

## Editorial: Lehre in Zeiten von Corona

### Und wir lernen weiter...

*Thomas Knaus, Olga Merz und Thorsten Junge*

Bereits die 21. Ausgabe der *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, die wir im November 2021 veröffentlichten, widmete sich der *Lehre in Zeiten von Corona*. Da die Resonanz auf unseren Call im Februar des letzten Jahres mit über 65 Einreichungen so überwältigend ausfiel, hatten wir uns dazu entschlossen, diesem gesellschaftlich wie hochschuldidaktisch so relevanten Thema gleich zwei Ausgaben sowie eine ergänzende Print-Veröffentlichung zu widmen. Der Printband erschien im Februar diesen Jahres unter dem Titel *Lehren aus der Lehre in Zeiten von Corona – Mediendidaktische Impulse für Schulen und Hochschulen* im Münchner kopaed-Verlag.

Mit der vorliegenden 22. Ausgabe der *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* lassen wir nun weitere Kolleg\*innen, Lehrende und Praktiker\*innen aus Schulen, Hochschulen und (Bildungs-)Forschung zu Wort kommen. Wir sind sicher, dass ihre Erfahrungen die inzwischen zaghaft aufflammende ‚post-pandemische‘ Diskussion zu Lehre und Unterricht in einer vom digitalen Wandel geprägten Welt bereichern. Dazu gehört vor allem die Frage, was nach den zahlreichen pandemieinduzierten Kraftakten zur Umsetzung von (Notfall-)Fernunterricht an Schulen und Onlinelehre in den Hochschulen nun ‚bleiben‘ soll. Und das heißt vor allem, welche Impulse aus der bewegten Zeit auch künftig die Weiterentwicklung von Lehre und Unterricht befördern – können und *sollen*.

Bereits in den Editorials der beiden zuvor genannten Veröffentlichungen haben wir als Herausgeber\*innen begründet, warum es uns wichtig ist, diese zahlreichen während der Pandemie gewonnenen Impulse nicht resonanzlos verklingen zu lassen, sondern zu dokumentieren, zu sammeln und zur Diskussion zu stellen. Was bleibt uns nun in diesem Leitartikel noch zu sagen? Kurz auf den Punkt gebracht: Der derzeit stattfindende Austausch um Fernunterricht und Onlinelehre hat die Diskussion um Qualität und Bedingungen *guter* Lehre neu entfacht. Nun gilt es, jenseits der pandemiebedingten Notfallmaßnahmen und in Anbetracht neuer Konzepte und Möglichkeiten darüber nachzudenken, was gute Lehre heute bedeuten kann. Aus unserer medienpädagogischen Sicht bedeutet dies weiterhin, die Grenzen und Möglichkeiten *digitaler Medien* für gute Lehre zu reflektieren, Medien insgesamt adäquat zu nutzen und dadurch immer *weiter zu lernen*.

Mittlerweile blicken die Hochschulen auf ein gerade beendetes Wintersemester zurück, in dem der optimistische Versuch eines ‚echten‘ Präsenzsemesters uns alle vor zahlreiche Herausforderungen stellte: Denn als die Infektionskurve im Laufe des Winters erneut eine kritische Höhe erreichte, wurde nicht etwa wie in den Semestern zuvor umfassend auf Onlinelehre umgeschwenkt, sondern das hochschulpolitische Diktum lautete weiterhin: „so viel Präsenz wie möglich“ (u. a. LRK 2020, o. S.; MKW 2020, o. S.).

Notbehelfsmäßig wurden Versuche unternommen, „hybride Lehre“ (vgl. u. a. Reinmann 2021; Stoppe/Knaus in dieser Ausgabe) anzubieten: Einerseits sollten diejenigen Studierenden online weiterstudieren können, die krankheitsbedingt oder aus Vorsicht nicht an den Veranstaltungen in den Räumen der Hochschule teilnehmen konnten. Zugleich sollten dieselben Veranstaltungen auch für diejenigen passend gestaltet werden, die weiterhin *in den Räumen* der Hochschulen studierten. Hybride Konzepte funktionieren aber nur dann, wenn erstens die technischen Voraussetzungen erfüllt sind, also vor allem eine adäquate Ausstattung in allen benötigten Veranstaltungsräumen installiert ist. Zweitens benötigen Lehrende zur Durchführung hybrider Konzepte ausgeprägte Moderationserfahrung, die es ihnen erlaubt, die Studierenden vor Ort *und* in der Videokonferenz gleichermaßen anzusprechen und den lernförderlichen Austausch zwischen den beiden räumlich getrennten Gruppen zu befördern (vgl. weiterführend Stoppe/Knaus in dieser Ausgabe). Aufgrund des Infektionsgeschehens wurden viele Veranstaltungen im Laufe des Wintersemesters – nicht selten auf expliziten Wunsch der Studierenden – wieder vollständig in die bereits bewährten Onlineumgebungen verlegt. Manche Dozent\*innen, die mit den fehlenden Voraussetzungen für gute hybride Lehre zu kämpfen hatten, mögen das insgeheim sogar als Erleichterung empfunden haben, denn: Lieber eine gut zu moderierende Veranstaltung in *einem gemeinsamen* Raum als eine, in der räumlich getrennte Lerngruppen und ‚Medienbrüche‘ das Interagieren und den lernförderlichen Austausch aller Beteiligten verunmöglichen (vgl. Knaus 2022, S. 272).

So waren es dann vor allem auch die frontalen Vorlesungsformate, die – da sie lediglich ein paralleles Streaming und keine Interaktion innerhalb der Lerngruppen erfordern – vergleichsweise problemlos als ‚hybride‘ Veranstaltungen funktionierten (ebd.). Begreift man aber den Kern wissenschaftlicher Hochschulbildung gerade im offenen Diskurs und dem Austausch auch konkurrierender Wissensangebote (vgl. u. a. Derrida 2001; Kokemohr 2005), so ist die Ablehnung der leider oft so (unpräzise) bezeichneten ‚digitalen Lehre‘ – die sich aufgrund ihres notbehelfsmäßigen Charakters nicht selten als Rückfall in frontale, unidirektionale Formate entpuppte – durchaus verständlich. Die mangelhafte Umsetzung erklärt auch, warum den Onlineformaten trotz der auch guten Erfahrungen im öffentlichen Diskurs nach wie vor etwas Defizitäres anhaftet (vgl. u. a. Dücker 2021). Zu Verzerrungen in der öffentlichen Wahrnehmung der Onlinelehre mag teilweise auch beigetragen haben, dass unter dem nebulösen Terminus ‚digitale Lehre‘ sehr Unterschiedliches verstanden wird und diese daher auch sehr unterschiedlich umgesetzt wurde. Fehlendes Wissen über didaktische Grenzen und pädagogische Möglichkeiten der Onlinemedien und eine entsprechend unzureichende Umsetzung führten aber auch dazu, dass viele Lehrende keine guten Erfahrungen in der medien- und onlinebasierten Lehre sammeln konnten. Ausdruck findet diese Betrachtung der Onlinelehre als ‚Mangelware‘ gegenwärtig unter anderem in den Beteuerungen vieler Hochschulen, dass

Studierende im kommenden Sommersemester „endlich wieder in Präsenz miteinander arbeiten werden“, digitale Lehr- und Lernformate dagegen nur „bei Qualitätsverbesserung“, aus „hochschuldidaktischen Gründen auf Antrag“ und das auch nur „als Ergänzung zur Präsenzlehre“ möglich sind (vgl. u. a. HMWK 2022; Bauer 2021).

In den Hintergrund rückt in diesem hierarchisch formierten Blick auf die Lehre, dass Onlinemedien in den letzten beiden Jahren trotz der wahrgenommenen Einschränkungen zu einer erheblichen Lernraumerweiterung beigetragen haben, eine Einsicht, die in der gegenwärtigen Debatte in den Hochschulen und Wissenschaftsministerien um *Präsenz- vs. Onlinelehre* bedauerlicherweise unterbelichtet ist. Die durch die Onlinelehre beförderte Erweiterung von Lernräumen und neuen Lehr- und Lernmöglichkeiten bieten auch Potentiale für die nötige Diskursivität *universitärer* Bildung, nämlich für den geforderten offenen und kreativen Austausch, das kollaborative Lernen sowie ganz allgemein für eine aktive Teilhabe (vgl. Stoppe/Knaus in dieser Ausgabe) – sowohl der Studierenden als auch Lehrenden. Die Qualität der Onlinelehre lässt sich dabei nicht einfach gegenüber den Qualitäten der physisch-raumbezogenen Präsenzlehre aufwiegen, sondern Onlinelehre verfügt über ein *eigenes* pädagogisch-didaktisches Potential, das es für das hochschulische wie auch das schulische Lehren und Lernen adäquat zu nutzen gilt!

Dass beispielsweise die *interaktive* und *handlungsorientierte* Auseinandersetzung mit einem (Lern-)Gegenstand lernförderlich ist, ist aus lerntheoretischer Sicht Konsens, dass digitale Medien genau in diesem Kontext viel zu bieten haben, mittlerweile auch (vgl. u. a. Knaus 2017; Knaus 2018; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019, S. 121–122; Knaus 2020): Medienpädagogische und mediendidaktische Forschung und Praxis haben in diesem Zusammenhang insbesondere die handlungsorientierten Ansätze (vgl. u. a. Schorb 1995; Tulodziecki 2007) betont und weiterentwickelt, an die sich auch gegenwärtige hochschuldidaktische und unterrichtsdidaktische Überlegungen anknüpfen ließen, darunter u. a. die *Aktive Medienarbeit* (vgl. Rösch 2017) sowie neuere Ansätze wie die des *Medienpädagogischen Makings* (vgl. u. a. Knaus/Schmidt 2020). Die Potentiale onlinebasierter, digitaler Medien für Partizipation und Interaktion sowie für eine lernförderliche Erweiterung von Lernräumen verhandeln auch einige der Beiträge der vorliegenden Ausgabe (vgl. u. a. Böhmer et al.; Marci-Boehncke/Rath; Mathez et al.; Stoppe/Knaus in dieser Ausgabe).

Lehre und Unterricht auf Grundlage der Erfahrungen, die während der Pandemie gemacht wurden, weiterzudenken und weiterzuentwickeln, ist daher nicht nur deshalb erforderlich, weil neue pandemische Notlagen oder vergleichbare gesellschaftliche Herausforderungen zu befürchten sind, sondern weil sowohl Lehrende als auch Lernende die *Vorteile* neuer Ansätze und Formate in den letzten Jahren eingehend kennenlernen konnten – und diese künftig auch *einfordern* werden. Dabei geht es weniger um Bequemlichkeiten, also beispielsweise um Vorteile, die sich etwa für Studierende durch entfallende Anfahrtswege oder die zeitliche Flexibilität bei der Bearbeitung asynchroner Aufgaben ergeben (vgl. u. a. Klug/Seethaler 2021; Schmidberger et al. in dieser Ausgabe). Während sich aber die Onlinelehre in der öffentlichen Diskussion immer noch gegen Behauptungen durchzusetzen hat, die sie als grundsätzlich defizitär markieren, kann aus *ethischer* Perspektive konstatiert werden, dass vielmehr solche Lehrformate als defizitär angesehen werden müssen, die heute ausschließlich offline, ‚analog‘ und synchron angeboten werden – so das Urteil von Matthias O. Rath und Patrick Maisenhölder

in ihrem Beitrag in der letzten Ausgabe der LBzM (vgl. Rath/Maisenhölder 2021). Für die Hochschulbildung bedeutet das, dass Hochschulen und Regeluniversitäten – die sich neuerdings auch als ‚Präsenzhochschulen‘ bezeichnen –, die die Potentiale von Onlinemedien für ein zeit- und raumunabhängiges Studieren ungeachtet lassen, eine wachsende Zahl von Studierwilligen künftig nicht mehr erreichen und damit ausschließen. Hierbei handelt es sich insbesondere um solche Studierende, die aufgrund anderer Verpflichtungen wie Care-Tätigkeiten oder Berufstätigkeit abseits des ‚klassischen‘ Vollzeitstudiums studieren *müssen* (vgl. Rath/Maisenhölder 2021, S. 8).<sup>1</sup> Warum fühlen sich die ‚Präsenzhochschulen‘ für diese Studierenden eigentlich oft nicht zuständig und verweisen auf die Fernhochschulen oder (privaten) Akademien für berufsbegleitendes Studierendens? Die wachsende Heterogenität der Studierenden betrifft den gesamten tertiären Bildungssektor und erfordert entsprechende Diversifizierungs- und Differenzierungsstrategien an allen Hochschulen. Dazu gehört ein vielfältigeres Studienangebot genauso wie eine entsprechende Diversifizierung und Flexibilisierung in der Umsetzung dieser Angebote (vgl. u. a. Röwert et al. 2017).

Ähnliches gilt für die schulische Bildung, die ebenfalls durch eine zunehmende *Heterogenität* der Schüler\*innen herausgefordert ist und differenziertere Lernformate entwickeln muss, die individualisiertes und personalisiertes Lernen ermöglichen: Auch die Schule soll also eine „Flexibilisierung von Bildungswegen“ ermöglichen – so auch die kürzlich veröffentlichte Strategie der Kultusministerkonferenz zum *Lehren und Lernen in der digitalen Welt* (KMK 2021, S. 5). Konsens ist, dass onlinebasierte, digitale Medien über Potentiale verfügen, die dabei unterstützen, aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich zu begegnen, indem sie beispielsweise eine größere Binnendifferenzierung sowie inklusivere Lernzugänge im Unterricht erlauben. Die Potentiale digitaler Medien liegen aber vor allem in der Ermöglichung selbstgesteuerter, produktiver sowie kollaborativer Lernprozesse sowie insgesamt in der Ausweitung von Lernräumen und Lernmöglichkeiten (vgl. KMK 2021, S. 5 und 9–12). Ein gutes Beispiel hierfür ist das Konzept des ‚umgekehrten Unterrichts‘, der in Schul- und Hochschulkontexten unter den Termini *Inverted Classroom* und *Flipped Classroom* Prominenz gewonnen hat (vgl. u. a. Knaus 2022): Die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem neuen ‚Stoff‘ erfolgt dabei asynchron und medial. Schüler\*innen und Studierende können sich in eigenem Lerntempo und z. T. mit individueller Schwerpunktsetzung Inhalte außerhalb synchroner ‚Präsenz‘ aneignen. Synchroner Zusammenkünfte – ob in Videokonferenzräumen oder auch in physischen Räumlichkeiten – können dann wiederum für den Austausch und die diskursive Vertiefung der Inhalte genutzt werden.

Das Mitdenken der Potentiale digitaler Medien für die Verbesserung von Lehre und Unterricht erfordert nichts Geringeres als ein Neudenken gegenwärtiger Lehr- und Lernformen (vgl. u. a. Hauck-Thum 2022, S. 240 f.). Neu- und weiterdenken bedeutet aber natürlich nicht, tradierte Konzepte, Formate und Lernwerkzeuge aufgeben zu wollen. Die große Heraus-

---

<sup>1</sup> Es kommt daher nicht von ungefähr, dass mit der IU Internationalen Hochschule und der Fernuni Hagen hinsichtlich der Studierendenzahlen zwei Fernhochschulen das Feld anführen. Die IU ist mit aktuell knapp 85.000 Studierenden die größte deutsche Hochschule, vgl. [iu-fernstudium.de/die-hochschule/uber-uns](http://iu-fernstudium.de/die-hochschule/uber-uns) (03.04.2022). Die FernUni Hagen (mit derzeit 76.096 Student\*innen) war in den Jahren zuvor studierendenstärkste Hochschule, vgl. [fernuni-hagen.de/universitaet/zahlen.shtml](http://fernuni-hagen.de/universitaet/zahlen.shtml) (03.04.2022).

forderung gilt vielmehr der *sinnvollen Kombination*, so beispielsweise der lernförderlichen Verknüpfung der Face-to-Face- und Onlinelehre an den Hochschulen sowie der adäquaten Ergänzung des Lernens mit digitalen Medien an den Schulen. Erfahrungen, die sich hierfür als nützlich erweisen, gibt es seit vielen Jahren: Gerade die Idee des *Blended Learning* kann ein tragfähiger Lösungsansatz für gegenwärtige Herausforderungen, wie die vielerorts geforderte hybride Lehre, sein. Während Hybrid-Lehre eine Lehrveranstaltung bezeichnet, die *zeitgleich* in zwei Räumen – beispielsweise in den Räumen der Schule oder Hochschule und online in einem Videokonferenzraum – stattfindet, werden unter Blended Learning generell Mischformate aus synchronen und asynchronen Elementen sowie digitalen und nicht-digitalen Lernumgebungen oder Werkzeugen verstanden, die innerhalb einer Veranstaltung adäquat abgewechselt werden, um beispielsweise die grundsätzlichen Schwächen des selbstgesteuerten Lernens aufzufangen und zu reduzieren. Die Idee dieser didaktisch sinnvollen Vermengung von Lehr-Lern-Formen und -Formaten war um die Jahrtausendwende ursprünglich ein Antwortversuch auf die mit E-Learning verbundenen Mangelerscheinungen: In ersten E-Learning-Angeboten, wie beispielsweise den so genannten Computer-Based-Trainings (CBT; später auch WBT: Web-Based-Trainings), fehlte nämlich den Lernenden im direkten Vergleich zu klassischen Seminar- oder Weiterbildungsveranstaltungen der persönliche Kontakt mit dem Lehrenden und den anderen Mitlernenden: Teilnehmer\*innen einer CBT-Weiterbildung erhielten eine CD oder einen USB-Stick mit Lehrtexten, -animationen oder -videos, bearbeiteten die enthaltenen Lektionen selbständig und konnten danach ihren Lernfortschritt mittels einfacher (Single- oder Multiple-Choice-) Fragen eigenständig überprüfen. Zur Anwendungs- oder Softwareschulung größerer Personengruppen wurden im Besonderen in der betrieblichen Weiterbildung gerne CBT oder WBT eingesetzt, da sie die hohen Kosten von Präsenzweiterbildungen reduzierten: Statt Referent\*innen-, Personal- und Reisekosten fielen lediglich die Kosten für die Erstellung der Lerninhalte, des Mediums und dessen Verteilung an. Die Anfänge des (betrieblichen) E-Learnings gründeten also weniger auf lerntheoretischen oder mediendidaktischen Überlegungen, sondern hatten primär monetäre Beweggründe. Die Bereitschaft zur Teilnahme an E-Learning-Angeboten und auch der Lernerfolg dieser Trainings war daher ebenfalls recht gering: Vielen Teilnehmer\*innen fehlten Rückfrage- und Feedbackmöglichkeiten, der persönliche Kontakt zu Lehrenden und zur Lerngruppe und damit zusammenhängend auch oft die nötige Lernmotivation. Gerade selbstorganisiertes Lernen erfordert von den Lernenden aber bekanntermaßen eine hohe intrinsische Motivation. Unseres Erachtens offenbart sich hier eine interessante Parallele zu den *asynchronen Lernangeboten* aus den vergangenen pandemiebedingten Onlinesemestern, in denen nicht selten lediglich Vorlesungsskripte oder eingescannte Lehrbücher zum Selbststudium auf den jeweiligen Lernplattformen hochgeladen wurden, ohne dabei Möglichkeiten für Rückfragen oder den Austausch über die Lerninhalte anzubieten. Die für das Studium erforderliche intrinsische Motivation kann zwar bei den meisten Studierenden, die sich ja in der Regel aus eigenem Antrieb für ein bestimmtes Studienfach entschieden haben, vorausgesetzt werden – die universitäre Praxis zeigt aber, dass diese Lernmotivation nicht in jedem Fach und auch zu jedem Zeitpunkt immer vollständig vorhanden ist. Da jedes Lernen intrapersonell aber stets ‚selbstorganisiert‘ stattfindet, sind generelle *Möglichkeiten* der *Selbststeuerung* – wie beispielsweise individuelle Lese- und Rezeptionsgeschwindigkeiten – für den individuellen Lernprozess grundsätzlich vorteilhaft.

Der kurze Exkurs in die Anfänge des E-Learning soll zeigen, dass die Unzulänglichkeiten der frühen E-Learning-Konzepte sich heute in nicht wenigen (asynchronen) Umsetzungen von Onlinelehre wiederholen. Wollen wir die Erfahrungen aus der pandemiebedingten Hochschullehre und des Notfall-Fernunterrichts zur didaktischen Weiterentwicklung nutzen, so lohnt sich auch der genauere Blick auf die Lehren, die aus den frühen Erfahrungen mit E-Learning gezogen werden können: Wie beispielsweise aus den Versuchen, die Nachteile des selbstgesteuerten Lernens durch Blended-Learning-Konzepte zu verringern. Einiges deutet darauf hin, dass vielmehr die sinnvolle Kombination von Selbst- und Fremdsteuerung, asynchroner Einzel- und synchroner Gruppenarbeit, rezeptiver und produktiv-handlungsbasierter Lernangebote gelingende Lernprozesse ermöglicht. Diese Regel gilt ja für jegliches Lehr- und Lernangebot – auch klassische Face-to-Face-Veranstaltungen. Die Ergänzung um medien- und onlinebasierte Lehr- und Lernwerkzeuge erweitert dabei jedoch noch die Möglichkeiten für eine adäquate Veranschaulichung, flexible Zeiteinteilung und Selbststeuerung, räumliche und virtuelle Begegnungen sowie Kommunikation, Interaktion und Kollaboration.

Unter anderem Michael Kerres stellte die begriffliche Akzentuierung, die Bezeichnungen wie E-Learning oder Blended Learning im Hinblick auf gegenwärtige Vorstellungen vom Lernen und Lehren darstellen, bereits vor einigen Jahren zur Disposition: Diese markierten das Lernen und Lehren mit digitalen Medien nämlich häufig als (geringerwertige) *Alternative* zum „normalen Lernen“ (vgl. Kerres 2016, S. 4). Dieser Dualismus deckt sich jedoch nicht länger mit der Erfahrung vieler Lernender in einer von Mediatisierung und Digitalisierung durchdrungenen Welt, in der ‚echte‘ Begegnungen, Kommunikation und Interaktion eben zunehmend medial auf Basis digitaltechnischer Infrastrukturen stattfinden. Diese Feststellung betrifft heute auch die Diskussion um Onlinelehre, Fernunterricht und ‚digitales Lernen‘, die – wie oben diskutiert – meist jenseits des ‚Normalen‘ verortet werden.

Hier gilt unser Plädoyer, das wir mit den Beiträgen der vorliegenden Ausgabe weiterhin stützen möchten, Onlinelehre und allgemein das Lernen und Lehren mit digitalen Medien nicht länger als *optionale Ergänzung* des Regulären zu verstehen, sondern die digitalen Medien vielmehr mit in das Zentrum hochschul- oder schuldidaktischer Überlegungen zu rücken. Hier von soll aus unserer Sicht nicht zuletzt auch die Förderung von Medienbildung – die inhaltliche und überfachliche Beschäftigung mit Medien sowie die Medienkompetenzförderung – in Schule und Hochschule profitieren.

In den Beiträgen dieser Ausgabe lässt sich herauslesen, dass die Erfahrungen der vergangenen Jahre durchaus auf die Entwicklung neuer ‚Normalitäten‘ in der Lehre hindeuten. Diese gilt es unseres Erachtens nicht nur zu sammeln und zu dokumentieren, sondern auch künftig *weiter* zu reflektieren und zu entwickeln.

### **Onlinesemester an den Hochschulen**

Die ersten Beiträge der vorliegenden Ausgabe dokumentieren Erfahrungen aus dem Hochschulkontext, in denen die Autor\*innen die Umstellung auf den pandemiebedingten medien- und onlinebasierten Studienbetrieb reflektieren. Sie beschreiben darin, welche didaktischen Anpassungen sie vorgenommen haben und wie sie die dabei gesammelten Erfahrungen

einschätzen und bewerten. Die Perspektive der Lehrenden wird dabei ebenso in den Blick genommen wie die der Studierenden.

### *Entwicklung und Erprobung neuer Lehr-Lern-Formate*

Um die ungewohnte Situation zu bewältigen, entwickelten viele Lehrende während der Onlinesemester neben kreativen Notlösungen auch umfassende innovative Lehrkonzepte. Hierbei kamen oft bereits erprobte, aber bisher noch vergleichsweise selten umgesetzte Strategien wie *Flipped Classroom* oder Elemente wie *Erklärvideos* zum Einsatz und die hiermit verbundenen Möglichkeiten wurden aus didaktischer, methodischer und technischer Perspektive beleuchtet.

[Gudrun Marci-Boebncke \(Technische Universität Dortmund\)](#) und [Matthias O. Rath \(Pädagogische Hochschule Ludwigsburg\)](#) bieten bereits seit vielen Jahren ein hochschul- und fächerübergreifendes Seminar an. Dabei setzten die beiden Hochschullehrenden schon vor der Corona-Pandemie digitale Tools wie die Lernplattform Moodle sowie Videokonferenzsysteme ein. Aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen gingen sie davon aus, dass die temporär nicht möglichen Face-to-Face-Begegnungen auf andere Weise kompensiert werden mussten. In ihrem Flipped-Matrix-Konzept greifen die Autorin und der Autor die Überlegungen des Flipped Classroom auf und spezifizieren den Ansatz im Hinblick auf eine aktive Gestaltung des digitalen Lernraums. Im Rahmen der durchgeführten Veranstaltungen wurde die synchrone und asynchrone Erarbeitung der Themen durch die Lernenden selbst angeregt und entsprechend organisiert. In ihrem Beitrag reflektieren die Autorin und der Autor ihre Erfahrungen und analysieren auf Grundlage der Raumtheorie Schwierigkeiten bei der Orientierung von Lehrenden und Lernenden innerhalb digitaler Plattformen.

Als Reaktion auf die umfangreichen Reiseverbote, die auch Exkursionen sehr stark einschränkten oder an manchen Standorten gänzlich verhinderten, wurde an der Universität Greifswald die ‚Nachhaltigkeitschallenge‘ für (Lehramts-)Studierende entwickelt. Aufgrund des positiven Feedbacks von Seiten der Studierenden und der fortdauernden Beschränkungen wurde die ursprüngliche Notlösung zu einem vorlesungsbegleitenden Format weiterentwickelt. [Henriette Rau, Susanne Nicolai und Susanne Stoll-Kleemann \(Universität Greifswald\)](#) zeigen in ihrem Beitrag, wie Ansätze der Gamification Intervention, des Flipped Classroom und des Wochenplanunterrichts sowie ein Online-Glossar, Impulsvorträge und Gruppenpuzzles zielgerecht kombiniert werden können.

Auch [Meike Wieczorek und Stefanie Roos \(Technische Universität Dortmund\)](#) sahen sich mit der Aufgabe konfrontiert, ihr Praxisseminar im Fach Musik, in dem Studierende praktische Übungen wie Bodypercussion oder zum Musizieren mit Alltagsgegenständen durchführen sollten, als Online-Seminar zu gestalten. Ein wichtiges Element des entwickelten Konzepts war die Erstellung von Erklärvideos als Teil der zu erbringenden Studienabschlussleistung. In der Reflexion ihres Seminarkonzepts sowie ihrer Erfahrungen aus den zurückliegenden Semestern erklären die Autorinnen, wie auch in der medien- und onlinebasierten Lehre genügend Raum für soziales Miteinander, Kreativität und Anschlussfähigkeit für die Praxis realisiert werden kann.

[Jasmin Bastian \(Universität Erlangen-Nürnberg\), Christian Toth \(Technische Universität Kaiserslautern\) und Christina Wolf \(Johannes Gutenberg-Universität Mainz\)](#) entwickelten für die medienpädagogische Lehramtsausbildung ein digitales Planspielformat. Im Rahmen

dieses Planspiels werden von Studierenden Entscheidungsprozesse nachgestellt, vor denen Schulen im Zusammenhang der Umsetzung hybriden Unterrichts stehen. Ob und inwieweit aufseiten der mitwirkenden Lehramtsstudierenden dabei Reflexionsprozesse initiiert wurden, die ihre Einstellung gegenüber hybriden Lernkonzepten verändert haben, wurde mittels eines Fragebogens (Prä-Post-Design) untersucht. Die Autorin und der Autor haben in ihrer Studie untersucht, unter welchen Voraussetzungen Medienbildung in der Lehramtsausbildung mit Hilfe von Planspielen gefördert werden kann.

### *Reflexionen neuer Lehr- und Lernsettings*

Zur Gewährleistung der reinen Informationsweitergabe waren bei der pandemiebedingten Onlinelehre vermutlich recht wenige (didaktische und organisatorische) Anpassungen notwendig. Allerdings wurde deutlich, dass bei solchen onlinebasierten Lehrformaten die Interaktion mit den Studierenden mitunter vernachlässigt wurde. Inwieweit die mangelnde Kommunikation mit Lehrenden und Mitstudierenden von den Studierenden als ein Problem der Onlinelehre gedeutet wird, demonstrieren [Laura Schmidberger \(Universität Stuttgart\)](#), [Valentin Unger \(Pädagogische Hochschule St. Gallen\)](#) und [Albrecht Wacker \(Pädagogische Hochschule Ludwigsburg\)](#) in ihrem Beitrag. In der von der Autorin und den Autoren vorgestellten Befragung zeigte sich aber auch, dass die Studierenden die zeitliche und räumliche Flexibilität des Onlinestudiums und den Wegfall von Anfahrtswegen auch als Vorteile zu schätzen lernten.

Die fehlenden oder veränderten Interaktionsmöglichkeiten konnten vermutlich von Studierenden in höheren Semestern besser kompensiert werden, da sie bereits vor der Corona-Pandemie Face-to-Face-Kontakte zu Lehrenden und Kommiliton\*innen hatten, an die sie online anknüpfen konnten. Problematischer erwies sich die Situation möglicherweise für Studienanfänger\*innen, denen solche Kontakte in der Regel noch fehlen. [Daniela Schlemmer, Eva Decker und Mareike Altenberend \(Hochschule Offenburg\)](#) diskutieren in ihrem Beitrag, inwiefern Brückenkurse eine gute Gelegenheit für ein erstes Kennenlernen von Mitstudierenden eröffnen und erörtern in diesem Kontext die Bedeutung sozialer Eingebundenheit und der persönlichen Unterstützung für Studienanfänger\*innen. Anhand des von ihnen online durchgeführten Mathematik-Brückenkurses zeigen sie, wie es ihnen gelungen ist, die gerade für Studienanfänger\*innen notwendigen Kennenlern- und Kommunikationsmöglichkeiten auch in einer Onlineumgebung zu berücksichtigen. Zwar kündigen die Autorinnen an, die Mathematik-Brückenkurse nach der Pandemie wieder als Face-to-Face-Veranstaltungen durchführen zu wollen, die aus der Onlinelehre gewonnenen Erkenntnisse sollen dabei aber nicht ungenutzt bleiben. So wird beispielsweise das synchrone Online-Angebot zur Verbesserung der räumlichen Flexibilität der Studierenden weiterhin angeboten.

Insbesondere in den ersten Onlinesemestern gab es sowohl aufseiten der Lehrenden als auch aufseiten der Studierenden große Lernzuwächse. Vor allem die Lehrenden, die ihre gewohnte Face-to-Face-Lehre umstellen mussten und sich in diesem Zuge auch intensiver (oft auch erstmals) mit digitalen Medien auseinandersetzten, nahmen sich dabei wieder verstärkt selbst als *Lernende* wahr. Ob sich die kurzfristige und konsequente Umstellung auf die Onlinelehre auch auf tradierte Rollenbilder von Studierenden und Dozierenden auswirkte, wurde in der Studie von [Bettina Waldvogel, Andreas Brugger \(Pädagogische Hochschule Schaffhausen\)](#) und [Laura Sijbesma \(Pädagogische Hochschule Schwyz\)](#) in den Blick genommen: Auf Grund-



lage der gesammelten Daten konnten die Autorinnen und der Autor ermitteln, ob und in welchem Maße die gewohnte Vorbildrolle von Dozierenden in der Onlinelehre umgesetzt werden konnte. In einem Ausblick stellen sie Überlegungen dazu an, wie die von ihnen festgestellten Veränderungen hinsichtlich der Rollenbilder auch zu einem veränderten Verständnis von hybrider Lehre beitragen können.

Während der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen wurde synchrone Lehre häufig in Form von Videokonferenzen durchgeführt: Anstatt sich im Seminarraum gegenüber zu sitzen, begegnete man sich nun online, jeweils vor den heimischen Bildschirmen sitzend. Inwiefern damit eine „Amputation des Leibes“ einherging, beleuchtet [Anja Marquardt \(Pädagogische Hochschule Ludwigsburg\)](#), indem sie gesammelte Aussagen von Studierenden im Kontext von Videokonferenzen – sogenannte *Bubbles* – analysiert. Dabei reflektiert sie die Veränderung der Sprache und die Einschränkung der Sinneswahrnehmung in Videokonferenzen sowie deren mögliche Auswirkungen.

Die Umstellung auf eine onlinebasierte Hochschullehre war mit der Zielsetzung verbunden, den Studierenden eine möglichst unbeeinträchtigte Fortsetzung ihres Studiums zu ermöglichen. Die Zufriedenheit von Studierenden mit der Onlinelehre haben [Saskia Schley und Lisa Buchwald \(Freie Universität Berlin\)](#) mittels eines adaptierten Online-Fragebogens untersucht. Dabei haben sie die Selbsteinschätzungen der Befragten in den Bereichen Motivation, Selbstbestimmung und Studierverhalten im Zusammenhang mit deren Zufriedenheit mit der Onlinelehre analysiert. Aus den Ergebnissen leiten die Autorinnen Empfehlungen zur Steigerung der Zufriedenheit der Studierenden mit digitalen Lehrangeboten ab, die auch nach der Pandemie nutzbar gemacht werden können.

Mit einem besonderen Format ergänzt die Reflexion zur Onlinelehre von [Verena Ketter, Celine Brauch, Pia Elser, Isabell Freier und Yasmin Roob \(Hochschule Esslingen\)](#) die Reihe der Beiträge, in denen die Autor\*innen ihre Erkenntnisse auf Grundlage quantitativ-summativer Evaluationen diskutieren: In Form eines simulierten Theaterstücks zeichnen die Autorinnen die kurzfristige Umstellung auf die Onlinelehre an Hochschulen aus der Perspektive von Lehrenden und Studierenden nach. Von ‚digitalen Ungleichheiten‘ über aus- und eingeschaltete Kameras bis hin zum Ausblick auf künftige Lehrveranstaltungen im Präsenz-, Online- und Hybrid-Format werden gesammelte Eindrücke ‚in drei Akten‘ präsentiert.

### **Lehrer\*innenbildung und Fortbildung**

Die Ausbildung angehender Lehrer\*innen erfordert neben fachlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen auch Praxiserfahrungen. Daher werden inzwischen in den meisten Lehramtsstudiengängen sogenannte Praxissemester in das Studium integriert. Während der pandemiebedingten Schulschließungen mussten für diese Praktika andere Wege gefunden werden. Im Beitrag von [Bernadette Spieler \(Pädagogische Hochschule Zürich\)](#) werden die pandemiebedingten Umstellungen von praxisorientierten Veranstaltungen der Informatik-Didaktik vorgestellt und Erfolge und Misserfolge bei der Umsetzung der Online-Konzepte beschrieben. Grundlage hierfür sind neben den eigenen Eindrücken die Ergebnisse der Studierendenevaluationen sowie ausgewählte Selbstreflexionen der Studierenden. Die Evaluationen geben dabei zwar Hinweise zur Verbesserung des Konzepts, zeigen aber auch, dass die Stärken guter Onlinelehre seitens der Studierenden durchaus wahrgenommen wurden.

Ein wichtiges Element der Lehramtsausbildung ist nach Einschätzung von [Martin Schönbeck \(Lehrer an einer Integrierten Gesamtschule und Lehrbeauftragter an der Technischen Universität Kaiserslautern\)](#) und [Gabriele Hornung \(Technische Universität Kaiserslautern\)](#) die Entwicklung von Selbstreflexionskompetenz aufseiten angehender Lehrer\*innen. Dies wird im Lehrkonzept *Lehrassistenz*, das seit mehreren Jahren an der Technischen Universität Kaiserslautern angeboten wird, durch die Verknüpfung von Lehrveranstaltungen der Bachelor- und Masterstudiengänge realisiert. Während der pandemiebedingten Einschränkungen wurde das Lehrkonzept im Blended-Learning-Format umgesetzt, wobei die Reflexionsphasen in Form von Online-Veranstaltungen durchgeführt wurden: Die Studierenden analysierten videogestützt und kriteriengeleitet die Lehrleistungen oder die Vorträge der jeweils anderen Studiengruppe. Die Autorin und der Autor zeigen, dass das Konzept durch die Einbindung digitaler Medien (u. a. ein E-Portfolio und ein Tool zur Selbst- und Fremdrelexion) organisatorisch und inhaltlich verbessert werden konnte.

Von den kurzfristig beschlossenen Schulschließungen waren auch die Teilnehmer\*innen einer fachlich-didaktischen Weiterbildung im Fachbereich *Medien und Informatik* der Deutschschweizer Volksschulen betroffen: Für das Themenfeld *Kommunizieren und kooperieren mit digitalen Medien* war eigentlich eine selbstorganisierte Vertiefung in Lerngruppen geplant und die Erarbeitung einer Unterrichtseinheit vorgesehen. Auf der Grundlage einer qualitativen Analyse von Reflexionsberichten zeigen [Judith Mathez und Monika Schraner Küttel \(Beratungsstelle Digitale Medien in Schule und Unterricht – imedias der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz\)](#), wie die Anpassung des Auftrags für die Selbstlernphase und die Arbeit in der Lerngruppe von den Teilnehmenden wahrgenommen wurde. Es wird deutlich, dass die unerwartete Krisensituation bei den Lehrpersonen einen hohen Veränderungsdruck auslöste, ihnen zugleich aber auch große Freiräume bei der Gestaltung des Fernunterrichts eröffnete. Die praxisnahen Anregungen aus der Weiterbildung und der kollegiale Austausch untereinander erleichterten offenbar das mutige Experimentieren mit neuen Lehr-Lern-Formaten.

Im Beitrag von [Marvin Titz \(Betty-Reis-Gesamtschule in Wassenberg\)](#), [Jana Zimmermann \(Lehrerbildungszentrum der RWTH Aachen\)](#) und [Stefan Pohlkamp \(RWTH Aachen\)](#) schildern die Autorin und die Autoren ihre Erfahrungen mit Online-Fortbildungsformaten im Rahmen der Lehrer\*innenfortbildung. Dabei thematisieren sie, wie sich das Lernklima durch die neue Struktur der Angebote änderte und wie vonseiten der Lehrenden hierauf reagiert werden kann. Abschließend präsentieren sie Überlegungen, in welcher Form Online-Formate auch künftig die Lehrer\*innenfortbildung bereichern könnten.

### **Schule und (Notfall-)Fernunterricht**

Der schulische Alltag war in den letzten beiden Jahren immer wieder durch Fernunterricht geprägt. Der Wechsel zum onlinebasierten Unterricht war für die Schulen mit umfänglichen Herausforderungen und Unsicherheiten – aber auch Möglichkeiten – verbunden. Für die Lehrer\*innen in den Schulen war es hierbei besonders bedeutsam, nicht nur die Qualifikationsfunktion von Unterricht aufrechtzuhalten, sondern auch die Bildungsbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden – darunter den Kontakt der Lehrenden mit den Schüler\*innen sowie auch der Schüler\*innen untereinander. Schließlich ist der Kontakt zwischen

Lehrenden und Lernenden – wie eine gute Lehr-Lernbeziehung im Allgemeinen – wichtige Voraussetzung für gelingende Lernprozesse.

[Agnes Turner und Tamina-Melanie Scherde \(Universität Klagenfurt\)](#) gehen in ihrem Bericht der Frage nach, wie es Lehrer\*innen gelungen ist, während des onlinebasierten Fernunterrichts die physische Distanz zu kompensieren und emotionale Nähe herzustellen. Grundlage hierfür sind 20 qualitative Interviews mit österreichischen Lehrer\*innen, die im Rahmen des Forschungsprojekts *Digi4Learners* durchgeführt und ausgewertet wurden. Die Autorinnen arbeiten in ihrem Beitrag die Bedeutung des persönlichen Kontakts per Videokonferenzen heraus und entdecken dabei die förderliche Rolle des Individualfeedbacks.

[Jan Wawrzynek \(Helmut-Rau-Schule Mainhardt\)](#) wirft aus der Perspektive des Lehrers einen Blick in die Zukunft: In seinem Beitrag reflektiert er, welche technologisch-methodischen Innovationen, die während der Pandemie an den Schulen erprobt wurden, auch nach den pandemiebedingten Einschränkungen in den (Präsenz-)Unterricht integriert werden können. Um dies beurteilen zu können, stellt er mögliche Prüfsteine für den Einsatz digitaler Tools vor.

Fragen der Bildungsgerechtigkeit werden von [Anke Redecker \(Hochschule Darmstadt\)](#) diskutiert. Sie thematisiert hierbei auch die Situation von Schüler\*innen aus sozioökonomisch prekären Verhältnissen, die ihrer Einschätzung nach durch den Fernunterricht während der Corona-Pandemie in besonderer Weise benachteiligt waren. Sie kritisiert, dass in den (kurzfristig entwickelten) Szenarien zu selten kreative und Kommunikation erfordernde Aufgaben gestellt wurden und insgesamt zu oft vernachlässigt wurde, Lernende zu irritieren. Hieran anknüpfend stellt sie dar, inwieweit eine dialogische Didaktik dazu geeignet ist, den von ihr wahrgenommenen problematischen Entwicklungen entgegenzuwirken.

### **Onlinebasierte Zusammenarbeit in Projekten**

Von den Maßnahmen, die ergriffen wurden, um die weitere Ausbreitung der Pandemie zu verhindern, waren neben der universitären Lehre auch die bereits angelaufenen sowie die in Planung befindlichen Forschungsprojekte betroffen. Die Projektteams befanden sich nun größtenteils im Homeoffice, Forschungsaufenthalte im In- und Ausland mussten entfallen oder auf unbestimmte Zeit verschoben werden, Arbeitsprozesse mussten umgeplant oder thematische Schwerpunkte neu gesetzt werden.

Im bereits vor der Corona-Pandemie gestarteten Verbundprojekt *Digitalisierung der Hochschulbildung in Sachsen* liegt der Fokus auf der Integration der „digitalen Hochschulbildung“ in die Hochschuldidaktik. Ein wesentliches Element stellen hierbei hochschuldidaktische Werkstätten dar, sogenannte *Digital Workspaces*, die sich durch ein offenes Setting auszeichnen. Im Zuge der Pandemie musste das ursprünglich geplante Konzept überdacht und hinsichtlich der Inhalte und Methoden angepasst werden. Im vorliegenden Beitrag stellen [Claudia Albrecht \(u. a. Medienzentrum der TU Dresden und der Evangelischen Hochschule Dresden\)](#), [Franziska Brenner \(E-Learning-Service der Universität Leipzig\)](#), [Anja Schulz \(Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen\)](#) und [Anne Vogel \(u. a. Westsächsische Hochschule Zwickau\)](#) zunächst ihr hochschuldidaktisches Weiterbildungsformat der Digital Workspaces vor. Im Anschluss gehen sie auf die Herausforderungen der kurzfristigen Umstellung auf Onlinelehre für Hochschullehrende in Sachsen ein. Abschließend erläutern sie, welche Potentiale sich nach ihrer Einschätzung aus dem Verbundcharakter des Projektes ergeben haben.

In ihrem Dissertationsprojekt widmet sich [Melanie Haltenberger \(Universität Augsburg\)](#) der Frage, über welches fachdidaktische Wissen und über welche Überzeugungen Studierende des Grundschullehramts hinsichtlich der geographischen Perspektive des Sachunterrichts verfügen. Wesentlicher Bestandteil des Projekts war ein standortübergreifend angebotenes Seminar, das als Intervention diente, um (mögliche) Veränderungen entsprechender Überzeugungen zu messen. Durch die pandemiebedingten Einschränkungen musste die quasi-experimentelle Interventionsstudie im Prä-, Post- und Follow-Up-Design mit Studierenden in Experimental- und Kontrollgruppen kurzfristig umgestaltet und an die veränderten Bedingungen angepasst werden. In ihrem Erfahrungsbericht beschreibt sie gemeinsam mit ihren Kolleg\*innen [Florian Böschl \(Universität Leipzig\)](#) und [Katharina Asen-Molz \(Universität Regensburg\)](#), wie dies gelungen ist. [Anselm Böhmer, Illie Isso, Götz Schwab und Hilal Sabin \(Pädagogische Hochschule Ludwigsburg\)](#) berichten von ihren Erfahrungen aus dem interdisziplinären Projekt DIVA, das an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg gemeinsam mit Partnerhochschulen in Israel und Australien durchgeführt wurde. Die ‚virtuelle Lehre‘ und ‚digitale Mobilität‘ stehen im Fokus des Projekts, das darauf abzielt, onlinebasierte Zusammenarbeit und internationale Kooperation curricular zu verankern. Im Beitrag wird erläutert, wie asynchrone und synchrone Phasen miteinander sinnvoll verzahnt wurden und welches technische Setting hierfür gewählt wurde.

### ***Aktuelle Themen und Forschungsprojekte***

Inspiziert durch die noch ungeklärten Fragen in den beiden aktuellen Ausgaben der LBzM und den Erfahrungen aus dem gerade abgeschlossenen Wintersemester haben sich [Valentin Stoppe und Thomas Knaus \(Pädagogische Hochschule Ludwigsburg\)](#) mit interaktiver Hybrid-Lehre befasst und stellen in ihrem Beitrag ein einfaches Konzept sowie dessen technische Umsetzung vor, das die lernförderliche Interaktion (vgl. weiterführend Knaus 2022) auch räumlich geteilten Arbeitsgruppen ermöglicht. Das Konzept wurde im Rahmen eines synchronen Tutoriums praktisch erprobt und evaluiert. Während hybride Lehrveranstaltungen den Studierenden, die die Veranstaltung online besuchen, oft nur die passive Teilnahme ermöglichen, fokussiert das vorgestellte Hybrid-Konzept den aktiven Austausch *aller* Teilnehmenden – unerheblich ob sie online oder in den Räumen der Hochschule an der Veranstaltung teilnehmen. Der Tutor und der Professor diskutieren in ihrem Beitrag Voraussetzungen, Hürden und Potentiale des entwickelten Konzepts.

[Jennifer Schmidt \(Pädagogische Hochschule Ludwigsburg\)](#) stellt Überlegungen zur Konzeption und konkreten Einrichtung eines Makerspaces an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg vor, der im Rahmen des Verbundprojekts *MakEd\_digital* im letzten Jahr an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg aufgebaut wurde. Konzeptionell basiert der Makerspace auf dem Verständnis des *medienpädagogischen Makings* (vgl. Knaus/Schmidt 2020), vor dessen Hintergrund ein Makerspace nicht nur als Gestaltungs-, sondern auch als Reflexionsraum betrachtet werden muss. Im Makerspace der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg erhalten Lehramtsstudierende künftig die Gelegenheit, Unterrichtsprojekte praktisch und kollaborativ zu gestalten und dabei zugleich digitale Technik, Technologie sowie Bedingungen des digitalen Wandels für das Lernen und Lehren zu reflektieren.

Von der Abteilung Medienpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wird seit mehreren Jahren ein praxisorientiertes Seminar zu *Cybermobbing* angeboten. Die Lehramtsstudierenden erhalten zunächst Informationen über Merkmale, Akteure und Auswirkungen von Cybermobbing, anschließend setzen sie das Gelernte in die Praxis um, indem sie einen Projekttag mit Schüler\*innen durchführen. In seinem Bericht beschreibt [Thorsten Junge \(Pädagogische Hochschule Ludwigsburg\)](#), wie das Hochschulseminar und die Durchführung der Projekttag im Wintersemester 2021/2022 unter den pandemiebedingten Einschränkungen umgesetzt werden konnten.

### ***Qualifikationsarbeiten von Studierenden***

Die Erfahrungen aus der Pandemie beeinflussten auch die Themenwahl vieler Studierenden im Rahmen ihrer Abschlussarbeiten. Etliche Studierende widmeten sich in ihren Studien den Auswirkungen der Pandemie bzw. den pandemiebedingten Maßnahmen auf den universitären oder den schulischen Alltag.

In der öffentlichen Diskussion um schulischen Fernunterricht blieb die Situation an den sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) weitgehend unberücksichtigt. Umso wesentlicher erscheint uns daher die Veröffentlichung des Beitrags von [Dominik Kisling \(Pädagogische Hochschule Ludwigsburg\)](#), der darin zentrale Erkenntnisse seiner Bachelorarbeit zusammenfasst. Der Lehramtsstudent hatte in seiner empirischen Qualifikationsarbeit die spezifischen Rahmenbedingungen des Distanzlernens von Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen untersucht und dafür Experteninterviews mit sieben sonderpädagogischen Lehrkräften durchgeführt. Aus den Ergebnissen seiner Studie lassen sich Handlungsempfehlungen für den künftigen Einsatz digitaler Onlinemedien im sonderpädagogischen Kontext ableiten.

Gemeinsam mit [Sonja Berger und Nicolae Nistor präsentiert Nadine Esterl \(Ludwig-Maximilians-Universität München\)](#) ausgewählte Erkenntnisse aus ihrer Bachelorarbeit, die sie im Studiengang *Pädagogik/Bildungswissenschaft (B. A.)* an der Ludwig-Maximilians-Universität München eingereicht hat. In halbstrukturierten Interviews befragte sie Münchner Lehrer\*innen, nach welchen Kriterien sie den Fernunterricht während der pandemiebedingten Schulschließungen gestaltet hatten und wie sie passende Methoden dafür auswählten. Auf diese Weise untersuchte sie, warum Lehrpersonen sich für den Einsatz bestimmter Apps entschieden hatten und welche Lernaktivitäten sie hiermit realisieren wollten. Hierbei wird zwischen Lernaktivitäten differenziert, bei denen *Aktives Lernen*, *Konstruktives Lernen*, *Interaktives Lernen* oder *Passives Lernen* im Vordergrund steht. Nach Einschätzung der Autor\*innen kann diese Kategorisierung von Lernaktivitäten Lehrpersonen möglicherweise dabei unterstützen, Entscheidungen für die Art des Einsatzes von Bildungsmedien zu treffen.

### ***Vorträge und Tagungsberichte***

Am 25. November 2021 feierte das Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg (HDZ) mit der Online-Konferenz *Hochschuldidaktik im digitalen Zeitalter* sein 20-jähriges Jubiläum. Im Rahmen der Tagung wurden aktuelle Herausforderungen der Hochschullehre näher beleuchtet. In ihrem Tagungsbericht schildert [Judith Koroknay \(Arbeitsstelle Hochschuldidaktik PHBW, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg\)](#) ihre Eindrücke der Vorträge, Workshops und Diskussionsrunden der eingeladenen Expert\*innen.

Die *Stuttgarter Tage der Medienpädagogik* wurden auch in diesem Jahr wieder als Online-Tagung durchgeführt. Die Veranstaltung am 16. März 2022 trug den Titel „Gemeinsam digital – Teilhabe für ALLE?!“. In Vorträgen und Forumsbeiträgen wurde erörtert, wie eine inklusiv gestaltete digitale Welt realisiert werden kann. [Thorsten Junge \(Pädagogische Hochschule Ludwigsburg\)](#) stellt in seinem Tagungsbericht vor, welche bestehenden Hürden thematisiert und welche medienpädagogischen Lösungsansätze diskutiert wurden.

Die Beiträge, Erfahrungs-, Lehr- und Forschungsberichte der Lehrenden aus Hochschulen und Schulen, die wir im Rahmen unseres Calls erhielten und in den letzten beiden Ausgaben der *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* veröffentlichten, zeigen deutlich, dass diese herausfordernde Zeit auch eine *lehrreiche Zeit* für uns alle war. Dabei ist lernen – je nach Lernbegriff – eigentlich keine große Kunst, denn wir alle lernen schließlich jeden Tag. Aber gerade die *Lernbereitschaft* derjenigen, die über Jahre andere lehrten, was sie selbst vor Jahren erlernten, ist nicht hoch genug zu bewerten. Lernen setzt nämlich voraus, sich vorurteilsfrei auf Unbekanntes einzulassen – und zwar auch dann, wenn sich dieses erst einmal fremd anfühlt.

Wir freuen uns daher sehr, dass wir mit der aktuellen Ausgabe – in der wir die impulsgebenden Beiträge des letzten Heftes fortführen und ergänzen – *weiterlernen* durften und hoffen, dass es uns gelungen ist, damit auch andere zum Weiterlernen anzuregen.

Abschließend gilt daher unser Dank allen Gutachter\*innen, die im Rahmen des Peer-Review-Verfahrens mitwirkten sowie insbesondere allen Kolleg\*innen, die ihr eigenes Weiterlernen öffentlich teilten und sich mit einem Beitrag beteiligten.

Ludwigsburg, Frühjahr 2022

## Literatur

- Bauer, Theresia (2021): Präsenzpflcht (Brief der Wissenschaftsministerin des Landes Baden-Württemberg vom 16. Nov. 2021).
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dücker, Malte (2021): Mehr als eine Notlösung. Perspektiven digitaler Lehre, in: Jahrbuch des Fachbereichs Evangelische Theologie der Goethe-Universität 1 (2021), S. 6–7. URL: [uni-frankfurt.de/103772515/03\\_D%C3%BCcker\\_Perspektiven\\_digitaler\\_Lehre.pdf](http://uni-frankfurt.de/103772515/03_D%C3%BCcker_Perspektiven_digitaler_Lehre.pdf) (20.03.2022).
- Hauck-Thum, Uta (2022): Lehrer\*innenbildung im Kontext kultureller Veränderungsprozesse. In: Knaus, Thomas/Junge, Thorsten/Merz, Olga (2022): Lehren aus der Lehre in Zeiten von Corona – Mediendidaktische Impulse für Schulen und Hochschulen. München: kopaed, S. 239–250.
- HMWK – Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (2022): Sommersemester wird Präsenzsemester. URL: [hessen.de/presse/sommersemester-wird-praesenzsemester](http://hessen.de/presse/sommersemester-wird-praesenzsemester) (04.03.2022).
- Kerres, Michael (2016): E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma? URL: [learninglab.uni-due.de/sites/default/files/elearning-vs-digitalisierung.pdf](http://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/elearning-vs-digitalisierung.pdf) (20.03.2022).
- Klug, Julia/Seethaler, Elisabeth (2021): (Un)Freiwillig Online-Lehre. Wie Lehramtsstudierende in unterschiedlichen Lernsettings Lerngewinn, Motivation und emotionales Befinden einschätzen. In: Online-Magazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, 21, S. 1–16. URL: [doi.org/10.21240/lbzm/21/05](https://doi.org/10.21240/lbzm/21/05) (20.03.2022).

- KMK – Kulturministerkonferenz (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. URL: [kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf) (20.03.2022).
- Knaus, Thomas (2016): Potentiale des Digitalen – Theoretisch konzeptionelle Betrachtungen pädagogischer und didaktischer Potentiale des schulischen Einsatzes von Tablets und BYOD, in: merz 60 (4), S. 33–39
- Knaus, Thomas (2017): Pädagogik des Digitalen. Phänomene – Potentiale – Perspektiven. In: Eder, Sabine/Mikat, Claudia/Tillmann, Angela (Hrsg.): Software takes command. Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 49–68.
- Knaus, Thomas (2018): Technikkritik und Selbstverantwortung. Plädoyer für ein erweitertes Medienkritikverständnis. In: Niesyto, Horst/Moser, Heinz (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter. München: kopaed, S. 91–107.
- Knaus, Thomas (2022): It’s the (inter)action, stupid! Einsam? Gemeinsam! ...über gute Lehre nachdenken. In: Knaus, Thomas/Junge, Thorsten/Merz, Olga (Hrsg.): Lehren aus der Lehre in Zeiten von Corona – Mediendidaktische Impulse für Schulen und Hochschulen. München: kopaed, S. 263–275.
- Knaus, Thomas/Schmidt, Jennifer (2020): Medienpädagogisches Making. Ein Begründungsversuch. In: MedienImpulse 58 (4), S. 1–50. URL: [journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/4322](https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/4322) (20.03.2022).
- Kokemohr, Rainer (2005): Internationalisierung der Universität, Standardisierung des Wissens und die Idee der Bildung. In: Liesner, Andrea/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs, S. 101–121.
- LRK – Landesrektorenkonferenz Baden-Württemberg (2021): Wintersemester 2020/21 an den baden-württembergischen Universitäten: Fortsetzung des Digitalbetriebs – und so viel Präsenz wie möglich (Pressemitteilung). URL: [lrk-bw.de/images/Pressemitteilung\\_LRK\\_zum\\_WS\\_2020\\_2021\\_der\\_Unis\\_in\\_BW.pdf](https://www.lrk-bw.de/images/Pressemitteilung_LRK_zum_WS_2020_2021_der_Unis_in_BW.pdf) (08.03.2022).
- MKW – Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): Beginn des Wintersemesters: Studierende in Nordrhein-Westfalen starten ins Hybridsemester (Presseinformation). URL: [mkw.nrw/system/files/media/document/file/2020-10-12-pm-start-wintersemester.pdf](https://www.mkw.nrw/system/files/media/document/file/2020-10-12-pm-start-wintersemester.pdf) (20.03.2022).
- Rath, Matthias O./Maisenholder, Patrick (2021): Digitalisierung als Capability und Fairness. Ausblicke auf eine Postcorona-Lehre. In: Onlinemagazin Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik, 21, S. 1–20. URL: [doi.org/10.21240/lbzm/21/02](https://doi.org/10.21240/lbzm/21/02) (20.03.2022).
- Reinmann, Gabi (2021): Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. In: Impact Free, 35, S. 1–10.
- Rösch, Eike (2017): Aktive Medienarbeit. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 9–14.
- Röwert, Ronny/Lah, Wencke/Dahms, Katharina/Berthold, Christian/von Stuckrad, Thimo (2017): Diversität und Studienerfolg. Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg – eine quantitative Untersuchung (Arbeitspapier 198). Gütersloh: CHE. URL: [che.de/wp-content/uploads/upload/CHE\\_AP\\_198\\_Diversitaet\\_und\\_Studienerfolg.pdf](https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_198_Diversitaet_und_Studienerfolg.pdf) (20.03.2022).
- Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Stoppe, Valentin/Knaus, Thomas (2022): Hybrid-Lehre: Klar! Aber wie? Konzeption und technische Umsetzung interaktiver Hybrid-Lehre (am Beispiel eines synchronen Tutoriums). In: Onlinemagazin

Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik, 22, S. 1–12. URL: [doi.org/10.21240/lbzm/22/22](https://doi.org/10.21240/lbzm/22/22) (02.05.2022).

Tulodziecki, Gerhard (2007): Handlungs- und entwicklungsorientierte Medienpädagogik. Theoretische Grundlagen, Umsetzungen und Forschung. In: Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hrsg.): Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin (Jahrbuch Medienpädagogik Band 6). Wiesbaden: Springer, S. 102–117.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2019): Medienbildung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

---

Die Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik sind als Open-Access-Zeitschrift konzipiert. Die veröffentlichten Beiträge stehen unter einer Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Unported Lizenz (ISSN 2190-4790).

Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik | Ludwigsburg Contributions to Media Education – LBzM  
Onlinemagazin des IZMM | The Online Journal published by IZMM  
Herausgeber | Edited by: Prof. Dr. Thomas Knaus | Olga Merz, M.A. | Dr. Thorsten Junge  
PH Ludwigsburg | Ludwigsburg University of Education  
Postfach | Postbox 220 | 71602 Ludwigsburg (Germany)  
[medienpaed-ludwigsburg.de](http://medienpaed-ludwigsburg.de)