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

Herausgegeben von Markus Deimann, Marios Karapanos und Klaus Rummler

Durch Reflexion zu mehr sozialem Miteinander Ein Modell zur Analyse von Begegnungsprozessen in der Online-Lehre

Angelika Thielsch¹ 

¹ Georg-August-Universität Göttingen

Zusammenfassung

Motiviert durch Erfahrungen, die Lehrende und Lernende zu Beginn der Covid-19-Pandemie und der unerwarteten Umstellung auf Online-Lehre gemacht haben, beschäftigt sich dieser Beitrag mit der Frage, wie soziale Eingebundenheit in formalen Bildungskontexten wie der Hochschullehre gefördert werden kann. Dies ist möglich, wenn der Blick auf jene Begegnungen gerichtet wird, die Lernprozessen inhärent sind. Ausgehend von interdisziplinären Erkenntnissen aus dem weiten Feld des Lehrens und Lernens (mit Technologien) werden in diesem Beitrag zunächst Argumente dafür gesammelt, warum individuelles Lernen sowohl kognitive als auch affektive Prozesse beinhaltet, bevor diese in Relation zur (sozialen) Situiertheit des Lernens besprochen werden. Kombiniert mit dem Fokus auf lernbezogene Begegnungsprozesse werden diese theoretischen Einblicke genutzt, um ein Reflexionsmodell zu entwickeln, das es Lehrenden ermöglicht, studentische Involviertheit bereits in der Lehrplanung zu bedenken.

Through Reflection to More Social Relatedness. A Model for Analysing Encounters When Teaching Online

Abstract

Motivated by the experiences that teachers and learners made at the dawn of the Covid-19 pandemic and the unexpected shift to online teaching, this paper deals with how social relatedness can be promoted in formal educational contexts such as higher education. This can be accomplished by focusing on the encounters that are inherent to learning processes. Drawing its insights from interdisciplinary findings of the broad field of teaching and learning (with technologies), this paper first collects arguments that stress why engaged learning involves both cognitive and affective processes before relating them to the (social) situatedness of learning. Combined with the focus on encounters in learning, these theoretical insights are used to develop a model that allows teachers to consider student involvement as they plan their higher education courses.

1. Die Hinführung: Kontext und Aufbau des Beitrags

Frühjahr 2021. Vor gut einem Jahr sind Hochschulen in zumeist virtuelle Arbeitsmodi gewechselt; aus dem *Lehren in Präsenz* wurde ein *Lehren auf Distanz*. Dieser unfreiwillige, wenngleich notwendige Wechsel offenbarte zweierlei: dass Hochschullehrende vielerorts ein (noch) besseres Verständnis davon brauchen, welche Rolle Technologien im Bildungskontext spielen können, und dass «die Voraussetzungen für eine sozial gerechte und didaktisch fundierte Online-Lehre noch nicht ausreichend geschaffen sind» (Deimann und van Treeck 2020, 1).

Im wissenschaftlichen Diskurs wurde der *ad hoc* durchgeführte Übertrag von Lehrveranstaltungen in ein virtuelles Setting kurzerhand mit dem Label des «Emergency Remote Teaching», kurz ERT, versehen (Hodges u. a. 2020; Naidu 2020; Fleischmann 2020). Mit dieser Bezeichnung gelang es zu unterstreichen, dass der Wechsel zum Lehren und Lernen online die Reaktion auf eine Pandemie war und viele der Beteiligten unvorbereitet traf. Der hier enthaltene Verweis auf den «Kontext der Krise» sollte verdeutlichen, dass (und auch weshalb) während der flächendeckenden Umstellung von Präsenz- auf Online-Lehre oftmals keine (medien)didaktisch sinnvollen Lehrdesigns genutzt wurden. In erster Linie ging es darum, in der Pandemie den Hochschulbetrieb am Laufen zu halten und so den Einschnitt, den Covid-19 in das Leben aller haben würde, nicht noch weiter zu vergrößern.

Obgleich es einen bitteren Beigeschmack zu haben scheint, vom «Positiven an Corona» zu sprechen, so konnten doch seit Beginn der Pandemie zahlreiche Erkenntnisse über das Lehren und Lernen im virtuellen Setting gesammelt werden, mit denen die Hochschulwelt nun weiterarbeiten kann; etwa Einblicke in den tatsächlichen Stand der Digitalisierung von Hochschulen (Kerres 2020; Zawacki-Richter 2020) oder in die technischen Bedarfe der Beteiligten (Arndt, Ladwig, und Knutzen 2020; Händel u. a. 2020). Darüber hinaus ermöglichen qualitative Arbeiten, an die Erfahrungen von Lehrenden und anderen Hochschulakteurinnen und -akteuren anzuknüpfen (Autor:innengruppe AEDiL 2021). Insbesondere letztere haben verdeutlicht, dass Lehre vor allem eines ist: Beziehungsarbeit.

Durch das (für viele erstmalige) Lehren und Lernen online wurde deutlich, welche Bedeutung das soziale Miteinander im Hochschulkontext hat. Lehrende rangen in Videokonferenzen mit dem Eindruck, zu wenig Rückmeldungen der Studierenden zu erhalten und mitunter zu einer anonymen Masse zu sprechen, während Studierende sich der Unsicherheit stellen mussten, in einer – gefühlt – unbekanntem Gruppe das Wort zu ergreifen oder anderweitig sichtbar zu werden. Zwar ist es sicher nicht so, dass in Präsenz¹ das Wir-Gefühl einer Gruppe oder eine positive Lernatmosphäre automatisch entstehen (Fawns, Aitken, und Jones 2019). Dennoch verfestigte sich der Eindruck, dass durch das Teilen eines physischen Raumes und durch den

1 Dass das Thema der «(Digitalen) Präsenz» im aktuellen Diskurs eine hohe Relevanz hat, zeigt sich auch in der hierzu erschienenen Sammlung von Stanisavljevic und Tremp (2020).

informellen Austausch vor und nach einer Veranstaltung, auch das In-Kontakt-Treten während eines Kurses – sowohl in der Selbstlern- als auch in der Kontaktzeit – leichter fiele (Rapanta u. a. 2020). Ergänzend dazu belegen neuere Studien, dass Studierende in der Corona-bedingten Online-Lehre insbesondere den sozialen Kontakt mit Peers und der Lehrperson als zu gering einschätzen (Karapanos u. a. 2021; Krammer, Pflanzl, und Matischek-Jauk 2020).

Die Einblicke, die Covid-19-Begleitforschungen zur Bedeutung des sozialen Miteinanders bislang hervorgebracht haben, schliessen nahtlos an Erkenntnisse lernbezogener Forschung der letzten Jahrzehnte an. Der vorliegende Beitrag führt beides zusammen und verfolgt dabei das Ziel, vorhandenes Wissen über das Lernen zu nutzen und – angereichert durch die aktuellen Erfahrungen – für die zukünftige Gestaltung von Online-Lehre anwendbar zu machen.

Um dies zu erreichen, wird die Diskussion im Laufe des Beitrags um ein weiteres theoretisches Element ergänzt: die Begegnungsprozesse, die jedem Lernen inhärent sind. Diese werden als möglicher Zugang für die Reflexion² von Lehr-Lernsituationen vorgestellt und in ein Modell zur Vorbereitung von Online-Lehrveranstaltungen überführt; ein Modell, das für Hochschullehrende eine Unterstützung darstellen kann, um ihre Lehre zu hinterfragen und basierend darauf so zu gestalten, dass nicht nur das studentische Lernen gefördert, sondern auch das soziale Miteinander gestärkt werden kann.

Dieser Beitrag ist aus hochschuldidaktischer Perspektive geschrieben. Er ist vom Interesse geleitet, Lehre zielgerichtet auf das Lernen hin auszurichten, und verwendet hierzu Erkenntnisse verschiedener Bezugsdisziplinen. Dieser Zugang wird im ersten Teil des Beitrags begründet und anschliessend mithilfe der theoretischen Perspektive auf Begegnungsprozesse im Lernen gebündelt. Diese stellen die Grundlage des Reflexionsmodells dar, das in der zweiten Hälfte des Beitrags vorgestellt wird. Als Modell, mithilfe dessen die Situiertheit von Begegnungen in Lehr-Lernsituationen hinterfragt werden kann, soll es die Planung von Online-Lehre anreichern. Es soll Lehrende dabei unterstützen, sich fragend mit ihren bisherigen (Lehr)Erfahrungen auseinanderzusetzen, und zudem neue Fragen zu ihren Erwartungen an die zu planende Veranstaltung aufwerfen. Den Zugang der Reflexion nutzend, kann es als Werkzeug der didaktischen Analyse verstanden werden.

Als forschungsgeleitet-theoretischer Beitrag bündelt der vorliegende Text bereits vorhandene Erkenntnisse und setzt sie in Relation zueinander. Er zielt darauf ab, ebendiese Erkenntnisse für die Lehrpraxis anwendbar zu machen, indem er sie mit dem entstandenen Reflexionsmodell in ein neues Werkzeug überführt, durch das Lehrende in ihrer Lehrplanung die Kluft zwischen ERT und «guter Online-Lehre»

2 Reflexion wird hier verstanden als «zielgerichtet-bewusstes Ergründen, das danach strebt, eine für das Individuum noch verborgene Deutung vorhandener Information(en) zu ermitteln» (Thielsch 2019, 10) und schliesst sich der von Boud und Walker (2006) eingebrachten Forderung an, im Lehrkontext nicht leichtfertig, sondern theoretisch begründet von Reflexion zu sprechen.

verringern können. Übergeordnetes Anliegen des Beitrags ist zu verdeutlichen, inwiefern das vorgestellte Modell als Ausgangspunkt genutzt werden kann, um das soziale Miteinander in jedwedem Lehrsetting zu hinterfragen und im Lehren zu bedenken; unabhängig davon, ob eine Veranstaltung online stattfindet oder nicht.

2. Die Grundlagen: Theoretische Ansätze und Perspektiven

Das Thema Lernen wird in diesem Beitrag aus der Perspektive sogenannter ganzheitlicher Lerntheorien (Illeris 2010; Jarvis 2006) betrachtet. Diese Theorien verbinden Erkenntnisse der unterschiedlichen Felder der Psychologie – insbesondere der Lernpsychologie, der kognitiven und der Sozialpsychologie – mit gesellschaftswissenschaftlichen und philosophischen Ansätzen. Ganzheitliche Lerntheorien folgen der Annahme, dass ein komplexer und komplizierter Bereich wie der des Lernens nur durch Einbeziehung verschiedener Blickwinkel erfasst werden kann (Illeris 2010, 17). Um trotz einer derartigen Vielfalt an Bezügen als Theorie handlungsfähig zu sein, verwendet die ganzheitliche Lerntheorie thematische Anker, um die verschiedenen Perspektiven sinnvoll miteinander in Beziehung setzen zu können. Der verbindende thematische Anker in diesem Beitrag ist der Fokus auf das soziale Miteinander im Lehren und Lernen. Mit ihm ausgestattet, soll der Blick zunächst auf Erkenntnisse der pädagogischen und kognitiven Psychologie, speziell der Motivationsforschung gerichtet werden.

Soziale Eingebundenheit, so wird hier argumentiert, ist ein zentrales Bedürfnis im Lernen. Es steht in enger Verbindung zum menschlichen Bedürfnis nach Sicherheit (Barkley und Major 2020, 17ff.) und bedarf auch im Rahmen formaler Lernkontexte wie dem Hochschulstudium Beachtung. Fühlt eine Person sich nicht sozial abgesichert, ist die Hürde gross, sich aktiv in einen Lernprozess mit anderen zu begeben (z. B. durch aktive Beteiligung in einer Diskussion).³

Motivationstheorien, wie beispielsweise die Selbstbestimmungstheorie («Self-Determination Theory») von Deci und Ryan (1993), greifen dies auf und leiten in Relation dazu folgende Aspekte des motivierten Lernens ab: das Bedürfnis, sich der eigenen Kompetenz gewahr werden zu können, das Bedürfnis, autonom im eigenen Lernen zu sein, und das Bedürfnis, sich im Lernen sozial eingebunden zu fühlen. So können beispielsweise durch die Peers in einem Kurs nicht nur andere Perspektiven auf die Welt erfahren werden, der Kontakt mit ihnen ruft zudem das grundlegende Gefühl hervor, als Individuum gesehen und gehört zu werden. Ergänzend hierzu verdeutlicht die pädagogische Lehr-Lernforschung, dass auch die Beziehungsebene mit der Lehrperson die Lernmotivation zu fördern vermag, insbesondere dann, wenn das Interesse der Lehrperson am Lehren und am gemeinsamen Arbeiten mit der Gruppe wahrgenommen werden kann (Prenzel 1995).

³ Vor dem Hintergrund der Pandemie und der damit verbundenen Krise erhält dies zusätzlich Gewicht. Verhandelt wird dies unter dem Schlagwort «trauma informed teaching and learning» (Imad 2020).

Neben dem «Wie» und dem «Was» im Lernen, so wird bereits deutlich, ist der (soziale) Kontext einer Lernsituation bedeutsam und wird daher in sozialpsychologischen sowie soziologische Arbeiten zum Lernen erforscht (Künkler 2011). Bekannt ist dies insbesondere durch die Theorie des situierten Lernens von Lave und Wenger (1991). Diese konstatieren, dass im Lernen stets zwei Ebenen der Situietheit in den Blick genommen werden sollten, die unmittelbare Lernsituation (z. B. das Gespräch zwischen Peers oder der Input einer Lehrperson) sowie der weitere gesellschaftliche Kontext (z. B. das Bildungssystem oder die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe). Beide beeinflussen das Lernen, beide sind Teil des Lernprozesses. Zudem ist individuelles Lernen stets physisch (also räumlich und/oder materiell) verortet sowie epistemologisch situiert, also hinsichtlich der Vorstellungen darüber, wie neues Wissen entsteht (Carvalho und Yeoman 2021, 32). Und dies gilt für alle Lernprozesse – ganz gleich, ob sie informell erfolgen oder in formalen Kontexten angesiedelt sind.

Doch woraus genau besteht ein Lernprozess? Wenn Menschen lernen, dann hängt dies damit zusammen, dass sie durch Interaktion mit ihrer Umwelt neuen Informationen begegnen, die sie sodann verarbeiten und zu ihrem bisherigen Wissen in Beziehung setzen (Ambrose u. a. 2010; Ashwin u. a. 2015; Faulstich 2013; Illeris 2014). Dieser Abgleich braucht sowohl die kognitive als auch die affektive Aktivität der lernenden Person: affektiv, da Lernende einen individuellen Bezug und einen Anlass zum Lernen brauchen, folglich die Bereitschaft, sich überhaupt auf die Beschäftigung mit der neuen Information einzulassen (theoretisch gefasst als Motivation); kognitiv, da es die denkende Auseinandersetzung mit der neuen Information braucht, um ihre Verbindungen zum bestehenden Wissen der Person zu überprüfen.

Um die vielschichtige Involviertheit zu greifen, mit der sich Menschen in Lernprozesse begeben, wird im englischsprachigen Kontext mitunter von *student engagement*⁴ gesprochen (Barkley und Major 2020). Mit dieser Bezeichnung soll die Aufmerksamkeit darauf gerichtet werden, dass – obgleich jeder Lernprozess die Aktivität der lernenden Person beinhaltet – dieses «Tun» für Aussenstehende nicht immer erkennbar ist. Für die Lehrpraxis kann dies eine Hürde darstellen, weshalb hier unterschieden werden sollte zwischen «lernprozess-fokussierter» und «lehrprozess-fokussierter» Aktivierung. Erstere zielt darauf ab, das individuelle Lernen allgemein zu fördern, während Letztere zudem anvisiert, dass die geplante Aktivierung in eine Handlung mündet, die im weiteren Lehrgeschehen eingebunden werden kann. Beide Ausprägungen in der Lehrplanung differenziert zu betrachten, erscheint in der didaktischen Gestaltung von Online-Lehre besonders relevant. Denn hier kann es für

4 Zum Begriff des *student engagement* gibt es im deutschsprachigen Kontext kein angemessenes Äquivalent. Dies begünstigt möglicherweise, dass unter dem Begriff der *Lernaktivierung* meist weniger das dahinterliegende Prinzip der Lernförderung als die Summe von Gruppenarbeitsmethoden, der sog. «aktivierenden Methoden» verstanden wird. Diese zielen zwar darauf ab, aktives Lernen anzuregen und so die Involviertheit einer Person im Lernen zu fördern, es wäre jedoch verkürzt, sie mit dem Prinzip der Lernaktivierung gleichzusetzen (Barkley und Major 2020, 8).

Lehrende, aber auch für Lernende herausfordernd sein, die Aktivität, oder besser, die Involviertheit der Beteiligten zu erkennen. Der Grund hierfür ist, dass die Signale, die man aus der Präsenzlehre kennt, sich in der Online-Lehre verändert darstellen (Major 2015, 208). Beispielsweise ist in asynchronen Lehrdesigns, aber auch in videokonferenz- oder chatbasierten synchronen Lehrsituationen das Lernverhalten der Beteiligten nicht (oder nur wenig) unmittelbar zu erkennen. Während in Präsenz bereits aus der Schule vertraute non-verbale Signale einzuschätzen helfen, wie stark eine Person derzeit «aktiv dabei» oder etwas «abwesend» scheint, sind in Online-Settings andere Informationsquellen als Feedback notwendig. Umso wichtiger erscheinen didaktische Wege, wie z. B. eine lehrprozess-fokussierte Aktivierung, um das gemeinsame Arbeiten zu fördern; Wege, die in virtuellen Settings und durch die hier verwendeten Technologien überhaupt erst denkbar sind.

Die Verbindung von Lernen und Technologie ist jedoch nicht nur im Kontext der Online-Lehre relevant. Schliesslich ist der wissenschaftliche Alltag untrennbar mit dem Einsatz digitaler Medien verbunden. Um diese Verbindung in der Hochschullehre kritisch zu hinterfragen, halten Arbeiten aus dem Umfeld (post-digitaler) mediendidaktischer und bildungstechnologischer Forschung zahlreiche Informationen bereit (z. B. Fawns 2019; Hofhues u. a. 2020; Surma und Kirschner 2020). Sie fordern dazu auf, im Lehren das Digitale nicht für sich, sondern stets in Verbindung zum Nicht-Digitalen zu bedenken, den Fokus auf das Lernen nicht zu verlieren sowie den eigenen Bezug zu digitalen Medien oder Bildungstechnologien zu reflektieren und im Lehren auch Studierende dazu anzuregen.

Die Beziehung von Lehren, Lernen und Technologie wird als komplex beschrieben (Castañeda und Williamson 2021; Bowen 2012; Major 2015). So sollten Bildungstechnologien nicht als «einfache» Instrumente oder Lernhilfen verstanden werden. Vielmehr sei zu bedenken, dass man sowohl *mit* als auch *durch* die Nutzung von Technologien lernt.⁵ Jede Erfahrung mit einer technologie-geprägten Lernsituation verändert das eigene Wissen darüber, wie man in einer solchen Situation überhaupt handeln kann. Dies wiederum hat Einfluss darauf, wie man sich in Zukunft das Lernen mit dieser Technologie vorstellen könnte. Sich diesen iterativen Prozess des Zu-Eigen-Machens ebenso wie die Sozio-Materialität⁶ im Lernen vor Augen zu führen, kann für das Arbeiten in der Online-Lehre einen doppelten Wert haben. Es kann Lehrende daran erinnern, dass das inhaltsbezogene Lernen der Studierenden in einem Setting stets verwoben ist mit einem Lernen über den Modus des (Online-)Lernens an sich. Darüber hinaus lädt es die Lehrenden selbst zum Innehalten ein, um ihre bisherige Verwendung von digitalen Medien in der Online-Lehre zu reflektieren und aus ihren

5 In seiner Arbeit zur Kultur der Digitalität schreibt (Stalder 2016, 17) hierzu, dass Medien als Technologien zu verstehen sind, die erleichtern, eine «bestimmte Art von Verbindung zwischen Menschen und zu Objekten zu schaffen.»

6 Der Sozio-Materialismus untersucht die Verbindung von Menschen und Dingen; er erforscht, wie beide sich gegenseitig im Kontakt miteinander verändern (Carvalho und Yeoman 2021; Fenwick 2015).

bisherigen Erfahrungen zu lernen. Dies erscheint insbesondere deshalb wichtig, da nicht immer offensichtlich ist, zu welchem Zweck und auf welche Weise ein digitales Tool für das Lernen oder das Lehren eingesetzt werden kann (Bruff 2019, 2).

Ein derlei erfahrungsbezogenes Verständnis kann dazu beitragen, starre Perspektiven auf den Einsatz von Bildungstechnologien in der Hochschullehre und im Studium zu vermeiden. Stattdessen lädt es dazu ein, die Pluralität an Lehr-Lernkontexten innerhalb eines Kurses mitzudenken. Der Wert eines solchen Vorgehens lässt sich über die bereits erwähnte Theorie situierten Lernens erfassen. Zur Erinnerung: Diese richtet den Blick sowohl auf die konkrete Lernsituation als auch auf den weiteren Kontext, in dem diese Situation stattfindet. Angewandt auf die Verbindung von Lernen und Technologien und speziell der Online-Lehre hilft sie zu bedenken, dass das Lernen an sich nicht online stattfindet, sondern weiterhin körperlich und individuell situiert erfolgt (Carvalho und Yeoman 2021; Goodyear, Carvalho, und Yeoman 2021; Fawns, Aitken, und Jones 2019). Zudem verdeutlicht sie, dass der formale Kontext des Lernens – die Lehrveranstaltung – sowohl durch institutionelle Rahmenbedingungen geprägt ist als auch von einer Lehrperson gestaltet wird; beide beeinflussen, *wie* und *womit* in der Online-Lehre gearbeitet werden kann (Castañeda und Selwyn 2018).

Auch, wenn die Verantwortung und der Erfolg im Lernen beim Individuum liegen, vermag die Perspektive des situierten Lernens zu verdeutlichen, inwiefern das Planungshandeln einer Lehrperson individuelle Lernprozesse beeinflussen kann. Daher scheint es nur sinnvoll, genau hier anzusetzen, möchte man das soziale Miteinander in der Online-Lehre fördern.

3. Die Zusammenführung: Begegnungsprozesse als Zugang

Ogleich die hier zusammengetragenen Erkenntnisse ihren Ursprung in unterschiedlichen Disziplinen haben, helfen sie in Verbindung zueinander das zu beleuchten, was die als fehlend wahrgenommene (studentische) Involviertheit im «Emergency Remote Teaching» verstärkt haben kann: ein Lehrhandeln, das auf ein verkürztes Verständnis des Lernbegriffs oder des Prinzips der Lernendenaktivierung zurückgegriffen hat. Im Lernen – speziell in formalen Settings – geht es um mehr als nur um individuelle Wissensaneignung. Es geht um das situierte In-Beziehung-Treten mit lernrelevanten Informationen, das einer lernenden Person im Rahmen der Begegnung mit Menschen und/oder mit (digitalen) Medien möglich ist.

Als theoretischer Zugang kann die Analyse möglicher Begegnungsprozesse eines Lehr-Lernkontextes dabei helfen, sowohl lernförderliche Aspekte als auch die Rahmenbedingungen des sozialen Miteinanders darin zu greifen. Dies ist sowohl rückblickend-evaluierend möglich (Brandt, Reiffenrath, und Thielsch 2020) als auch, wie im Folgenden beschrieben wird, planerisch-antizipierend. Zunächst soll jedoch die Grundlage für eine solche Betrachtung gegeben werden.

In der Vergangenheit haben sich verschiedene bildungswissenschaftliche Arbeiten, insbesondere solche, die sich nahe der Philosophie und der Soziologie verorten (Koller 2012; Schloos 2000; Thielsch 2019), damit beschäftigt, Begegnungsprozesse im Lernen zu beschreiben und ihre Bedeutung für individuelle Lernprozesse zu hinterfragen. Zusammengefasst wird heute von (mindestens) drei Arten lernrelevanter Begegnungen gesprochen: von der Begegnung mit sich selbst, mit anderen Personen sowie mit dem Lerngegenstand. Im Zuge derartiger Begegnungen, so die Annahme, können Reflexionsimpulse entstehen, die einen individuellen Lernprozess vertiefen oder neu initiieren können (Thielsch 2019). Bei genauerer Betrachtung erlauben sie darüber hinaus, an die oben vorgestellten Erkenntnisse zum Lernen anzuknüpfen und sie zu bündeln (vgl. Tabelle 1).

Begegnungsart	Beschreibung
Begegnung mit sich selbst	Die lernende Person setzt sich mit dem eigenen Vorwissen auseinander, entdeckt Widersprüche oder Ähnlichkeiten, Lücken oder Bekanntes. Je nachdem, inwiefern eine neue Information das bisherige Reservoir an Wissen verändert, ist die Begegnung mit sich selbst davon begleitet, individuelle Überzeugungen zu hinterfragen und das eigene Bild von der Welt (und sich darin) zu verändern. Die Annahme, dass Lernen ein «Prozess der Veränderung» ist (Göhlich und Zirfas 2007) spiegelt sich hier ebenso wider wie der Bildungsgedanke (Koller 2012).
Begegnung mit anderen Personen	Im Lernen sind wir in Kontakt mit anderen, mal unmittelbar, mal indirekt-beobachtend. Wir begegnen Mitlernenden, ihren Meinungen und ihrem Vorwissen, ihren Erwartungen und ihren Interpretationen. Vieles davon, was kollaboratives Lernen so wertvoll macht, ergibt sich daraus, dass Studierende sich in ihren jeweiligen individuellen Lernprozessen wahrnehmen und begegnen können (Blumberg 2009). Zudem begegnen wir der Lehrperson, ihren Zugängen zu einem Thema und ihren Vorlieben in der Gestaltung eines Kurses. Bei der Vielzahl von Lehrpersönlichkeiten, denen ein Mensch im Laufe der eigenen Bildungsbiographie begegnet, spielt hier auch die individuelle (akademische) Sozialisation eine Rolle (Huber 1991).
Begegnung mit dem Lerngegenstand	Im Lernen und im Lehren ist die Begegnung mit dem, was an neuem Wissen erlangt werden soll, zentral. Dem Lerngegenstand und den damit zusammenhängenden, relevanten Informationen begegnen Lernende sowohl über die Lehrperson und andere Lernende als auch über vermittelnde Instanzen wie z. B. Medien oder Bildungstechnologien. Der Kontext und die Situiertheit einer Information sind in der Begegnung mit dem Lerngegenstand bedeutsam, sowohl aufgrund der hierbei involvierten epistemologischen Einstellungen der Beteiligten als auch durch die Materialität der Informationsquelle.

Tab. 1.: Begegnungsprozesse im Lernen.

Jede dieser Begegnungsarten⁷ ist inhärenter Teil von Lernsituationen. Sie greifen ineinander, bedingen sich gegenseitig und sind – auf die eine oder andere Art – verwoben mit den Ebenen des sozialen Miteinanders im Lernen. Hierbei ist zu bedenken,

⁷ In diesem Beitrag wird darauf verzichtet, die Begegnung mit dem System, die als weitere Art verhandelt wird (vgl. Thielsch 2019), einzubeziehen, da sie anteilig in den anderen Begegnungsarten enthalten ist.

dass ein Begegnungsprozess sich durch verschiedene Intensitätsgrade auszeichnen kann. Mindestens zwei sind für die Reflexion und Gestaltung von Lehrveranstaltungen beachtenswert: die «wechselseitige» Begegnung und die «einseitige» Begegnung. Bei einer wechselseitigen Begegnung kommt es zu einem Austausch zwischen den Beteiligten, wohingegen die einseitige Begegnung auf der Ebene der Wahrnehmung und Interpretation verbleibt. Letztere erscheint zunächst weniger bedeutsam, sie vermag jedoch – wenn man sich ihrer bewusst ist – wertvolle, oft ungenutzte Lernimpulse bereitzuhalten.

Für die Planung und Durchführung von Online-Lehre, so die Grundannahme des hier neu entwickelten Reflexionsmodells, eröffnet die Analyse der jeweils möglichen und/oder erhofften Begegnungsprozesse eine zusätzliche Perspektive, um eine Veranstaltung didaktisch sinnvoll und auf die Involviertheit der Lernenden hin ausgerichtet zu gestalten.

4. Das Reflexionsmodell: Analyse entlang der Situiertheit von Begegnungen

Das hier präsentierte Reflexionsmodell zeigt Möglichkeiten auf, um die verschiedenen Arten lernbezogener Begegnungen zu erkennen, zu hinterfragen und in der Planung und Durchführung von Online-Lehrveranstaltungen zielgerichtet zu adressieren. Es nutzt die Situiertheit von Begegnungsprozessen im Lernen in zwei aufeinander aufbauenden Phasen der pädagogisch-didaktischen Analyse und Konkretisierung. Die erste zielt darauf ab zu erfassen, welche Begegnungsprozesse in einem bestimmten Online-Lehrkontext als möglich erachtet werden. Die zweite Phase schliesst daran an und unterstützt dabei, das Design einer Veranstaltung zu konkretisieren. Die Anwendung beider Phasen wird im Folgenden anhand konkreter Beispiele aus der Online-Lehrpraxis illustriert.

Phase 1: Lernförderliche Begegnungsprozesse ermitteln

Zu Beginn dieser Phase gilt es, mögliche Begegnungsprozesse der bevorstehenden Lehrveranstaltung anhand von vier Leitfragen zu ermitteln. Jede dieser Fragen kann sowohl die einseitige als auch die wechselseitige Begegnung adressieren. Diese Fragen sind:

- Wodurch können Studierende sich selbst begegnen?
- Wodurch können Studierende dem Lerngegenstand begegnen?
- Wodurch können Studierende ihren Peers begegnen?
- Wodurch können Studierende der Lehrperson begegnen?

In der Vorbereitung der eigenen Online-Lehre kann die Beantwortung dieser Fragen dabei helfen, sowohl erhoffte als auch benötigte Ebenen der Involviertheit der Lernenden zu erkennen und Wege auszuloten, um sie zu gestalten. Einen ersten Einblick hierfür bieten die in Tabelle 2 aufgelisteten Zugänge.

Leitfrage	Zugänge und Beispiele
Wodurch können Studierende sich selbst begegnen?	<ul style="list-style-type: none"> - durch Reflexionsimpuls während der Begegnung mit dem Lerngegenstand, mit der Lehrperson, mit den Peers - durch individuelle Dokumentation dessen, was verwunderte, beachtenswert ist, man über sich erkannt hat
Wodurch können Studierende dem Lerngegenstand begegnen?	<ul style="list-style-type: none"> - durch (Video)Inputs, Literatur, Podcasts, Arbeitsaufgaben - durch einmalig oder dauerhaft zugängliche Lernmaterialien - durch Ressourcen, die durch die Lehrperson, Peers oder externe Personen erstellt wurden
Wodurch können Studierende ihren Peers begegnen?	<ul style="list-style-type: none"> - in der Kursumgebung, in Abstimmungsergebnissen, im Chat, in Plenumsdiskussionen, in Kleingruppen - in veranstaltungsbezogenen, themenbezogenen oder aufgabenbezogenen Lehr-Lernsituationen
Wodurch können Studierende der Lehrperson begegnen?	<ul style="list-style-type: none"> - aufgrund fachlicher Expertise, Lehrkompetenz, Gruppenleitungskompetenz, Menschlichkeit - durch rahmende Informationen, Inputs, Arbeitsaufträge, Lehrmaterialien, Feedback(-Treffen), Sprechstunden, Emails

Tab. 2.: Zugänge zu verschiedenen Begegnungsarten in der Online-Lehre.

Ergänzend sollen nun konkrete Beispiele aus der Lehrpraxis die Anwendung des Modells in dieser Phase illustrieren. Mit Blick auf die vier Leitfragen offenbaren sich mögliche Begegnungen durch Wahrnehmung und Interpretation (die «einseitige» Begegnung) bereits für die Zeit vor Semesterbeginn, beispielsweise aufgrund der Lektüre von Modulbeschreibungen und Ankündigungstexten zu einem Kurs. Hier kann dem *Lerngegenstand* über die Darstellung des Themas sowie über die angeführten disziplinären Bezüge begegnet werden. Informationen zu den jeweiligen Kursanforderungen erlauben zudem einen ersten Einblick in das didaktische Handeln der *Lehrperson*. Auch können hier Informationen über die möglichen *Peers* gefunden werden, beispielsweise durch Angaben dazu, für welche Studiengänge und Fachsemester die Veranstaltung geöffnet ist. Chronologisch weitergedacht kann auch die Gestaltung der Kursoberfläche (im Lernmanagementsystem) Begegnungsprozesse evozieren. Beispielsweise für die Studierenden in Begegnung *mit sich selbst*, wenn die vorab bereitgestellten Materialien ihnen zu erkennen helfen, auf welcher erwarteten fachlichen Grundlage im Semester gearbeitet wird (z. B. über weiterführende Links oder Self-Assessments).

Weiter kann die Kombination möglicher Begegnungen mit dem *Lerngegenstand* sowie der *Lernenden mit sich selbst* zahlreiche Reflexionsimpulse ergeben. Wie und wodurch ist der Inhalt der Veranstaltung aufbereitet? Und wann lädt er die Lernenden gezielt zum Innehalten, in Frage stellen, Reflektieren ein? Von Lektürehinweisen, die die Lehrperson in einem bereitgestellten Text anbietet, über wiederkehrende Reflexionsfragen zu jedem Themenblock, die im Rahmen eines Lernportfolios gesammelt werden – beide Begegnungsarten zusammenzudenken stellt sich meist als sinnvoll heraus. Umso mehr, wenn der Fokus auch auf die Teilhabe innerhalb der Gruppe

gerichtet wird, demnach auf die *Begegnung mit anderen Studierenden*, ihren Fragen und Auslegungen. Denn wann werden Arbeitsergebnisse mit anderen geteilt? Wodurch können die Perspektiven aller Gruppenmitglieder zu einem Thema oder einer Frage sichtbar werden? Selbst die niedrigschwellige Bitte, per +/- im Chat zu markieren, ob etwas verstanden wurde, kann die Begegnung der Studierenden untereinander ermöglichen und die Wahrnehmung dafür stärken, dass man in einem Kurs nicht alleine lernt, sondern als ein Mitglied einer Gruppe.

Derlei Begegnungen, die von Wahrnehmung und Interpretation geprägt sind, können auch in Verbindung zur Begegnung mit der *Lehrperson* gedacht werden. Bekanntes Beispiel hierfür ist das Begrüssungsvideo, in dem Studierende des Kurses direkt adressiert werden und ein erster persönlicher Kontakt zur Lehrperson möglich wird. Auch Screencasts, in denen die Lehrperson die zu verwendenden Tools kurz vorstellt oder eine virtuelle Führung durch die Kursumgebung anbietet, können als lernförderliche einseitige Begegnung mit der Lehrperson betrachtet werden.

In der Online-Lehre sind es jedoch vor allem die «wechselseitigen» Begegnungen – die sich durch ein In-Beziehung-Treten auszeichnen – durch die das soziale Miteinander gefördert werden kann. Wann genau können die Studierenden in Austausch mit der Lehrperson und vor allem mit den anderen Studierenden gelangen? Zum Beispiel könnte die Arbeit mit einem Video oder einem Text nicht nur durch Hinweise der Lehrperson geleitet, sondern ebenso kollaborativ mithilfe von Annotationen direkt im Material organisiert werden. Fragen und Anmerkungen können so gebündelt werden und die sonst eher isoliert erfolgende Informationserarbeitung wird durch die zeitgleiche Begegnung mit *Peers* und der *Lehrperson* bereichert. Auch die asynchrone, in der Selbstlernphase durchgeführte Kleingruppenarbeit kann die Begegnung der *Studierenden untereinander* ermöglichen – und das sowohl innerhalb als auch ausserhalb virtueller Umgebungen. Gerade, wenn eine relative räumliche Nähe gegeben ist, kann beispielsweise angeregt werden, sich (im Freien) zu treffen und sich beim Einüben einer fachspezifischen Tätigkeit zu unterstützen, ggf. auch, sich gegenseitig bei der Bewältigung einer Aufgabe zu filmen (etwa bei sportpraktischen Übungen). Derlei Arbeitsphasen können weiter als Anlass genommen werden, um die Begegnung mit der *Lehrperson* zu ermöglichen, sei es durch individuelles Feedback zur Aufgabe oder – im Fall von umfangreicheren Kleingruppenprojekten – durch ein (Online)Treffen zur Rücksprache zwischen Lehrperson und Arbeitsgruppe.

Diese Beispiele verdeutlichen, inwiefern diese erste Phase des Reflektierens durch ein Anknüpfen an bisherige Lehrerfahrungen bereichert werden kann. Derlei Erfahrungen und ihr kontextspezifisches Wissen stellen die Grundlage dar, um mögliche Begegnungsprozesse in einer Veranstaltung zu antizipieren. Die Offenheit, mit der in Phase 1 anhand der vier Leitfragen gearbeitet wird, fördert zudem das Bewusstsein dafür, auf wie vielen Ebenen studentische Lernprozesse durch den Fokus auf Begegnungen adressiert werden können. Ist dies erfolgt, kann die offene Sammlung der ersten Phase beendet werden.

Phase 2: Situiertheit von Begegnungsprozesse nutzen

Die zweite Phase, die in diesem Reflexionsmodell zur Lehrgestaltung durchlaufen wird, gibt Anlass zur Konkretisierung und schliesst so an bekannte Modelle an, in denen die Anwendung von neu gewonnenen Erkenntnissen den Abschluss eines Reflexionsprozesses markiert (Boud, Keogh, und Walker 1996; Dewey 1910; Gibbs 1988; Hilzensauer 2008). In dieser Phase sollen die zuvor ergründeten, möglichen Begegnungsprozesse in einer Veranstaltung in Relation zu einem konkreten Planungsanliegen gebracht werden, um daran anschliessend in didaktisch-geleitetes Handeln überführt werden zu können. Als Beispiel für ein solches Anliegen werden hier die sechs Dimensionen verwendet, die laut Behrendt (2002) in der Vorbereitung und Planung von Hochschullehre beachtet werden sollten: *Ziele, Lehrperson, Studierende, Rahmenbedingungen, Inhalte* sowie *Medien und Methoden*. Sie differenziert zu bedenken kann als grundlegendes Anliegen guter Hochschullehre verstanden werden, weshalb sie für die Vorstellung des Modells in dieser Phase als Beispiel besonders sinnvoll erscheinen.

Phase 2 lädt dazu ein, eine Verbindung herzustellen zwischen dem, was zuvor als Begegnungsoptionen ermittelt wurde, und dem, was didaktisch in der Planung beachtet werden soll. Um diese Verbindung zu erleichtern, wird im Modell die Perspektive des «situiereten Lernens» genutzt. Sie dient als Bindeglied, um mögliche Begegnungsprozesse geleitet zu hinterfragen und so für das weitere didaktische Handeln ausdifferenzieren.

Grundsätzlich erlaubt das Reflexionsmodell, dass sowohl die physische, soziale oder epistemologische Situiertheit des Lehr-Lernkontextes als Brücke zu einem konkreten Planungsanliegen genutzt wird. In diesem Beitrag, der speziell die Förderung des sozialen Miteinanders anvisiert, wird in der Vorstellung auf die soziale Situiertheit fokussiert. Die dreigliedrige Grundstruktur des Modells stellt sich in dieser Phase – und konkret für die hier gewählte Fokussierung – wie folgt dar (vgl. Abbildung 2):

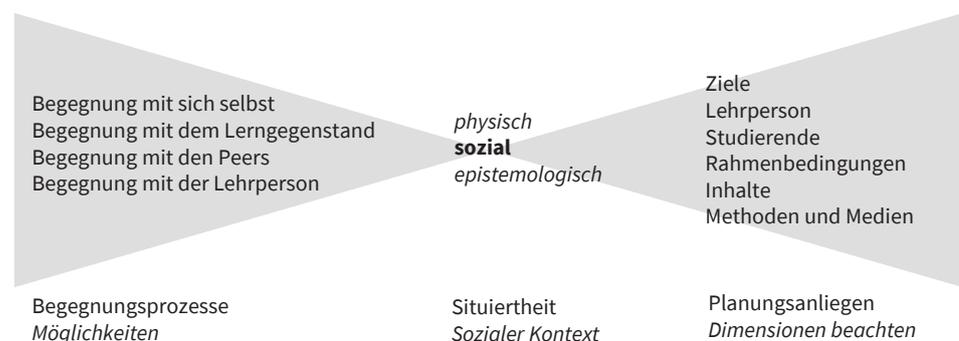


Abb. 1.: Grundstruktur der zweiten Phase des Reflexionsmodells.

Erneut kann entlang von Leitfragen gearbeitet werden:

- Wie stehen die möglichen Begegnungen in Verbindung zu meinem didaktischen Planungsanliegen?
- Welche Bedeutung haben diese Begegnungen vor dem Hintergrund der (sozialen) Situiertheit des Lernens?
- Was genau macht sie zu einem wertvollen Element für die Lehrveranstaltung?

Es sind diese Fragen, die dabei helfen, aus der Fülle möglicher Begegnungen jene zu erkennen und didaktisch weiterzudenken, die nicht nur theoretisch lernförderlich sein können, sondern im jeweiligen Kontext realistisch und zielgerichtet anwendbar scheinen. Verdeutlichen möchte ich dies anhand eines Beispiels aus dem Bereich der *Begegnungen mit der Lehrperson*.

In Phase 1 wurde überdacht, inwiefern eine Begegnung mit der Lehrperson anhand eines Begrüssungsvideos erfolgen kann. Aus der Perspektive der sozialen Situiertheit kann dies zu mehreren der Planungsdimensionen in Beziehung gesetzt werden. So kann hier gefragt werden, welche *Ziele* mit einem solchen Video verfolgt würden. Soll es dazu dienen, die eigenen Erwartungen zu kommunizieren? Möchte man den eigenen Bezug zum Thema erläutern und sich mit der eigenen Expertise zeigen? Oder strebt man an, dass die Studierenden ein «Bild» von einem selbst bekommen? Diese letzte Frage kann in Verbindung zur Dimension *Rahmenbedingungen* in ihrer Relevanz unterstrichen werden. Soll das Video die persönliche Ansprache der Gruppe ermöglichen und so einen Ausgleich dafür erzeugen, dass die Online-Veranstaltung aufgrund der Rahmenbedingungen – auch in den synchronen Kontaktphasen – ohne Video realisiert werden muss? Oder, weil es sich hier um eine Grossveranstaltung handelt, in der ein persönliches In-Beziehung-Treten erschwert zu sein scheint? Anhand der Planungsanalyse in Phase 2 wird deutlich, dass durch die jeweiligen Rahmenbedingungen andere Erwartungen an ein Begrüssungsvideo gerichtet werden können, um die Involviertheit der Studierenden anzuregen.

Je nach Intention, kann zudem eine andere Form der inhaltlichen Aufbereitung dieser Begegnung per Videobotschaft sinnvoll sein. In Verbindung zur Dimension *Methoden und Medien* kann eine videobasierte Begrüssung beispielsweise auch dazu dienen, die für einen Kurs angedachten Arbeitsweisen im Vorfeld zu erläutern und zu begründen. In Zusammenhang mit der Dimension *Studierende* wiederum könnte bereits im Begrüssungsvideo darauf hingewiesen werden, wenn ein Kurs für verschiedene Studiengänge geöffnet ist und inwiefern das interdisziplinäre Vorwissen der Gruppe im Semesterverlauf eingebunden werden wird.

Anhand dieses Beispiels wird sichtbar, inwiefern ein gezieltes In-Verbindungssetzen zu den einzelnen Dimensionen der Planung dafür hilfreich sein kann, um Ziel, Inhalt und Ausgestaltung einer Begegnung zu konkretisieren und so die eigene Planung – das soziale Miteinander im Blick – Schritt für Schritt weiter vorzubereiten.

5. Der Abschluss: Rückschau und Weiterführung

In diesem Beitrag wurde ein Reflexionsmodell vorgestellt, das die Begegnungsprozesse in Lehr-Lernkontexten als Zugang nutzt, um später bei der Planung und Durchführung eines Kurses nicht nur das Lernen zu fördern, sondern auch die in der Online-Lehre gefühlte soziale Distanz zwischen den Beteiligten zu verringern.

In der Entwicklung des Modells war sowohl die Bedeutung der (sozialen) Situiertheit von Lernprozessen als auch das Wissen um ihren durch kognitive und affektive Aspekte geprägten Charakter leitend. Im Ergebnis zielt das hier entstandene Modell darauf ab, das Lehren im (ungewohnten) Online-Setting leichter planen zu können, ohne das soziale Miteinander dabei aus den Augen zu verlieren. Es lädt Lehrende dazu ein, gezielt durch Reflexion an bisherige Erfahrungen mit der Online-Lehre anzuknüpfen, diese anhand möglicher Begegnungsprozesse im Lernen zu hinterfragen und beides in der zukünftigen Lehrplanung zu beachten.

Theoretisch fundiert in interdisziplinären Erkenntnissen zum Lernen und Lehren (mit Technologien) wurden hier Gedanken aufgegriffen und weitergedacht, die Riggs (2020) zu Beginn der Pandemie in einem Blogpost als Fokussierungshilfen dafür beschrieb, die eigene Lehre auch während Covid-19 studierendenorientiert umsetzen zu können. Sie stellte fest, dass es im Grunde drei Fragen seien, die man sich bei der Gestaltung guter Online-Lehre stellen sollte, nämlich die Frage danach, wie Studierenden mit dem Lerninhalt in Kontakt kämen, wie mit ihren Peers und wie mit einem selbst als Lehrperson. Es war ein Ziel dieses Beitrags, diese grundlegenden Fragen lerntheoretisch zu fundieren. Ein weiteres lag darin zu verdeutlichen, dass die im ERT als fehlend wahrgenommene Involviertheit der Lernenden durch Erkenntnisse der interdisziplinären Lehr-Lernforschung erklärt und mithilfe zielgerichteter Reflexion überwunden werden können.

Im weitesten Sinne kann das hier vorgestellte Reflexionsmodell der gestaltungsorientierten Mediendidaktik zugeordnet werden (Kerres und de Witt 2011). Nicht nur folgt es einem klaren Bildungsanliegen – die soziale Situiertheit in der Umsetzung von Online-Lehrveranstaltungen zu beachten – auch ermöglicht seine weite theoretische Fundierung, es pragmatisch-flexibel auf das jeweilige Anliegen anzupassen. Beispielsweise wäre anstelle der Ausrichtung auf die oben verwendeten Planungsdimensionen nach Behrendt (2002) auch die Einbindung des Partizipationsmodells von Mayrberger (2019) denkbar (z. B. speziell zur Förderung des «Partizipationsraums», ebd., 106). In diesem Fall würden die möglichen Begegnungsprozesse in der zweiten Reflexionsphase in Relation zum Grad der gegenseitigen Verantwortungsübernahme in einem Kurs betrachtet werden. Diese Offenheit in der Ausrichtung der zweiten Phase kann sowohl Lehreinsteigende als auch lehrerfahrene Personen dabei unterstützen, ihre Lehrplanung um die Perspektive der Situiertheit von Begegnungsprozessen mithilfe des hier vorgestellten Reflexionsmodells zu erweitern.

Die ungeplante, kollektive Erfahrung des *Ad-hoc*-Übergangs zur Online-Lehre und die damit verbundenen Hürden haben Anlass dafür gegeben, innezuhalten und den Wert des Sozialen in formalen Lehr-Lernkontexten zu reflektieren – und zwar aus der Perspektive der Lehrenden und Lernenden, aber auch aus der Perspektive jener Personen, die sich forschend oder unterstützend mit dem Lehren und Lernen an Hochschulen (mit Technologien) beschäftigen. Mein Beitrag ist als Teil dieses Innehaltens zu verstehen. Er soll als Brücke dafür dienen, um die eigenen Erfahrungen im Lehren auf Distanz zu nutzen, sie mit Erkenntnissen zur Relevanz der Involviertheit im Lernen zu verbinden und beides in zukünftigen Veranstaltungen (oder Forschungsprojekten) zu bedenken. Damit reiht er sich ein in eine Vielzahl von Diskussionen, die seit Beginn der Coronapandemie entstanden sind und die dafür plädieren, die Vielfalt der aktuellen Einblicke zu nutzen, um adäquatere Verständnisse der Lernförderung für die Lehre in Online-Kontexten zu entwickeln (Castañeda und Williamson 2021; Naidu 2020; Vorstand Sektion Medienpädagogik u. a. 2020).

Adäquater in dem Sinne, als dass ein solches Lernverständnis nicht allein vom Lernen ausgeht, sondern auch hinterfragt, wie ein Lernprozess beschaffen ist. Adäquater, da ein solches Verständnis die Situiertheit von Lernkontexten (an)erkennt und in der Gestaltung von Lehr- und Lernhandlungen zu beachten sucht. Und adäquater, da ein solches Verständnis dazu beitragen kann, dass Online-Lehre nicht (weiter) als Gegensatz zur Lehre in Präsenz verhandelt wird, sondern beide verstanden werden als kontextspezifische Modi zur Förderung des individuellen Wissenserwerbs im Studium.

Literatur

- Ambrose, Susan A., Michael W. Bridges, Michele DiPietro, Marsha C. Lovett, und Marie K. Norman. 2010. *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Arndt, Christiane, Tina Ladwig, und Sönke Knutzen. 2020. «Zwischen Neugier und Verunsicherung: interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020. Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse». <https://doi.org/10.15480/882.3090>.
- Ashwin, Paul, David Boud, Kelly Coate, Fiona Hallett, Elaine Keane, Kerri-Lee Krause, Brenda Leibowitz, u. a. 2015. *Reflective Teaching in Higher Education*. London: Bloomsbury Academic.
- Autor:innengruppe AEDiL. 2021. *Corona-Semester reflektiert. Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004820w>.
- Barkley, Elizabeth F., und Claire H. Major. 2020. *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Behrendt, Brigitte. 2002. «Gut geplant ist halb gewonnen... Teilnehmerzentrierte Struktur- und Verlaufsplanung von Lehrveranstaltungen». In *Neues Handbuch Hochschullehre*, herausgegeben von Brigitte Behrendt, Andreas Fleischmann, Niclas Schaper, Birgit Szczyrba, Matthias Wiemer, und Johannes Wildt. Griffmarke B 1.1. Berlin: duz Medienhaus.
- Blumberg, Phyllis. 2009. *Developing Learner-Centered Teaching: A Practical Guide for Faculty*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Boud, David, Rosemary Keogh, und David Walker. 1996. «Promoting reflection in learning: A model». In *Boundaries of adult learning*, 32–56. London und New York: Routledge.
- Boud, David, und David Walker. 2006. «Promoting reflection in professional courses: The challenge of context». *Studies in Higher Education* 23 (2): 191–206. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380384>.
- Bowen, José Antonio. 2012. *Teaching Naked: How Moving Technology Out of Your College Classroom Will Improve Student Learning*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Brandt, Lea, Tanja Reiffenrath, und Angelika Thielsch. 2020. «Begegnungen im Kontext Hochschullehre – Entdecken, reflektieren, nutzen». In *Hochschuldidaktik als Akteurin der Hochschulentwicklung*, herausgegeben von Sylvia Heuchemer, Birgit Szczyrba, und Timo van Treeck, 95–102. Blickpunkt. Bielefeld: wbv Media.
- Bruff, Derek. 2019. *Intentional tech: principles to guide the use of educational technology in college teaching*. Teaching and learning in higher education. Morgantown: West Virginia University Press.
- Carvalho, Lucila, und Pippa Yeoman. 2021. «Performativity of Materials in Learning: The Learning-Whole in Action». *Journal of New Approaches in Educational Research* 10 (1): 28. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.627>.
- Castañeda, Linda, und Neil Selwyn. 2018. «More than Tools? Making Sense of the Ongoing Digitalizations of Higher Education». *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 15, 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>.
- Castañeda, Linda, und Ben Williamson. 2021. «Assembling New Toolboxes of Methods and Theories for Innovative Critical Research on Educational Technology». *Journal of New Approaches in Educational Research* 10 (1): 1. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.703>.
- Deci, Edward L., und Richard M. Ryan. 1993. «Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik». *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2): 223–38. <https://doi.org/10.25656/01:11173>.
- Deimann, Markus, und Timo van Treeck. 2020. «Thematische Einführung». In *Digitalisierung der Hochschullehre. Aspekte und Perspektiven der Transformation*, herausgegeben von Markus Deimann und Timo van Treeck, 1–9. Berlin: duz Medienhaus. <https://www.duz-open.de/de/publikationen/digitalisierung-der-hochschullehre/>.
- Dewey, John. 1910. *How we think*. Boston, New York, und Chicago, D.C.: Heath & Co Publishers.
- Faulstich, Peter. 2013. *Menschliches Lernen: eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Theorie bilden, Bd. 30. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839424254>.
- Fawns, Tim. 2019. «Postdigital Education in Design and Practice». *Postdigital Science and Education* 1 (1): 132–45. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0021-8>.

- Fawns, Tim, Gill Aitken, und Derek Jones. 2019. «Online Learning as Embodied, Socially Meaningful Experience». *Postdigital Science and Education* 1 (2): 293–97. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00048-9>.
- Fenwick, Tara. 2015. «Sociomateriality and learning: A critical approach». In *The Sage handbook of learning*, herausgegeben von David Scott und Eleanore Hargreaves, 83–93. Los Angeles u. a.: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473915213.n8>.
- Fleischmann, Andreas. 2020. «Emergency Remote Teaching. Pragmatische Ansätze zur Transformation von Präsenzlehre zu Onlinelehre». In *Neues Handbuch Hochschullehre*, herausgegeben von Brigitte Behrendt, Andreas Fleischmann, Niclas Schaper, Birgit Szczyrba, Matthias Wiemer, und Johannes Wildt. Griffmarke D.3.39. Berlin: duz Medienhaus.
- Gibbs, Graham. 1988. *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. London: Further Education Unit.
- Göhlich, Michael, und Jörg Zirfas. 2007. *Lernen: ein pädagogischer Grundbegriff*. Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goodyear, Peter, Lucila Carvalho, und Pippa Yeoman. 2021. «Activity-Centred Analysis and Design (ACAD): Core Purposes, Distinctive Qualities and Current Developments». *Educational Technology Research and Development* 69 (2): 445–64. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09926-7>.
- Händel, Marion, Melanie Stephan, Michaela Gläser-Zikuda, Bärbel Kopp, Svenja Bedenlier, und Albert Ziegler. 2020. «Digital Readiness and Its Effects on Higher Education Students' Socio-Emotional Perceptions in the Context of the COVID-19 Pandemic». *Journal of Research on Technology in Education*, November, 1–13. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147>.
- Hilzensauer, Wolf. 2008. «Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag». *bildungsforschung* 5 (2): 1–18. <https://doi.org/10.25539/BILDUNGSFORSCHUN.V2I0.77>.
- Hodges, Charles B., Stephanie Moore, Barbara B. Lockee, Torrey Trust, und M. Aaron Bond. 2020. «The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning». *Educare Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Hofhues, Sandra, Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Aßmann, und Taiga Brahm, Hrsg. 2020. *Studierende - Medien - Universität: Einblicke in studentische Medienwelten*. Münster New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990499>.
- Huber, Ludwig. 1991. «Sozialisation in der Hochschule». In *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, 417–41. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0070-bipr-26364>.
- Illeris, Knud. 2010. *Lernen verstehen*. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.
- Illeris, Knud. 2014. *Transformative Learning and Identity*. London und New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203795286>.
- Imad, Mays. 2020. «Trauma-Informed Teaching and Learning». *Teaching in Higher Ed*. 12. November 2020. <https://teachinginhighered.com/podcast/trauma-informed-teaching-and-learning/>.

- Jarvis, Peter. 2006. *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London und New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203001677>.
- Karapanos, Marios, Robert Pelz, Patrick Hawlitschek, und Heinz-Werner Wollersheim. 2021. «Hochschullehre im Pandemiebetrieb: Wie Studierende in Sachsen das digitale Sommersemester erlebten». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 40 (CoViD-19): 1–24. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.01.28.X>.
- Kerres, Michael. 2020. «Against All Odds: Education in Germany Coping with Covid-19». *Post-digital Science and Education* 2 (3): 690–94. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7>.
- Kerres, Michael, und Claudia de Witt. 2011. «Zur (Neu)Positionierung der Mediendidaktik. Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (Medienbildung-Medienkompetenz): 259–70. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.23.X>.
- Koller, Hans-Christoph. 2012. *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 2., Aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Krammer, Georg, Barbara Pflanzl, und Marlies Matischek-Jauk. 2020. «Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19». *Zeitschrift für Bildungsforschung* 10 (3): 337–75. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00283-2>.
- Künkler, Tobias. 2011. *Lernen in Beziehung: zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Pädagogik. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839418079>.
- Lave, Jean, und Etienne Wenger. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation. Learning in doing*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
- Major, Claire Howell. 2015. *Teaching online: a guide to theory, research, and practice*. Tech.edu: a Hopkins series on education and technology. Baltimore: Johns Hopkins University Press. <http://doi.org/10.1353/book.38784>.
- Mayrberger, Kerstin. 2019. *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/5df0cbfa-0f08-484b-a559-3116b0dd2d03>.
- Naidu, Som. 2020. «It is the worst—and the best—of times!» *Distance Education* 41 (4): 425–28. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1825929>.
- Rapanta, Chrysi, Luca Botturi, Peter Goodyear, Lourdes Guàrdia, und Marguerite Koole. 2020. «Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity». *Postdigital Science and Education* 2 (3): 923–45. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>.
- Riggs, Shannon. 2020. «Student-Centered Remote Teaching: Lessons Learned from Online Education». *Educause review*. 2020. <https://er.educause.edu/blogs/2020/4/student-centered-remote-teaching-lessons-learned-from-online-education>.
- Schloos, Ulrich. 2000. «Der Kreislauf des Erfolgs: Materialien zum Selbstmanagement für Lernende». Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. 2000. https://www.die-bonn.de/esp-rid/dokumente/doc-2000/schloos00_01.pdf.

- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Erste Auflage, Originalausgabe. Edition Suhrkamp 2679. Berlin: Suhrkamp.
- Stanisavljevic, Marija, und Peter Tremp. 2020. *(Digitale) Präsenz - Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4291793>.
- Surma, Tim, und Paul A. Kirschner. 2020. «Technology Enhanced Distance Learning Should Not Forget How Learning Happens». *Computers in Human Behavior* 110 (September): 106390. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106390>.
- Thielsch, Angelika. 2019. *Lernen und das Andere: Hochschuldidaktische Erkenntnisse zur Anwendung des Konzeptes der Alterität auf Lehr- und Lernprozesse im akademischen Kontext*. Göttingen: eDiss. <http://hdl.handle.net/21.11130/00-1735-0000-0003-C13E-E>.
- Vorstand Sektion Medienpädagogik (DGfE), Klaus Rummler, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Karsten D. Wolf. 2020. «Stellungnahme des Vorstands der Sektion Medienpädagogik der DGfE zur Covid-19 Situation: Digitale Medien in Bildung und Erziehung: Krisenzeiten verdeutlichen Defizite und Innovationspotenziale». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Juli, 1–2. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.07.16.X>.
- Zawacki-Richter, Olaf. 2020. «Halb zog sie ihn, halb sank er hin... Covid-19 als Chance für die Digitalisierung von Studium und Lehre?» *Das Hochschulwesen* 68 (4+5): 1–8.