigkeit des Ausweichens in den digitalen Raum auch den im Wechsel der Medien vorsichtigen Lehrenden einen Weg in die Digitalität eröffnet hat. In dieser Situation einen Blick in die Zukunft der Hochschullehre zu werfen, ist ein spannendes Gedankenexperiment, das gleichzeitig eine Vorausschau produziert, die so nicht eintreten wird.

Insofern sind die folgenden Ausführungen dazu gedacht, mögliche Gedankenlinien von der Zeit „vor Corona“ in die Auswertung der durch die Pandemie ausgelösten Veränderungen und darüber hinaus zu ziehen. Sie starten mit einem längeren Blick auf die Entwicklung zum jetzigen Stand, denn die meisten Erkenntnisse aus der Zeit der Pandemie sind eher Verstärkungen bereits existierender Prozesse als wirklich neue Einsichten. So stellt sich für mich vor allem die Frage, welche der vielen in den letzten zwei Jahrzehnten angelegten Stränge von Hochschulentwicklung ein weiteres Momentum durch die Pandemie erhalten haben und welche in den Hintergrund geraten könnten.

2 Wie war die Ausgangslage „vor Corona“?

Für die Zeit seit der Umsetzung der Bologna-Reform bis zum Jahresbeginn des Jahres 2020 sehe ich verschiedene wesentliche Entwicklungsstränge.

Der Zugang zu tertiärer Bildung ist für mehr Menschen aus bildungsfernen Haushalten möglich geworden. Einerseits erhalten mehr Schulabgänger:innen eine Hochschulzugangsberechtigung – sowohl über allgemeine und fachgebundene Hochschulzugangsberechtigungen als auch über einen stärkeren Zugang zu Hochschulbildung für beruflich Qualifizierte. Andererseits verstärken die Hochschulen ihre Angebote, um möglichst viele dieser Menschen auch zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu führen. Dazu gehören Angebote zum Lückenschluss für fehlendes Vorwissen ebenso wie eine Unterstützung des Lernprozesses durch klarer gestaltete Arbeitsstrukturen, die Selbstmotivation und Selbstorganisation erleichtern.

Insbesondere die in gestuften Studiengängen stärker vorhandene Strukturierung der Lern- und Bildungsprozesse hat die für ein erfolgreiches Studium notwendigen individuellen Fähigkeiten verändert. In den Diplom- und Magisterstudiengängen wies das Studium selbst wenig feste Gestaltungspunkte auf, Prüfungen fanden vor allem am Ende einzelner Studienabschnitte statt. Dadurch war die (wahrgenommene) Freiheit in der Auswahl von Veranstaltungen größer – die Möglichkeit (oder aus anderer Perspektive: Gefahr) sich zu verzetteln oder die Anmeldung zu grö-

ßeren Prüfungen aufzuschieben aber eben auch. Ein erfolgreicher Abschluss war damit ein Signal nicht nur fachlicher Qualifizierung, sondern auch ein Ausweis einer gewissen Selbstorganisationsfähigkeit, Selbstmotivation und Zielstrebigkeit.

Mit der Umstellung auf gestufte Studiengänge und das semesterbegleitende Prüfen ist viel von der Freiheit des Auswählens und „mal Reinschnupperns“ verloren gegangen. Die durch einen erfolgreichen Abschluss neben der fachlichen Qualifikation ausgewiesene Kompetenz ist nunmehr diejenige, in einer klaren Struktur diszipliniert am Ball geblieben zu sein und regelmäßig Leistung erbracht zu haben. Die Fähigkeit zur Selbstmotivation ist in den Hintergrund getreten. Die neue Ordnung des Studiums hat insgesamt geholfen, weniger Menschen zu verlieren. Dieser Effekt ist zunächst einmal unabhängig vom Bildungshintergrund der Ursprungsfamilie, denn er geht auf unterschiedliche individuelle Fähigkeiten zurück. Die Neuordnung hat jedoch zusätzlich für diejenigen Strukturen geschaffen, die in ihrem privaten Umfeld keine Vorbilder zur Gestaltung von Bildungsprozessen haben und die ohne einen unterstützenden Rahmen auskommen müssen. Damit ist die Strukturierung der gestuften Studiengänge wichtig, um den Erfolg tertiärer Bildung unabhängig(er) vom Elternhaus werden zu lassen. Sie ist eine wichtige Basis für einen breiten gesellschaftlichen Zugang zu Bildung.

Mit der stärkeren Strukturierung geht auch einher, dass viele Studierende und Lehrende das Studium als verschult und mit einer zu starken Vorfestlegung auf

bestimmte Bildungsinhalte wahrnehmen. Mit der Definition von Studienverlaufsplänen und der Dokumentation der in jedem Semester erbrachten Leistung ist der Eindruck entstanden, ein Blick nach rechts oder links sei unerwünscht oder gar unmöglich. Bildung und Zertifizierung des Bildungsweges werden häufig als identisch empfunden. Damit ist in den letzten Jahren der Wunsch nach einer (wieder) stärkeren Selbstbestimmung in Bildungsprozessen gewachsen. Er wird häufig mit einer Demokratisierung des Lernweges und einer deutlicheren Fokussierung auf eigene Entwicklungsziele verbunden.

Neben diesen grundsätzlichen Strukturentwicklungen war die Zeit seit der Jahrtausendwende auch von einer medialen Veränderung geprägt. Zunächst einzelne Lehrende, dann die Hochschulen als Organisationen haben sich mit der Frage befasst, wie sich digitale Methoden in Studium und Lehre integrieren lassen und wie sie Bildungsprozesse befördern und verändern. Diese Integration hat sich aus drei Quellen gespeist: neuen Methoden in der Forschung und der wissenschaftlichen Kommunikation (z. B. Big Data, offene Publikationsformate etc.); neuen Gestaltungswegen für den Lernprozess selbst (z. B. Inverted Classroom, Massive Open Online Courses [MOOCs] etc.); und nicht zuletzt aus der Erwartung der Studierenden, mit den Medien zu arbeiten, die sie aus ihrem Umfeld kennen (häufig zusammengefasst mit dem Stichwort der Digital Natives). Die Nutzung digitaler Medien eröffnet auch einen Weg, formale Bildung in Lebensläufe zu integrieren, in denen gerade andere Aufgaben im Vordergrund stehen, wie zum

Beispiel die Versorgung einer jungen Familie, die Pflege von Angehörigen oder schlicht der Bedarf, das eigene Leben zu finanzieren.² Die Aufgabe dieser Integration von Bildung in vielfältige Lebenswege ist allerdings nur in Teilen durch eine fortschreitende Digitalisierung zu leisten. Hier gibt es ähnlich wie mit der Integration von Familie und Arbeitswelt noch offene Fragen auf vielen Ebenen. Für die Hochschulen gehört dazu die Frage nach dem Angebot eines Teilzeitstudiums – die Umsetzung fällt hier den Lehrenden ebenso schwer wie der Politik, die ein umfassendes Teilzeitangebot zwar fordert, jedoch an vielen Stellen die gesetzlichen Bedingungen dafür noch nicht geschaffen hat.

Die Entwicklung digitaler Plattformen und zeit- und ortsunabhängiger Lernformen hat nicht nur die Möglichkeiten für Lehre innerhalb der Hochschulen verändert, sondern auch ihre Rolle im Bildungssystem. Insbesondere hat sich die Exklusivität von Hochschulen in Bezug auf tertiäre Bildung gelockert. Unternehmen haben sich an Angeboten der großen amerikanischen Universitäten wie Coursera oder edX orientiert und eigene Plattformen entwickelt, um Lehre und Fortbildung für Mitarbeiter:innen zu gestalten. Basis für diese Fort- und Weiterbildungsprogramme sind sogenannte Micro-Degrees, d. h. für sich stehende zertifizierte Lerneinheiten zu spezifischen Themen, die häufig von Wissenschaftler:innen entwickelt und gestaltet werden. Micro-Degrees folgen in sich durchaus ähnlichen Bildungsstandards wie Lerneinheiten in hochschulischen Curricula. Es fehlt jedoch die Einbindung in ein festes, durchgeplantes und qualitätsge-

sichertes Curriculum, sodass zwei zentrale Elemente bisheriger öffentlicher Bildungsangebote fehlen: Kontext und transparente Zertifizierung. Insbesondere die fehlende Kontextualisierung ist einer der Gründe, warum deutsche Hochschulen bisher von einem strukturierten Angebot von Micro-Degrees Abstand genommen haben (Expertenkommission Forschung und Innovation 2019 und Hochschulrektorenkonferenz 2020). Mit diesem neuen Angebot von durchaus wissenschaftlich fundierten Angeboten durch Unternehmen geht einher, dass die Auswahl der Bildungsinhalte von anderen Interessen gesteuert ist als im öffentlichen tertiären Bildungssektor (Korn 2019). Diese Veränderung hat zwei Seiten: Einerseits nehmen Unternehmen damit wieder in einem stärkeren Maß an der Bildung Erwachsener teil – diese Beteiligung war mit der Verschiebung der beruflichen (Aus-) Bildung aus dem in Deutschland lange etablierten dualen Ausbildungssystem in die Hochschulen in den letzten beiden Jahrzehnten zurückgegangen. Andererseits entstehen die nun bereitgestellten Bildungsinhalte vollkommen losgelöst von öffentlicher Meinungsbildung und können damit ohne Einbettung in andere gesellschaftliche Kontexte rein auf betriebswirtschaftliche Bedarfe fokussieren.³ Hierzu haben die Hochschulen noch keine abschließende Positionierung gefunden.

Bereits vor Beginn der Pandemie waren also Veränderungen im Gange, die das Potenzial bergen, die Hochschullandschaft in den nächsten Jahren massiv zu verändern.

- 2 Der Bedarf nach eigenständiger Studienfinanzierung wird sicher weiter steigen. Denn trotz steigender Studierendenzahlen (Destatis 2021) sinkt die Zahl der BAföG-Empfänger:innen – etwa im Jahr 2019 um mehr als 6 % im Vergleich zum Vorjahr (Destatis 2020).
- 3 Dass die Entwicklung formaler Bildungswege und insbesondere tertiärer Bildung sich auch schon in früheren Zeiten an den Bedarfen der Wirtschaft und an der Struktur der Gesellschaft orientiert hat, zeigen etwa Goldin & Katz 2008.

3 Veränderungen in der Pandemie

Mit dem ersten Lockdown im März 2020 waren die Hochschulen vor die enorme Herausforderung gestellt, innerhalb weniger Wochen einen Plan für ein Bildungsangebot in der Distanz zu entwickeln.

Die ersten Rückblicke auf diese Zeit aus dem Herbst 2020 zeigen, dass der Start in die erzwungene Distanzlehre erstaunlich gut gelungen ist – so skizziert es beispielhaft Gerhard Schneider in seinem Bericht „Von 0 auf 10 in 25 Jahren und von 10 auf 100 in zwei Wochen: E-Learning an der Universität Freiburg“ (Schneider 2020). Viele Lehrende haben sich mit großer Neugier, umfassendem Engagement und viel Innovationsfreude in die Semesterplanung geworfen. Die Vermutung liegt nahe, dass Viele bereits vor dem Sommer 2020 Ideen für digitale Lehr-Lern-Szenarien hatten, die sie jedoch erst mit dem äußeren Auslöser in eine erste Umsetzung brachten. Nun ist es nachvollziehbar, dass Menschen zögerlich sind, in einem funktionierenden und schon so vollen Lehralltag völlig neue Ansätze auszuprobieren. Denn diese Veränderung hat zwei Arten von Kosten. Sie braucht viel Zeit, die für anderes nicht zur Verfügung steht; und sie birgt das Risiko, dass unerwartete Ergebnisse eintreten, die dann statt zu Wohlwollen und Belohnung zu Kritik und Abwertung sowohl durch Studierende als auch durch andere Lehrende führen können. Die Notwendigkeit, Neues auszuprobieren, hat hier ein hilfreiches Umfeld für Kreativität geschaffen: Alle Kolleg:innen, die sonst kritisch nachgefragt hätten, waren froh, wenn

es Anstöße gab; die Studierenden haben viel Wertschätzung für Initiativen der Lehrenden gezeigt; in den meisten Veranstaltungen herrschte eine neugierige und fehlerfreundliche Stimmung;⁴ und nicht zuletzt wurden Ressourcen für die Lehre mobilisiert, die sonst nicht vorhanden gewesen wären – zum einen, weil viele Forschungsaktivitäten über Nacht zum Erliegen kamen, zum anderen, weil viele Mitglieder von Hochschulen in der Notlage ihre Forschungs-, Frei- und häufig auch Familienzeit dafür eingesetzt haben, die Lehre distanztauglich umzugestalten; die Hochschulen und die zugehörigen Ministerien haben in kurzer Zeit Ressourcen bereitgestellt, um Unterstützungsangebote und (Infra-)Struktur für das Lehren und Lernen auf Distanz zu schaffen.

Nach nunmehr drei Semestern in der Distanzlehre hat sich überall Gewöhnung und Erschöpfung breitgemacht und die Sehnsucht nach der Präsenz ist groß. Der Aufbruch und die damit verbundene Geduld für Unzulänglichkeiten der ersten Wochen und Monate ist vergangen. Dafür gibt es an vielen Stellen eine neue Professionalisierung von Distanzlehre, die eine gute Basis für die Weiterentwicklungen der nächsten Jahre bildet. Und – so ist zumindest mein persönlicher Eindruck und meine Hoffnung für ein langes Anhalten – es gibt in den Hochschulen nun die Gewissheit, dass die „Universitas“ – die Gemeinschaft der Lehrenden, Lernenden und Hochschulmitglieder im Allgemeinen – eine Gemeinschaft ist, die in der Not trägt und Kräfte, die vor der Krise unvorstellbar waren, mobilisiert. Damit bleibt die Möglichkeit, dass die Corona-

Pandemie eine „Krise“ in der Entwicklung der Hochschullehre ausgelöst hat und keine „Katastrophe“.

Damit das so sein kann, braucht es eine gute Auswertung der Erfahrungen der Pandemiesemester. Denn nicht alles ist gut gelungen und manche strukturelle Lücke hat sich gezeigt, die in den nächsten Jahren angegangen werden sollte.

So haben die Distanzsemester eine neue Perspektive auf die Vor- und Nachteile von Anwesenheit eröffnet. Eine erste Frage, nämlich die danach, was „Präsenz“ eigentlich heißt, wenn es physische und digitale Zusammenkünfte geben kann, haben Marija Stanisavljevic und Peter Tremp bereits im Herbst 2020 an Lehrende gestellt, die ihre Sicht auf „(digitale) Präsenz“ in kurzen Essays dargestellt haben (Stanisavljevic & Tremp 2020). Lehrende und Lernende haben sich mit den verschiedenen Aspekten von synchroner und asynchroner Vermittlung von Inhalten befasst – angefangen bei der Frage, welche Wirkung eine synchrone Organisation von Veranstaltungen auf die Arbeitsorganisation der Lernenden hat, bis hin zur Frage, welche Art von Feedback Lehrende auf ihre Ausführungen brauchen, um „gut“ zu unterrichten. Insbesondere die Laborwissenschaften sind zu der Frage gekommen, welche Anteile ihrer Wissenschaft handwerklich sind und ausschließlich im Tun vor Ort erlernt werden können und welche Teile durch Selbststudium oder mithilfe digitaler Instrumente erworben werden können.

Deutlich geworden ist in den drei Semestern, wie viel didaktischen und technischen Aufwand digitale oder digital gestützte Lehre braucht, wie viel Zeit

4 Ein Kollege fasste seine Erfahrungen zusammen mit: „Und wenn etwas nicht geklappt hat, haben wir miteinander gelacht und einen anderen Weg probiert.“

zunächst in die Neuentwicklung und dann in die Begleitung und Aktualisierung fließt. Die Befürchtung vieler Lehrender (und die Hoffnung mancher Finanzpolitiker:innen?), die Digitalisierung könnte als Werkzeug zur Kostensenkung in den Hochschulen eingesetzt werden, hat sich mit dem natürlichen Experiment der letzten Semester erledigt. Es ist vielmehr sehr klar, dass die digitale Lehre deutlich aufwändiger ist als die Präsenzlehre, wenn das fachliche und didaktische Ziel unverändert bleibt. Zusätzlich hat sich gezeigt, dass mit digitalen Mitteln an manchen Stellen neue didaktische Möglichkeiten entstehen, die die Qualität der Lehre verbessern mögen – auch hier mit mindestens so hohem Aufwand wie zuvor.

Sichtbar geworden ist in den vergangenen Semestern auch ein großer Teil des bisher unsichtbaren „Backoffice“ der Lehre in den Hochschulrechenzentren, den didaktischen Servicestellen und den Organisationseinheiten der Verwaltung (angefangen von Raumbuchung über die Koordination in den Dekanaten bis hin zur Beratung der Studierenden).

Für alle Mitglieder von Hochschulen hat sich gezeigt, wie wichtig der soziale Austausch für alle wissenschaftlichen wie nichtwissenschaftlichen Vorgänge ist. Studieren ist mehr als der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, Wissenschaft entsteht eben doch im Gespräch und auch die Organisation von Wissenschaft (sei es Forschung oder Lehre) funktioniert leichter im Austausch von Angesicht zu Angesicht.

Und nicht zuletzt ist deutlich geworden, dass der durch Präsenzlehre organisierte Alltag zufällige Be-

gegnungen ermöglicht, die – ohne dass es große Aufmerksamkeit erführe – Menschen zusammenbringen. Diese zufälligen Momente der Begegnung fehlen; das hat in den letzten Semestern viel Einsamkeit produziert vor allem bei den jungen und den internationalen Studierenden, den neu angekommenen Lehrenden sowie bei denen, die aus anderen Gründen nicht in feste soziale Gruppen integriert sind. Hier schaffen digitale Austauschräume nur unzureichenden Ersatz. Als große Frage stellt sich hier also, wie wir künftig Hochschule als sozialen Raum begreifen wollen, der die Bedürfnisse seiner Mitglieder in ihren verschiedenen Facetten einbezieht.

Dazu gehören auch Fragen, die sich in anderen Arbeitsfeldern und Lebensbereichen in ähnlicher Weise stellen: Distanzformate ermöglichen einerseits die Integration von Arbeit/Studieren und anderen Lebensaufgaben wie Erziehungs- und Pflegeaufgaben. Sie bergen andererseits die Gefahr von Entgrenzung und Überlastung, wenn Arbeitszeit plötzlich unsichtbar wird, weil sie nicht mehr an einem gemeinsamen Ort stattfindet. Die Digitalität kann Barrieren abbauen, weil sie Zeitrhythmen entzerrt und schwer zu überwindende physische Distanzen aus der Alltagsorganisation entfernt. Sie kann neue Barrieren schaffen, wenn Partizipation eine (teure) technische Grundausstattung braucht, Sinneseinschränkungen übersieht oder auf bestimmte Formen der sozialen Interaktion setzt und andere ausklammert. Es entstehen auch neue Friktionen für den Lernprozess der Studierenden, denn sie sind nun nicht nur abhängig von der fachlichen und di-

didaktischen Fähigkeit ihrer Lehrenden, sondern zusätzlich auch von deren Willen und Möglichkeiten, digitale Räume zu etablieren und sinnvoll zu nutzen.

Damit gibt es eine hinreichende Anzahl an Themenfeldern, die in den nächsten Jahren zu einer umfassenden Bearbeitung einladen.

4 Themen für die Hochschullehre der 2020er

Für die Entwicklung von Studium und Lehre lassen sich aus den vergangenen Semestern Erkenntnisse auf der Mikroebene (Lehrveranstaltung bzw. Modul), der Mesoebene (Studiengang oder Studiengangteile bzw. Institut oder Fachbereich) und der Makroebene (Rahmenbedingungen der Hochschullehre) gewinnen. Ich möchte dies exemplarisch an der Frage „Wie viel und welche physische Präsenz ist sinnvoll oder nötig?“ skizzieren.

Für die Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen (Mikroebene) haben viele Lehrende neue Zugänge entwickelt. Diese zusammenzutragen und daraus eine strukturierte Diskussion über Formate zu entwickeln, erscheint mir ein lohnendes Vorgehen. Was bedeutet fachliche Qualität in der einzelnen Lehrveranstaltung? Wie viel Input von der Lehrperson ist nötig, wo profitiert sie von Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. der Lernenden untereinander? Wo findet Lernen am besten in der Gruppe statt und wo ist (begleitetes) Selbststudium der zielführendere Weg? Am

deutlichsten sind die neuen Möglichkeiten sicher für das Format der („großen“) Vorlesung. Vorlesungen sind diejenigen Veranstaltungen gewesen, die in den letzten drei Semestern am längsten von der physischen Präsenz ausgeschlossen waren. Viele Lehrende teilen die Erfahrung, dass eine asynchron gehaltene Vorlesung ein anderes Drehbuch und eine andere Dramaturgie benötigt als eine Präsenzvorlesung. Auch ist die Anforderung an die Konzentration und Präsenz der Lehrperson eine andere – denn es fehlt der Gesprächsaspekt und die Darstellung fokussiert sich viel stärker auf den präsentierten Inhalt. Studierende erhalten dafür die Möglichkeit, sich mit dem Inhalt im eigenen Tempo zu befassen. „Es war toll, dass ich die Präsentation anhalten und an einigen Stellen zurückspulen konnte. Das geht im Hörsaal nicht,“ war eine Rückmeldung von Studierenden, die mir mehrere Kolleg:innen berichteten. Vielleicht lassen sich für die Zukunft hier Wege finden, wie sich eine gut aufbereitete asynchron stattfindende Wissensvermittlung im digitalen Raum mit einer Schaffung neuer Gesprächs- und Austauschszenarien in der physischen Präsenz kombinieren lässt. Der Inverted Classroom hat hier schon viele Ansätze gezeigt (z. B. Freisleben-Teutscher & Spannagel 2016; Loviscach 2019), die sich sicher noch weiterentwickeln und mit den Erfahrungen so vieler Kolleg:innen aus einer großen Breite an Fächern verfeinern lassen. Mit einer Nutzung (asynchroner) digitaler und physischer Präsenzelemente lassen sich möglicherweise auch die zuvor angesprochenen Fragen der Unterstützung der Selbstorganisation und

der Integration von Bildung in unterschiedliche Lebensläufe adressieren.

Auf der Mesoebene weist die Frage nach der Notwendigkeit von Präsenz ebenso auf Anknüpfungspunkte zum Weiter- und Neudenken bestehender Modelle hin. Die Grundidee eines Studiengangs ist es, dass das vorgesehene Curriculum eine vordefinierte und aufeinander bezogene Auswahl an Kompetenzen vermittelt. Diese sollen idealerweise in Ketten von aufeinander aufbauenden Modulen vermittelt werden. Kern eines Curriculums muss es daher sein, dass die darin enthaltenen Module zueinander in Beziehung stehen. Diese Verbindung ist ein Teil der Begründung, warum es für eine abschließende Zertifizierung Vorgaben für die Studierenden in der Auswahl von Modulen und Lehrveranstaltungen gibt.

Nun haben viele Hochschulen in den vergangenen Semestern auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen für Anwesenheit von Studierenden mit gestuften Konzepten reagiert. Hier war es die Aufgabe von Lehreinheiten, für ihre Studiengänge diejenigen Veranstaltungen auszuwählen, für die eine Erreichung des Kompetenzziels des Studiengangs eine physische Präsenz im jeweiligen Szenario notwendig erscheinen ließ. Zu erwarten wäre, dass in einem aufeinander bezogenen Curriculum eine solche Entscheidung von den Lehrenden des jeweiligen Studiengangs nur gemeinsam getroffen werden kann. Eine solche gemeinsame Abwägung ist in vielen Gruppen – auch unter umfassender Einbeziehung von Studierenden – erfolgt und hat schon jetzt gemeinsames Entwicklungspotenzial

gezeigt. Hier sind in den nächsten Jahren eine umfassende Auswertung und eine Weiterentwicklung von Studiengängen in sehr unterschiedliche Richtungen zu erwarten.

Dort, wo eine Entscheidung für eine „unbedingt notwendige physische Präsenz“ von einzelnen Lehrenden oder von Teilgruppen getroffen werden konnte, gibt es zumindest einen Anhaltspunkt für ein genaueres Hinsehen. Diese Entscheidungen lassen sich meines Erachtens in drei Kategorien teilen: Viele Lehrende, die für sich zwingend physische Präsenz gefordert haben, hätten mehr Unterstützung in der didaktischen oder technischen Umsetzung von distanten Formaten gebraucht – hier gibt es einen Hinweis auf notwendige unterstützende Infrastruktur bzw. eine bessere Information darüber. Eine zweite Gruppe bilden die Lehrenden, die einen so umfassenden Überblick über das Curriculum haben, dass sie die Entscheidung, die eigene Veranstaltung müsse prioritär in Präsenz stattfinden, ohne die Kolleg:innen treffen können. Für diese Gruppe lässt sich aus der Beobachtung fehlender Absprachen keine neue Erkenntnis ableiten. Mehr Erkenntnis lässt sich aus der Betrachtung der dritten Gruppe ziehen: Hier gibt die Tatsache, dass es keine Absprache für die Entscheidung für physische Präsenz brauchte oder dass die Absprache nur in einer Teilgruppe des Kollegiums erfolgen musste, einen Hinweis darauf, dass es noch Entwicklungspotenzial für den Studiengang gibt. Der Hinweis wäre hier, dass der Gestaltungsbedarf der betroffenen Module eher unabhängig vom Rest des Curriculums ist und Bezie-

hungen eher über nötige Vorfähigkeiten oder den Erwerb für den weiteren Studienverlauf notwendiger Fähigkeiten bestehen. Wenn dem so ist, lassen sich hier im Sinne der zuvor (Abschnitt 2) beschriebenen stärkeren Selbstbestimmung und einer Demokratisierung von Bildungswegen möglicherweise mehr Freiheitsgrade für Studierende einräumen. Die Digitalisierung selbst kann solche Wahlprozesse stärken, indem sie eine durch lernende Algorithmen gestützte Beratung für die Wahl der Studierenden ermöglicht. So würde auch für diejenigen, die Struktur brauchen, weiter ein Angebot existieren – der Heterogenität der Lernenden könnte umfassend Rechnung getragen und das Bildungsangebot an Vorfähigkeiten und Lebensumstände angepasst werden.

Auch wäre hier ein Anknüpfungspunkt für die Entwicklung von Micro-Degrees gefunden, die alleinstehende Module für die Rückkehr von Absolvent:innen an die Hochschulen im Sinne des lebenslangen Lernens oder die Entwicklung von Weiterbildungskooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen nutzen. Damit könnte auch der Anspruch der Gesellschaft, tertiäre Bildung in ihrem Gestaltungsrahmen zu halten (statt sie in den Kontext unternehmerischer Bedarfe und Entscheidungen zu stellen), gestärkt werden.

Auf der Makroebene ist mit den letzten Semestern eine ganze Reihe von Anpassungsbedarfen in der Regulierung von Studium und Lehre deutlich geworden: Die ohnehin schon in die Jahre gekommenen Lehrverpflichtungs- und Kapazitätsverordnungen brauchen

eine Erneuerung, um den veränderten Arbeitszeitbedarfen von digitaler und digital gestützter Lehre gerecht zu werden. Gleiches gilt für Regelungen zum Teilzeitstudium und zum BAföG für Studierende in unterschiedlichen Lebenssituationen. Diese Bedarfe sind schon vielfach erkannt – sie seien auch hier verstärkend erwähnt.

Darüber hinaus braucht eine Neugestaltung von Studium und Lehre, die digitalen Formen ebenso gerecht wird wie der physischen Präsenz, eine neue Konzeption von Hochschulbau. Es braucht Räume für selbstbestimmtes Lernen. Dazu gehören Makerspaces ebenso wie Aufenthaltsräume für Studierende, die zwischen synchronen digitalen und Veranstaltungen in physischer Präsenz pendeln. Für diese Orte sind in den Raumberechnungen für den Hochschulbau bisher zu wenig Kapazitäten vorgesehen.

Es braucht ferner neue Konzepte von Lehrräumen, die hybride Veranstaltungen und die zugehörige Interaktion zwischen physisch und digital Anwesenden unterstützen. Und nicht zuletzt haben die vergangenen Semester verdeutlicht, wie sehr Lehre – und auch Forschung – profitieren könnten, wenn „die Wissenschaft“ und „die Verwaltung“ näher beieinander säßen. Auch hier sind neue Ideen für den Hochschulbau nötig.

Insgesamt werden sich auf allen drei Ebenen (Mikro, Meso und Makro) zahlreiche Einladungen zum Austausch finden, wenn wir uns alle intensiv mit der Frage „Was genau hat uns gefehlt, als wir uns nicht treffen konnten?“ befassen. Es wird sich zeigen: Vieles und

Elementares, das Bildung und Wissenschaft auszeichnet. In den zahlreichen Antworten auf diese Frage liegen wertvolle Ansätze zur Entwicklung von Studium und Lehre. Ein paar davon habe ich hier darzulegen versucht. Die Ergebnisse der in den nächsten Jahren vorgenommenen Veränderungen werden sich vermutlich erst in den 30er Jahren unseres Jahrhunderts zeigen. Gleichwohl wird es aufregend sein, mit ihnen zu beginnen.

Literatur

Destatis (2021). Studierende an Hochschulen – Sommersemester 2020. Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, 29.01.2021.

Destatis (2020). Bafög-Statistik 2019: Rückgang der Geförderten um 6,4 %. Pressemitteilung Nr. 290 des Statistischen Bundesamtes vom 3. August 2020. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/08/PD20_290_214.html (04.06. 2021)

Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) (Hrsg.) (2019). Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands 2019. Berlin: EFI.

Freisleben-Teutscher, C. F. & Spannagel, C. (2016). Inverted Classroom meets Kompetenzorientierung. In: Haag, J., Weißenböck, J., Gruber W., Freisleben-Teutscher, C. F. (Hrsg.). Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen. Basics – Modelle – Best Practices. Beiträge zum 5. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 20. Oktober 2016. St. Pölten: Fachhochschule St. Pölten, 57–67.

Goldin, C. & Katz, L. F. (2008). *The Race between Education and Technology*. Cambridge: Harvard UP.

Hochschulrektorenkonferenz (2020). Micro-Degrees und Badges als Formate digitaler Zusatzqualifikation. Empfehlung der 29. Mitgliederversammlung der HRK vom 24.11.2020. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/micro-degrees-und-badges-als-formate-digitaler-zusatzqualifikation> (04.06.2021)

Korn, E. (2019). Non-Digital Competencies for a Digital World: Why Higher Education Needs Humanities and STEM Disciplines. *Amerikastudien / American Studies* 64(1), 95–109. <https://doi.org/10.33675/AMST/2019/1/9>

Loviscach J. (2019). Inverted Classroom Model: mehr als nur eine Vorbereitung mit Videos. In: Kauffeld, S. & Othmer, J. (Hrsg.). *Handbuch Innovative Lehre*. Wiesbaden: Springer, 87–97. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22797-5_5

Schneider, G. (2021). Von 0 auf 10 in 25 Jahren und von 10 auf 100 in zwei Wochen: E-Learning an der Universität Freiburg. In: Dittler, U. & Kreidl, C. (Hrsg.). *Wie Corona die Hochschullehre verändert – Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von E-Learning*. Wiesbaden: Springer Gabler, 149–158.

Stanisavljevic, M. & Tremp, P. (Hrsg.) (2020). *(Digitale) Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4291793>

Zitiervorschlag:

Korn, E. (2021). Vor uns die anregenden 20er? – Ideen für die Hochschullehre nach der Pandemie. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 1(1), 1–8.

DOI: 10.55310/jfhead.4

