

**Peter SLEPCEVIC-ZACH, Verena KÖCK &  
Michaela STOCK**

(Universität Graz)

**Wunsch und Wirklichkeit – Sichtweisen auf die Online-Lehre in  
der Wirtschaftspädagogik in Zeiten der COVID-19-Pandemie**

*bwp@*-Format: **Berichte & Reflexionen**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/ausgabe40/slepcevic-zach\\_etal\\_bwpat40.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe40/slepcevic-zach_etal_bwpat40.pdf)

in

*bwp@* Ausgabe Nr. 40 | Juli 2021

**Didaktisierung des Digitalen: Zur Entwicklung berufs- und  
wirtschaftspädagogischer Studiengänge.**

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Lars Windelband & Juliane Fuge**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2021

***bwp@***

**www.bwpat.de**



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchler, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

## **Wunsch und Wirklichkeit – Sichtweisen auf die Online-Lehre in der Wirtschaftspädagogik in Zeiten der COVID-19-Pandemie**

---

### **Abstract**

Die Digitalisierung verändert die Anforderungen an die Studienangebote der Hochschulen, so auch der Wirtschaftspädagogik, wobei die COVID-19-Pandemie der aktuell größte Treiber diesbezüglich ist. Für die dafür notwendige Online-Lehre erscheint eine gute Abstimmung zwischen den Lehrenden für ein inhaltlich sowie methodisch stimmiges Studienangebot unerlässlich. Österreichische Curricula verfügen über keine Modulhandbücher oder ähnliche Beschreibungen (UG 2002, § 58), d. h. die Lehrenden sind hinsichtlich ihrer gewählten Methoden, aber auch ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzungen im Rahmen der curricularen Vorgaben weitgehend frei. Um unter diesen Voraussetzungen eine gute Abstimmung zu ermöglichen, wird seit einigen Jahren eine Methodenlandkarte für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik in Graz eingesetzt. Auf Basis eines aktuellen Forschungsprojekts, bei dem sowohl Lehrende als auch Studierende befragt wurden, sollen Anregungen für die Weiterentwicklung der Methodenlandkarte, insbesondere in Bezug auf die Online-Lehre gewonnen werden.

---

## **Dream and Reality – Online teaching in the field of business education and development under Covid-19 circumstances**

---

Digitization is changing the requirements for study programs at universities, including business education and development. In this context, the COVID-19 pandemic is currently the most significant impact factor. Online teaching requires a superior coordination between the lecturers regarding a content-wise and methodologically coherent range of courses. Since Austrian study programs at universities do not have any module manuals or similar descriptions (UG 2002, § 58), lectures are widely free in terms of their chosen methods, but also their content-related priorities within the framework of curricular guidelines. To enable good coordination under these conditions, a method map has been used for the master's program of business education and development in Graz for several years. Based on a current research project with lectures and students of this master's program, suggestions for the further development of the method map, especially regarding online teaching, are to be obtained.

**Schlüsselwörter:** *Online-Lehre; Methodenlandkarte; Masterstudium Wirtschaftspädagogik; Evaluationsstudie*

**bwp@-Format:**  **BERICHTE & REFLEXIONEN**

# 1 Veränderung Online-Lehre

Nicht zuletzt durch die Krisensituation rund um die COVID-19-Pandemie und die abrupte Umstellung auf Homeoffice und Distance-Learning rücken die Potenziale und Herausforderungen von Online-Lehre wieder verstärkt in den Fokus. Aber auch ohne diese Herausforderung wird mit Blick auf die Fragen der digitalen Transformation und der Veränderung der technischen Möglichkeiten schon lange über einen Veränderungsbedarf der Hochschullehre diskutiert.

Bildungsinstitutionen waren Anfang März 2020 aufgrund der weltweiten COVID-19-Pandemie gefordert, innerhalb kürzester Zeit auf die damit verbundenen Herausforderungen zu reagieren und digitale Lehr-Lern-Angebote zu ermöglichen. Dabei wurde nicht selten Aufhol- bzw. Weiterentwicklungsbedarf im Bereich von *Bildung 4.0* festgestellt. Nach bzw. inmitten der Pandemie erscheint es deshalb umso wichtiger, neben der Rückkehr aus dem Distance-Learning, die Chancen der Online-Lehre weiterhin auszuschöpfen, an der geschaffenen Basis anzuknüpfen und bewährte Konzepte weiterzuführen und weiterzuentwickeln (vgl. Schuknecht/Schleicher 2020, 68).

## 1.1 Digitalisierung und Hochschulen

Hochschulen stehen einem unausweichlichen digitalen Wandel gegenüber und ein reines Beharren auf ihre gewohnte Ausrichtung, Strategie und Organisation reicht nicht mehr aus, um die gesellschaftlichen Entwicklungen mitzutragen und auch mitzugestalten. Ein (Mit-)Gestalten des digitalen Wandels und die Vorbereitung der Gesellschaft auf die digitale Transformation können nur gelingen, „wenn die Hochschulen die entsprechenden Entwicklungen auch mittragen – in Lehre und Forschung, in der Hochschulverwaltung, aber auch im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Aufgaben“ (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020, 17).

Hochschulen setzen sich schon länger mit dem digitalen Wandel von Lehre auseinander. Digitale Medien, Online-Plattformen bzw. generell digital gestützte Lehr-Lern-Arrangements sind für Hochschulen nichts Neues (als Überblick vgl. Hochschulforum Digitalisierung 2016, 13). Auch der Aufbau bzw. die Weiterentwicklung einer eigenen IT-Infrastruktur dafür wurde bzw. wird vorangetrieben (vgl. Gerholz 2018, 41f.). Die IT-Infrastruktur für digitale Lehr-Lern-Arrangements an (deutschen) Hochschulen wird dabei bereits als gut bewertet. Es wird aber kritisiert, dass die damit verbundenen didaktischen Möglichkeiten noch nicht ausgenutzt werden (vgl. Schmid et al. 2017, 1). In der Forschung sind digitale Technologien bereits sehr stark integriert, in der Lehre ist hier noch viel Spielraum vorhanden (vgl. Androsch/Gadner/Graschopf 2017, 223).

## 1.2 Veränderung der Hochschullehre durch COVID-19

Die globale COVID-19-Pandemie trug und trägt zur Beschleunigung des digitalen Wandels von Bildung, gerade mit Blick auf Online-Lehre, bei. Die Herausforderungen und Auswirkungen für die Hochschullehre sind dabei nicht neu, aber bereits bekannte Schwierigkeiten wurden plötzlich akut und mussten rasch gelöst werden. Die Hochschulen waren gefordert, Agilität zu

beweisen, und es zeigten sich durchwegs Unterschiede im Umgang mit den Herausforderungen der plötzlich benötigten digitalen Transformation. Von fehlenden Reaktionen über soziale Isolation der Hochschulinstitutionen bis hin zur raschen Adaptierung von Bildungsinhalten sowie Lehrformen, verbunden mit dem Bereitstellen einer geeigneten technischen Infrastruktur für das Lernen zu Hause, konnten diverse Vorgehensweisen beobachtet werden. In einer internationalen Studie (vgl. Crawford et al. 2020) wurden weltweit 20 Länder im Hinblick auf die Bildungsherausforderungen durch die COVID-19-Pandemie analysiert. Beinahe alle westlichen Länder ließen das Semester weiterlaufen, nur manche Länder, wie beispielsweise China, Hong Kong, Indien, Südkorea und Südafrika stellten den Lehrbetrieb sofort völlig ein bzw. pausierten das Semester (SoSe 2020). In drei der 20 untersuchten Länder (USA, Brasilien, Singapur) wurden Hochschulen nur sehr eingeschränkt geschlossen und der Präsenzbetrieb unter Hygienevorschriften zum Teil weiterhin aufrechterhalten. Generell erfolgte eine Umstellung auf Online-Lehre aber in beinahe allen Ländern (vgl. Crawford et al. 2020, 10 und 19). In Österreich wurde Mitte März 2020 an Hochschulen von Präsenzlehre auf Online-Lehre umgestellt und im Nachgang wurden schrittweise fast sämtliche Hochschulgebäude geschlossen. Nach einer kurzen *Entspannung* mit Beginn des Wintersemesters 2020/21 erfolgte österreichweit ab November 2021 eine neuerliche Phase der Online-Lehre (aktuell ist diese bis April 2021 geplant).

### 1.3 Digitalisierung und Online-Lehre

Die technologischen Entwicklungen der letzten Zeit haben in der Lehre völlig neue Interaktionsformen entstehen lassen und räumliche sowie zeitliche Flexibilität für Lehrende und Lernende ermöglicht (vgl. Zawacki-Richter 2013, 65). Dass Online-Lehre immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, zeigt sich beispielsweise bereits in der im Jahre 2016 vom Hochschulforum Digitalisierung durchgeführten Erhebung zum Status der Online-Lehre an deutschen Hochschulen. Dem digitalen Lernen wird von den befragten Einrichtungen ein überdurchschnittlicher Stellenwert zugeschrieben. Gerade mit zunehmender Studierendenzahl steigt dabei die positive Einstellung der Hochschulen dafür. Gründe für den hohen Stellenwert der Online-Lehre sind Aspekte wie „Anreicherung der Lehre, Ermöglichung von Blended-Learning-Formaten, Erhöhung des Studienerfolgs, Qualitätsverbesserung in der Lehre, bedarfsorientierte Gestaltung des Studiums, Internationalisierung [sowie] familienfreundliche Hochschule“ (Hochschulforum Digitalisierung 2016, 19). Auch mit einer Studie des HIS-HE wird die große Bedeutung der Digitalisierung in der Lehre und Verwaltung aufgezeigt (vgl. Gilch et al. 2019, 26f.) Für Österreich lassen sich diese Entwicklungen sehr ähnlich nachzeichnen (vgl. z. B. Bratengeyer et al. 2016, 37ff.).

Die Implementierung von Online-Lehre wird aber, trotz der generell positiven Einstellung der Hochschulen, von unterschiedlichen Schwierigkeiten begleitet. Interessant war, dass in den diesbezüglichen Studien nur ca. ein Fünftel der Hochschulen in Deutschland ihren eigenen Implementierungsgrad bereits als hoch bzw. sehr hoch einschätzten. Insbesondere finanzielle und personale Ressourcenprobleme werden in diesem Prozess immer wieder als Herausforderung angeführt (vgl. Gilch et al. 2019, 6ff.; Hochschulforum Digitalisierung 2016, 7, 30 und 47ff.; Bratengeyer et al. 2016, 73f.).

In der Literatur zur Online-Lehre werden vor allem Probleme der technischen und didaktischen Umsetzung diskutiert, d. h. es werden beispielsweise Fragen zum Methodeneinsatz oder zur Motivation gestellt. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass gerade Hochschulen die durch die digitale Transformation, und die auch damit verbundene Online-Lehre angestoßenen Veränderungsprozesse, mitgestalten und kritisch diskutieren sollten (vgl. Pfliegl/Seibt 2017, 334). Fragen nach den künftig benötigten Kompetenzen von Absolvent/inn/en oder nach neuen Bildungsangeboten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung müssen dabei ebenso berücksichtigt werden (vgl. Ahrens/Gessler 2018, 65). LeBlanc (2018, 23) fordert in diesem Kontext beispielsweise, dass die bestehenden Einheitsmodelle der Hochschulen reformiert werden müssen und auch die Bildungsinhalte neu zu überdenken sind.

Die Debatte um die Lehre an Hochschulen ist diesbezüglich aber keinesfalls neu. Insbesondere inhaltliche Schwerpunktsetzungen werden in der Bildung, aufgrund ihrer damit verbundenen normativen Setzungen, immer wieder durchaus kontrovers diskutiert, wird doch dabei auf sehr unterschiedliche Vorstellungen eines *gelungenen Lebens* (Aristoteles) in der (Welt-)Gesellschaft Bezug genommen respektive verwiesen (vgl. Beck/Brückner/Zlatkin-Troitschanskaia 2020, 565). Exemplarisch kann dafür die Frage (die ebenfalls nicht neu ist) angeführt werden, ob das Studium eher einer Berufs- oder einer Wissenschaftsorientierung zu folgen hat (vgl. Buschfeld/Dilger 2013, 201). Neben diesen beiden Merkmalen kommt bei der Frage, welches Angebot den Lernenden mit einem Studium gemacht werden soll, immer mehr auch die Persönlichkeitsorientierung bzw. der Persönlichkeitsbezug als neuer Anspruch hinzu (vgl. Schrader/Helmke 2000, 262f.; Wildt 2012, 268f.).

## 2 Master Wirtschaftspädagogik

Die Disziplin Wirtschaftspädagogik wird in Graz als wissenschaftliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen pädagogischen Fragestellungen im wirtschaftlichen Kontext gesehen. Urbschat formuliert diese Sichtweise so, dass die Wirtschaft den Forschungsraum schafft und die Pädagogik die Orientierungslinien dafür bildet (vgl. Urbschat 1965, 207). In Graz wird damit einem breiten Zugang zur Disziplin gefolgt; daraus folgt auch, dass Forschung und Lehre in Graz nicht nur auf die Lehrendenbildung fokussiert sind. Vielmehr richten sich die wissenschaftlichen Fragestellungen in Forschung und Lehre sowie die in der Lehre damit verbundenen didaktischen Auseinandersetzungen auch auf Betriebspädagogik, Erwachsenenbildung, betriebliche Aus- und Weiterbildung oder Berufsbildung im Allgemeinen (vgl. Slepcevic/Stock 2009; Slepcevic-Zach/Stock 2018; Tafner/Stock/Slepcevic-Zach 2019).

Dieses breite Verständnis der Disziplin Wirtschaftspädagogik ist basisbildend für die Ausgestaltung des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz. Ein reflexives Bildungsverständnis ist die Grundlage für das Studium, d. h. es wird dem Zugang gefolgt, dass Bildung durch einen Prozess des Werdens und Wachsens erworben wird (vgl. Bieri 2005), der nicht zuletzt sowohl im Verantwortungsbereich der Studierenden als auch der Lehrenden liegt. Forscherische Neugierde, Interesse, Begeisterung, Reflexivität und die eigene Motivation sowie die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen sind somit Fundament – ein konstruktivistischer

Lernzugang ist für die Wirtschaftspädagogik in Graz der logische Schluss daraus (vgl. Stock et al. 2019, 3ff.).

## 2.1 Studienaufbau

Das Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz ist als fünfsemestriges Masterstudium konzipiert, welches auf einem wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudium oder vergleichbarer Qualifikation aufbaut. Das Studium der Wirtschaftspädagogik ist als wissenschaftliche Berufsvorbildung polyvalent ausgerichtet und soll mit einem breiten Qualifikationsprofil „sowohl für den Lehrberuf für kaufmännische und ökonomische Fächer vor allem an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen als auch für leitende, analysierende, forschende und/oder beratende Tätigkeiten in den Bereichen Betriebspädagogik, Erwachsenenbildung, Wissenschaft, Wirtschaft und Verwaltung“ (Studienplan WIPÄD 2020, S. 2) wissenschaftsbasiert vorbereiten.<sup>1</sup> Abbildung 1 zeigt die Grundstruktur des aktuellen Masterstudiums Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz.

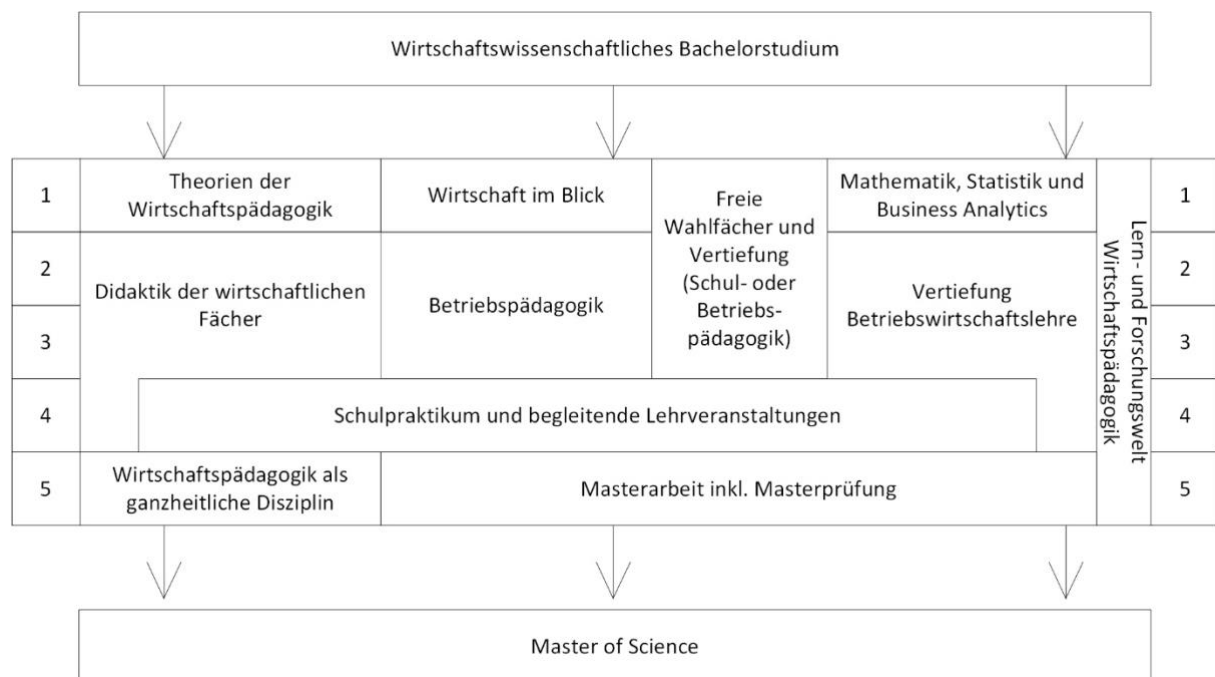


Abbildung 1: Grundstruktur Master Wirtschaftspädagogik ab SJ20/21

Dieses fünfsemestriges Masterstudium Wirtschaftspädagogik bietet ein Lehrangebot im Ausmaß von 150 ECTS-Punkten (51 Semesterwochenstunden) an und verfügt einerseits über eine Schwerpunktsetzung in den Bereichen Schul- oder Betriebspädagogik und andererseits auch über eine Schwerpunktsetzung im Bereich der Betriebswirtschaftslehre.

<sup>1</sup> Die jüngste Grazer Absolvent/inn/enstudie zeigt diese Polyvalenz anhand der beruflichen Tätigkeiten der Absolvent/inn/en: Rund zwei Drittel der Absolvent/inn/en sind in Wirtschaft, Verwaltung, Erwachsenenbildung und Forschung tätig und rund ein Drittel im schulischen Bereich (vgl. Zehetner/Stock/Slepcevic-Zach 2016, 31; Stock/Slepcevic-Zach/Riebenbauer 2019, 205).



## 2.2 Methodenlandkarte

Die Entwicklung einer wirtschaftspädagogischen Professionalität durch den Aufbau von differenziertem Wissen und Können in den heterogenen Handlungsfeldern der Wirtschaftspädagogik ist „eine ziemliche Herausforderung“ (Stock et al. 2019, 5). Umso bedeutsamer sind eine akkurate Planung und Abstimmung u. a. der Inhalte und Methoden des Masterstudiums. Das Curriculum des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik umfasst dabei (wie durch das UG 2002, § 58 vorgegeben) zwar die zentralen Gestaltungselemente (u. a. Studienaufbau inkl. ECTS-Punkte und die Prüfungsordnung), aber keine detaillierten Modulbeschreibungen. Die Beschreibung der Studienmodule mittels Modulhandbüchern (vgl. bspw. Gerholz/Sloane 2016) ist ebenfalls nicht verpflichtend vorgesehen. Der methodisch-didaktische Rahmen für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik in Graz findet daher seinen Ausdruck in einer Methodenlandkarte, innerhalb welcher für jede wirtschaftspädagogische Lehrveranstaltung unterschiedliche Aspekte definiert wurden. Abbildung 2 zeigt den generellen Aufbau und zwei Beispiele.

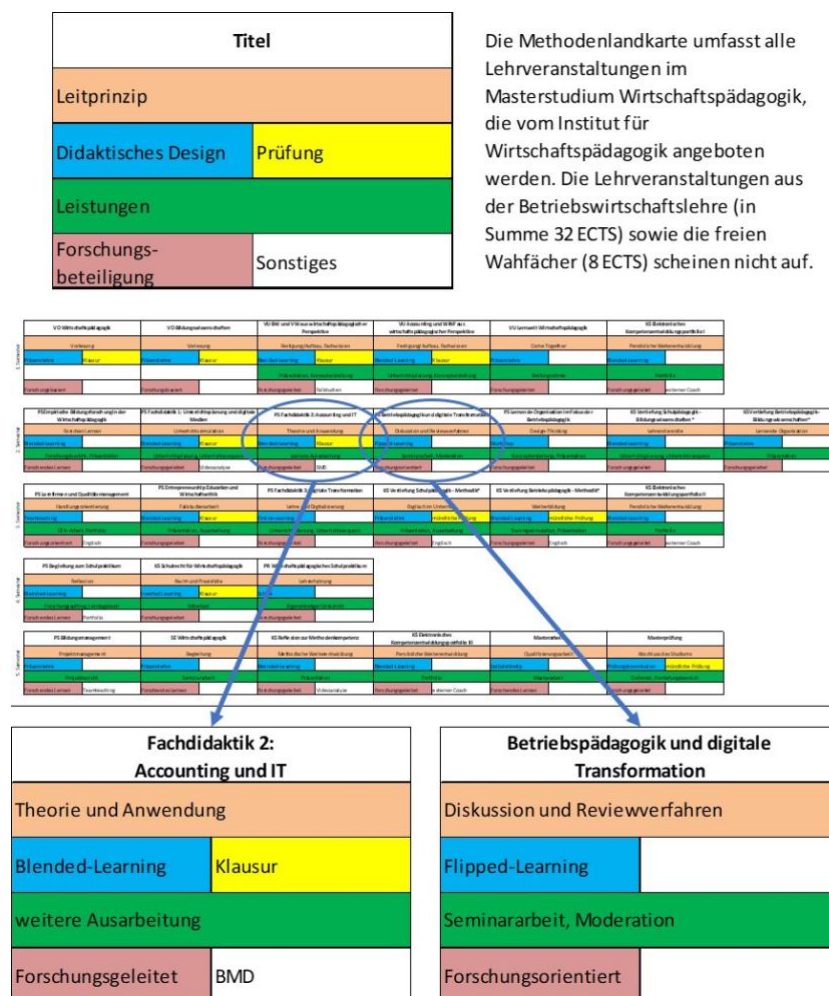


Abbildung 2: Methodenlandkarte – Aufbau und Beispiele

Für jede Lehrveranstaltung werden zuerst der Titel und das Leitprinzip (abgeleitet aus dem Studienplan) dargestellt. Das Leitprinzip soll in maximal zwei Schlagworten beschreiben, was die jeweilige Veranstaltung insbesondere methodisch ausmacht. Weiters werden das didaktische Design (z. B. Präsenzlehre, Blended-Learning oder Flipped-Learning) sowie die Form der

Prüfung dargestellt. Neben dieser Prüfung kommen, außer bei den Vorlesungen (das ist nach österreichischem Recht (UG 02) der einzige nicht prüfungsimmanente Lehrveranstaltungstypus), noch weitere Leistungsbestandteile für eine erfolgreiche Absolvierung der jeweiligen prüfungsimmanenten Lehrveranstaltung zum Einsatz. Abschließend werden die Form der Forschungsbeteiligung der Studierenden (forschungsgeleitet, forschungsorientiert oder forschendes Lernen; vgl. dazu Huber 2014) und ev. sonstige Besonderheiten aufgelistet.

Die Methodenlandkarte ermöglicht somit eine über eine reine inhaltliche Abstimmung hinausgehende, methodisch-didaktische Abstimmung aller wirtschaftspädagogischen Lehrveranstaltungen des Masterstudiums in Graz (vgl. Stock/Riebenbauer 2017, 10f.). Der Einsatz dieses Instruments soll einerseits einen Überblick für alle Lehrenden und Lernenden schaffen sowie andererseits den Lehrenden eine Basis für die Abstimmung des methodisch-didaktischen Vorgehens innerhalb der Studienrichtung geben. Ziel dieser inhaltlichen und methodisch-didaktischen Abstimmungen ist ein gelungenes, inhaltlich wie methodisch-didaktisches vielfältiges als auch ausgewogenes Studienangebot. Durch die COVID-19-Pandemie bedingten Veränderungen in der didaktischen Ausgestaltung der Lehre konnten die Vorteile und Herausforderungen der Methodenlandkarte mit Blick auf die Online-Lehre genauer analysiert und diskutiert werden.

### **3 Sichtweise der Lehrenden und Lernenden auf Veränderungen durch die COVID-19-Pandemie**

Wie erlebten und erleben Lehrende und Studierende der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz die Online-Lehre und welche Herausforderungen aber auch Chancen sind damit verbunden? Welche Entwicklungspotentiale für das Lehrangebot sowie dessen methodisch-didaktische Ausgestaltung (u. a. bezogen auf die Methodenlandkarte) können aus der pandemiebedingten Umstellung von Präsenzlehre auf Online-Lehre abgeleitet werden? Antworten auf diese Fragen sollen mit den Erkenntnissen aus dem Forschungsprojekt *Digitales Lehren und Lernen in Zeiten von Corona* (DILECO) gegeben werden. Das Projekt wird seit Ausbruch der COVID-19-Pandemie am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Graz verfolgt. In diesem laufenden empirischen Projekt wird sowohl die Sichtweise der Lehrenden als auch jene der Studierenden im Zeitverlauf berücksichtigt, womit ein multiperspektivischer Zugang gewählt wird.

#### **3.1 Forschungsdesign**

Das Forschungsdesign der hier präsentierten Studie umfasst je eine Befragung der Studierenden und der Lehrenden. Die Sicht der Lehrenden wurde dabei mittels teilstrukturierter Interviews, die der Studierenden u. a. mittels Fragebogen erhoben. Vor dem Hintergrund der abrupten Umstellung auf Online-Lehre war die Studie explorativ angelegt und zielte darauf ab, die Sicht der Lehrenden und Studierenden möglichst offen zu untersuchen, um Hinweise auf Herausforderungen – aber auch Potenziale – für die Weiterentwicklung der Online-Lehre zu gewinnen.

(1) Die Sicht der Lehrenden auf die Lehre in Zeiten der COVID-19-Pandemie wurde erstmals im Mai 2020 (Mitte des Sommersemesters 2020) systematisch untersucht. Dabei interviewten



Studierende der Lehrveranstaltung Empirische Bildungsforschung in der Wirtschaftspädagogik 28 Lehrende der Wirtschaftspädagogik. Die problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000) wurden angesichts der Maßnahmen aufgrund der COVID-19-Pandemie online durchgeführt. Im Mittelpunkt dieser Interviews stand die durch den ersten Lockdown im März 2020 notwendige umgehende Umstellung auf Online-Lehre. Vor allem galt es herauszufinden, welche Strategien die Lehrenden entwickelt hatten und auf welche Unterstützungsangebote, einerseits der Universität Graz und andererseits des Instituts für Wirtschaftspädagogik, sie zurückgreifen konnten. Darüber hinaus wurden die Lehrenden um eine allgemeine Einschätzung hinsichtlich des Einsatzes der Online-Lehre in der Zukunft gebeten. Da zum Untersuchungszeitpunkt die pandemiebedingte Umstellung noch kaum wissenschaftlich aufgearbeitet war, hatten die Interviews explorativen Charakter. Der Erstentwurf für den Interviewleitfaden wurde im Rahmen der Lehrveranstaltung Empirische Bildungsforschung in der Wirtschaftspädagogik aufgesetzt und vom Institut für Wirtschaftspädagogik finalisiert. Ziel war es, auf Basis der anonymisierten Interviewergebnisse die Lehrenden in dieser herausfordernden Situation bestmöglich zu unterstützen und damit empirische Daten zur praktischen Problemlösung sowie zur Weiterentwicklung der Methodenlandkarte heranzuziehen. Analysiert wurden die Interviews mit einer Studiengruppe<sup>2</sup> im Rahmen ihrer Lehrveranstaltung Bildungsmanagement im Wintersemester 2020/21. Die Studierenden orientierten sich hierbei an der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018). In einem ersten Schritt wurden deduktiv Hauptkategorien formuliert, anhand derer das gesamte Interviewmaterial codiert wurde. In einem zweiten Schritt wurden induktiv aus dem Material heraus Subkategorien gebildet.

(2) Die Sicht der Studierenden wurde im Juni 2020 (Ende des Sommersemesters 2020) u. a. anhand einer schriftlichen Online-Befragung erhoben, die per E-Mail an alle Studierenden im Masterstudium Wirtschaftspädagogik versandt wurde. Analog zu den Lehrendeninterviews entsprach auch die Fragebogenerhebung einem explorativen Vorgehen, bei dem studentische Erfahrungen mit der pandemiebedingten Online-Lehre offen erfasst werden sollten. Der Fragebogen setzte sich aus mehreren offenen Fragen zusammen; z. B. „Welche Erfahrungen haben Sie mit der Online-Lehre seit der Umstellung von Präsenz auf Online im Zuge der Coronapandemie im Masterstudium Wirtschaftspädagogik gemacht? Wie haben Sie diese Umstellung erlebt? Was war positiv, was negativ?“. Darüber hinaus wurden sechs Items formuliert, mithilfe derer untersucht werden sollte, wie die Studierenden ihren Lernerfolg im Sommersemester 2020 subjektiv wahrgenommen hatten. Der Fragebogen wurde einem Pretest unterzogen, bevor er an alle Masterstudierenden der Wirtschaftspädagogik versandt wurde.<sup>3</sup>

### **3.2 Sichtweise der Lehrenden**

Die im Mai 2020 durchgeführten Lehrendeninterviews fokussierten die Frage, wie Lehrende der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz den Umstieg auf die Online-Lehre aufgrund der

---

<sup>2</sup> Besonderer Dank gilt Kerstin Huber, Maximilian Huber, Mario Peterlin, Christina Peternell, Verena Stockreiter und Sabrina Strohsriegl.

<sup>3</sup> Ergänzend zu dieser Online-Befragung wurden im Dezember 2020 auch 16 Studierende der Wirtschaftspädagogik (und 26 Studierende anderer Studienrichtungen als Vergleichsgruppe) mittels problemzentrierter Interviews befragt. Die Daten werden aktuell ausgewertet und sind somit noch nicht Teil dieses Beitrags.

COVID-19-Pandemie wahrgenommen haben. Darüber hinaus sollte herausgefunden werden, welche Herausforderungen, aber auch welche Chancen die Online-Lehre aus Sicht der Lehrenden birgt. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse aus dieser Befragung dargestellt.

### 3.2.1 Umstieg auf die Online-Lehre

Zu Beginn des Sommersemesters im März 2020 wurde die potenziell bevorstehende COVID-19-Pandemie medial bereits intensiv diskutiert, mit der zwei Wochen später folgenden kompletten Umstellung von Präsenzlehre auf reine Online-Lehre hatte dennoch wohl kaum jemand gerechnet. Obwohl der tatsächliche Umstieg letztlich meist reibungslos vonstattenging, waren zu Beginn Ungewissheit und das Gefühl des Nicht-Vorbereitet-Seins vorherrschend, wie die Interviews verdeutlichen. Lehrveranstaltungen mussten zum Teil methodisch völlig neu gedacht werden und so hinterfragten Lehrende, wie sie ihre Lehrveranstaltungen sinnvoll aufbauen könnten und welche Methoden und Sozialformen auch virtuell umsetzbar seien. Insgesamt berichteten die Lehrenden mehrheitlich von einem deutlich erhöhten Mehraufwand bei der Vorbereitung und Planung der Online-Lehre.

Die Unterstützung durch die Universität bzw. das Institut wurde von den Lehrenden auf ganz unterschiedliche Art und Weise wahrgenommen sowie in Anspruch genommen. Die Lehrenden zeigten sich mit der Unterstützung des Instituts für Wirtschaftspädagogik sehr zufrieden und dankbar, was in den Interviews besonders oft hervorgehoben wurde. So meinte eine Lehrperson beispielsweise: *„Vom Institut her hat alles einwandfrei funktioniert. Die haben einen unterstützt, haben einem Hinweise gegeben, das war perfekt.“* (IP 6, 100-102) Damit spielt die befragte Person unter anderem auf eine Tool-Sammlung an, die unterschiedliche Informationen über Online-Tools und Online-Plattformen beinhaltete. Diese Sammlung wurde an alle Lehrende der Wirtschaftspädagogik noch Anfang April 2020 ausgesandt und bestand aus einer Liste für die Online-Lehre einsetzbarer Tools, wie z. B. Tools für die Videoerstellung, für Umfragen, Quiz und Evaluierungen sowie Videokonferenzen. Viele der befragten Lehrenden griffen auf diese Sammlung zurück, um Ideen für ihre eigene Lehre zu gewinnen.

Webinare und Schulungen unterstützten die Lehrenden bei der Umstellung auf Online-Lehre. Diese Formate waren vor allem zu Beginn der Online-Lehre gefragt, haben aber im Laufe der Zeit an Bedeutung verloren, insbesondere weil sich die jeweiligen Personen selbst immer mehr mit der Thematik auseinandersetzten und somit diesbezüglich weniger Bedarf bestand: *„Ich habe gerade am Anfang dieser Corona-Krise extrem viel Webinare gemacht, einfach auch um in dieses Thema rein zu kommen, muss aber auch sagen, dass irgendwann meine Aufnahme-fähigkeit und meine Lust für diese Webinare [...] abgenommen hat.“* (IP 11, 208-211)

Eine weitere zentrale Form der Unterstützung war der kollegiale Austausch mit anderen Lehrenden. So meinte eine Lehrperson: *„Diese kleinen Tricks und Kniffe, welche Tools verwende ich dann in der Lehre zusätzlich, was funktioniert gut, was funktioniert schlecht, das bekommt man halt nur über den kollegialen Austausch.“* (IP 4, 446-448) In diesem Zusammenhang war in der Analyse der Interviews auch ein gewisses Gemeinschaftsgefühl wahrnehmbar. Der kollegiale Austausch unter den Lehrenden der Wirtschaftspädagogik schien während dieser – für alle Beteiligten noch unbekannt – Phase überaus bedeutsam gewesen zu sein. Während die

Unterstützung seitens des Instituts durchwegs als sehr hilfreich empfunden wurde, befanden einige Befragte, dass die Universität Graz zu spät reagiert bzw. kommuniziert habe.

### 3.2.2 *Methodisch-didaktische Gestaltung der Online-Lehre*

Nur vier Lehrende gaben an, ihre Online-Lehre gänzlich asynchron durchgeführt zu haben, d. h. die Kommunikation mit den Studierenden erfolgte zeitversetzt über die eingesetzte Lernplattform (Moodle) bzw. über E-Mail. Beinahe alle befragten Lehrenden entschieden sich dafür, ihre Lehre mittels synchroner Online-Meetings abzuhalten. Dafür verwendeten die Lehrenden vorwiegend die Tools Skype for Business (S4B), BigBlueButton (uniMEET) oder MS Teams. Aus den Interviews geht hervor, dass sich die Lehrenden um eine abwechslungsreiche Gestaltung ihrer synchronen Einheiten bemühten und zu diesem Zweck unterschiedliche Online-Tools (z. B. Online-Quiz-Formate, digitale Pinnwände oder Feedback-Tools) integrierten.

Sowohl bei synchronen als auch bei asynchronen Lehr-Lern-Settings haben die Studierenden unter anderem Seminararbeiten geschrieben und Arbeitsaufträge, Unterrichtsplanungen oder Präsentationen in Einzel- oder Gruppenarbeit vorbereitet – Aktivitäten und Arbeitsformen, die auch in der Präsenzlehre Verwendung finden und darauf hindeuten, dass synchrone Lehre oftmals um asynchrone Elemente ergänzt wird. Im digitalen Lehr-Lern-Setting hat sich aus Sicht der Lehrenden u. a. folgende methodisch-didaktische Umsetzung bewährt: Studierende bearbeiteten vor bzw. während der Online-Meetings Arbeitsaufträge in Einzel- oder Gruppenarbeit. Die Ergebnisse wurden anschließend im Online-Meeting präsentiert und diskutiert. Einige Lehrende integrierten ergänzend – zum Teil selbst erstellte – Lehrvideos, die entweder über Youtube oder UniShare den Studierenden zugänglich gemacht wurden. Die Online-Meetings wurden oft aufgezeichnet, u. a. auch um Studierenden, die technische Probleme gehabt hatten oder an der Lehrveranstaltung nicht teilnehmen konnten, das spätere Ansehen der Aufzeichnungen zu ermöglichen.

### 3.2.3 *Herausforderungen in der Online-Lehre*

Der fehlende persönliche und soziale Austausch mit den Studierenden und die oftmals fehlende Interaktion und Partizipation der Studierenden während der Online-Meetings war für die befragten Lehrenden die wohl größte Herausforderung im Sommersemester 2020. Sie berichteten, dass der Großteil der Studierenden die Kamera während der Online-Meetings nicht aktivierte, was für die Lehrenden ungewohnt war und auch als sehr unangenehm empfunden wurde: „Also lehrt man eher so ein bisschen ins Leere hinein, das ist ungewohnt.“ (IP3, 11)

Eine weitere Herausforderung waren technische Probleme, vor allem in Hinblick auf eine unzureichende Internetbandbreite auf Seiten der Lehrenden als auch seitens der Studierenden, wodurch es immer wieder zu Übertragungsverzögerungen oder Bild- und Tonproblemen gekommen war. Der Umgang mit Software oder Hardware bereitete den Lehrenden hingegen kaum Schwierigkeiten.

Auch die Leistungsbeurteilungen bzw. Prüfungen mussten online vorgenommen werden. Diesbezüglich berichten die Lehrenden von Überlegungen über geeignete virtuelle Prüfungsformate, z. B. Open-Book-Prüfung oder mündliche Prüfung, und über die technische Umsetzung. Dies stellte den Lehrenden zufolge jedoch keine nennenswerte Herausforderung dar. Eine

erleichternde Kontextbedingung ist in diesem Zusammenhang, dass das Masterstudium Wirtschaftspädagogik in Graz sehr viele prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen mit in der Regel kleinen Gruppengrößen (ca. 20–25 Studierende pro Lehrveranstaltung) hat und die Lehrenden die Methodenlandkarte als Basis für interne Abstimmungen verwenden konnten.

### 3.2.4 Chancen der Online-Lehre

Die Lehrenden sehen einen Vorteil der Online-Lehre in der Zeit- und Ortsungebundenheit (bei asynchroner Lehre) bzw. Ortsungebundenheit bei synchroner Lehre, wodurch eine Flexibilisierung der Lehre erzielt wird. Interessant ist auch, dass einige Lehrende von einer gesteigerten Qualität ihrer Lehre sprechen. Das Erfordernis, das eigene Lehrkonzept zu überdenken, wurde von vielen nicht als notwendiges Übel, sondern vielmehr als Chance angesehen, Neues auszuprobieren, wie z. B. bislang unbekannte Online-Tools in die eigene Lehre zu integrieren. In diesem Zusammenhang konnten die Lehrenden auch eine Steigerung ihrer digitalen Kompetenzen feststellen. So meinte eine befragte Person: *„Ich mein, [...] es ist gut, dass wir dazu gezwungen wurden wahrscheinlich. Weil das ist ein Prozess, der sonst 15 Jahre, 20 Jahre wahrscheinlich gedauert hätte, bis an den Hochschulen alle einmal so etwas ausprobiert hätten, weil man es nicht tut, wenn man nicht gezwungen wird.“* (IP 5, 237-241)

Danach gefragt, wie die Lehrenden die Studierenden der Wirtschaftspädagogik im Sommersemester 2020 wahrgenommen haben, ergibt sich ein positives Bild. Trotz der ungewohnten und schwierigen Situation seien die Studierenden sehr engagiert gewesen. Die Lehrenden konnten durchwegs eine hohe Anwesenheitsquote feststellen und betonten auch immer wieder die Pünktlichkeit und auch die guten Leistungen der Studierenden.

In Hinblick auf zukünftige Entwicklungen stehen die befragten Lehrenden einem reinen Online-Studium sehr kritisch gegenüber. Sie können sich aber durchaus vorstellen, Online-Sequenzen zukünftig in ihre Lehre zu integrieren bzw. vermehrt digitale Medien in ihrer Lehre einzusetzen. Ein Blended-Learning-Setting wird damit vom Großteil der befragten Lehrenden befürwortet und wird auch in die Überarbeitung der Methodenlandkarte aufgenommen.

## 3.3 Sichtweise der Studierenden

Im Juni 2020 wurden alle Studierenden der Wirtschaftspädagogik per E-Mail zur Teilnahme an einer Online-Umfrage eingeladen. Der Einladung folgten 77 Personen (s. Tabelle 1), was einer Rücklaufquote von 40,3%<sup>4</sup> entspricht. 77,9% der Befragten sind weiblich, 22,1% männlich. In der Grundgesamtheit ist der Anteil der männlichen Studierenden mit 26,7% etwas höher, d. h. Frauen sind in der Stichprobe leicht überrepräsentiert. Die jüngste Person in der Stichprobe ist 22, die älteste 50 Jahre alt (Median: 25 Jahre). Danach gefragt, ob sie im Sommersemester 2020, d. h. während der COVID-19-Pandemie, erwerbstätig waren, antworteten 72,8% mit „ja“

---

<sup>4</sup> Die Administrativdaten zu den gemeldeten Studierenden wurden von der Abteilung Leistungs- und Qualitätsmanagement der Universität Graz zur Verfügung gestellt und beziehen sich auf alle im Sommersemester 2020 im Studium UB 066 970 gemeldeten Studierenden. Im Sommersemester 2020 waren 191 Studierende im Masterstudium Wirtschaftspädagogik gemeldet.

(44,2% im Homeoffice, 28,6% außer Haus). 14,3% der Befragten gaben an, Betreuungspflichten zu haben.

Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe

		Stichprobe (n=77)	Grundgesamtheit (n=191)
<b>Gender</b>	Weiblich	77,9%	73,3%
	Männlich	22,1%	26,7%
<b>Semester</b>	1. Semester	9,1%	10,5%
	2. Semester	27,3%	25,7%
	3. Semester	14,3%	11,0%
	4. Semester	15,6%	20,4%
	5. Semester	24,7%	7,9%
	6. Semester und höher	9,1%	24,6%
<b>Erwerbstätigkeit</b>	Ja, im Homeoffice	44,2%	N.A.
	Ja, außer Haus	28,6%	N.A.
	Nein	27,3%	N.A.
<b>Betreuungspflichten</b>	Ja	14,3%	N.A.

*Umstieg auf die Online-Lehre:* Gefragt nach der Unterstützung in der ersten Umstellungsphase zeigen sich die Studierenden insgesamt sehr zufrieden. Sie geben an, vom Institut für Wirtschaftspädagogik als auch von einzelnen Lehrenden sehr rasch alle relevanten Informationen zum Fortgang der Lehrveranstaltungen erhalten zu haben: „Das Institut hat immer regelmäßig und zeitnahe informiert, Probleme wurden rasch gelöst und das Lehrpersonal war immer sofort über Email erreichbar.“ Obwohl die COVID-19-Pandemie und die damit verbundene Umstellung der Lehre mehr als überraschend über alle hereinbrach, meinte eine Person: „Die Unterstützung seitens des Instituts war hervorragend. Man könnte meinen, dass es bereits einen Corona Plan gab, bevor Corona ausbrach.“ Während die Unterstützung des Instituts explizit positiv angesprochen wird, sprechen die Studierenden die Unterstützung seitens der Universität Graz weniger an bzw. bewerten diese auch ein wenig kritischer. Die Dankbarkeit darüber, dass alle Lehrveranstaltungen mehr oder weniger „normal“ weitergeführt wurden, zeigt sich in vielen Antworten. Im Zusammenhang mit den Lehrenden fallen oft die Begriffe „bemüht“ und „motiviert“. Sie hätten das Beste aus der herausfordernden Situation gemacht und viel investiert, die Lehrqualität hoch zu halten. Positiv hervorgehoben wird auch die gute Erreichbarkeit der Lehrenden bei Fragen und Problemen.

*Methodisch-didaktische Umsetzung:* Allgemein stellen die Studierenden den besuchten Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2020 ein gutes Zeugnis aus. Als besonders positiv empfanden die Studierenden eine synchrone Lehre, d. h. Lehrveranstaltungen, in denen Online-Meetings abgehalten wurden. Speziell Lehrveranstaltungen, in denen Interaktion und Diskussion möglich und gefordert bzw. erwünscht waren, wurden als aktivierend erlebt. Auch die Möglichkeit, während der Lehrveranstaltung Übungen durchzuführen und Nachfragen zu ermöglichen, förderte aus Sicht der Studierenden die Aufmerksamkeit und den eigenen Lern-



erfolg. Angemerkt wurde, dass es bei Online-Meetings mehr Überwindung kostete, direkt Fragen zu stellen, weshalb es als angenehm wahrgenommen wurde, wenn Lehrende einen Raum für Fragen ermöglichten und sich um die Herstellung einer angenehmen Atmosphäre bemühten. Die Studierenden berichten, dass Lehrende sehr viele unterschiedliche Tools (z. B. kahoot, Mentimeter, Slido) einsetzten, was einerseits abwechslungsreich war und ihnen andererseits Ideen für die eigene zukünftige Lehrtätigkeit gegeben hat. Feedback seitens der Lehrenden wurde sehr geschätzt, aber auch Feedback in Form von Peer-Feedback über Moodle wurde als eine geeignete Methode erlebt. Positiv wurde auch bewertet, wenn Lehrende auf ausreichend Pausen während der Online-Lehre achteten. Mit den Konferenztools und der Lernplattform Moodle zeigten sich die meisten Studierenden sehr zufrieden.

*Online-Prüfungen:* Im Rahmen der Befragung wurden die Studierenden auch gebeten, positive Erfahrungen sowie Herausforderungen, denen sie bei Online-Prüfungen begegnet waren, zu teilen. Zentrale Herausforderungen waren erstens technische Probleme bzw. viel mehr die Sorge, ob die Technik während der Prüfungssituation wohl funktionieren würde. Zweitens wird kritisiert, dass der vorgesehene Zeitrahmen für schriftliche Prüfungen oftmals zu knapp bemessen war. Die Studierenden vermuten, dass die Lehrenden dadurch Schummeln vermeiden wollten, allerdings meinen sie, dass es dadurch oft nicht möglich gewesen sei, alle Fragen gründlich zu beantworten. Divergierende Meinungen gibt es hinsichtlich der Eignung von Moodle als Plattform für die Leistungsbeurteilung, Prüfungen mit Multiple Choice-Format und darüber, ob es einfacher sei, Prüfungen handschriftlich oder direkt am PC zu schreiben. Generell positiv erlebten die Studierenden mündliche Prüfungen, die virtuell abgehalten worden waren. Auch Open-Book-Prüfungen werden von den Befragten positiv bewertet. Durch dieses Prüfungsformat würden Studierende verstärkt auf Verständnis lernen können und es sei anwendungs- und kompetenzorientierter.

#### *Allgemeine Herausforderungen und Chancen der Online-Lehre*

Aus der Analyse der offenen Studierendenantworten lassen sich drei zentrale Herausforderungen im Sommersemester 2020 beobachten. Erstens berichten die Studierenden von einem subjektiv wahrgenommenen erhöhten Arbeitsaufwand. Zweitens werden Lehrveranstaltungen über Videokonferenztools, die sich über mehrere Stunden erstreckten, kritisch gesehen, da die Aufmerksamkeitsspanne bei diesen kürzer sei als bei einem Blocktermin in Präsenz. Generell sind sich die Studierenden darin einig, dass Online-Lehre viel anstrengender sei als Präsenzlehre. Drittens bewerten Studierende Lehrveranstaltungen, in denen wenig Interaktion möglich ist und in denen Frontalvorträge dominieren, tendenziell negativ. Weiters wurde angemerkt, dass sich Lehrveranstaltungen, die in einer Fremdsprache abgehalten werden (in der Regel Englisch) und Lehrveranstaltungen, in denen es um (Fach-)Didaktik oder das (Weiter-)Entwickeln von Präsentationskompetenzen gehe, aus ihrer Sicht weniger gut für die Online-Lehre eignen.

Darüber hinaus beklagen die befragten Studierenden den in der Online-Lehre fehlenden direkten Kontakt zu anderen Studierenden aber auch zu den Lehrenden. Die Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en gestaltet sich schwieriger, Diskussionen seien bei der Online-Lehre erschwert möglich und es sei schwieriger, Lehrenden spontan Fragen zu stellen. Der soziale Austausch und auch der Campus als physischer Treffpunkt fehlen.



Mit Blick darauf, welche Vorteile die Online-Lehre aus Sicht der Studierenden generell mit sich bringt, sticht als erstes der Punkt „Zeitersparnis“ ins Auge. Online-Lehre erspart Studierenden das Pendeln an die Universität Graz, vor allem profitieren jene, die nicht in Graz leben. Bessere Vereinbarkeit mit der Berufstätigkeit und Betreuungspflichten wird von den Studierenden auch als Vorteil angesehen. Einige sprechen davon, dass sie dank der Erfahrungen mit der Online-Lehre als Studierende/r für eine zukünftige eigene Lehrtätigkeit profitieren könnten.

Neben den offenen Fragen beinhaltete der Fragebogen auch eine Item-Batterie rund um das Lernen und den subjektiven Lernfortschritt in Zeiten der COVID-19-Pandemie. Die Antworten der Studierenden sind in Tabelle 2 abgebildet. Explorativ wurden auch bivariate Zusammenhänge einerseits zwischen den sechs Items, andererseits auch hinsichtlich soziodemographischer Variablen, wie z. B. Erwerbstätigkeit oder Alter, untersucht.

Tabelle 2: Studierendenbefragung Juni 2020: Erfahrungen mit der Online-Lehre

		Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Teil/teils	Stimme eher zu	Stimme zu	Gesamt
(1) Ich glaube während der Fernlehre die gleichen Kompetenzen erlangt zu haben wie Kolleg/inn/en in den Vorsemestern.	n	1	4	12	27	33	77
	%	1,3	5,2	15,6	35,1	42,9	100
(2) In diesem Semester fiel es mir schwerer, mich für das Studium zu motivieren (bspw.: Teilnahme an Lehrveranstaltungen, Erledigen von Arbeitsaufträgen).	n	30	15	14	9	9	77
	%	39,0	19,5	18,2	11,7	11,7	100
(3) Ich setzte mich intensiver mit Lerninhalten auseinander als ich dies in Präsenzlehrveranstaltungen mache.	n	11	21	21	14	9	76
	%	14,5	27,6	27,6	18,4	11,8	100
(4) Es war mir möglich, die Arbeitsaufträge in der vorgegebenen Zeit gut zu erledigen.	n	2	2	6	17	48	75
	%	2,7	2,7	8,0	22,7	64,0	100
(5) Die digitalen Lehrangebote ermöglichten es mir, nun besser in meinem eigenen Tempo zu lernen.	n	4	11	18	18	23	74
	%	5,4	14,9	24,3	24,3	31,1	100
(6) Ich habe in diesem Semester weniger ECTS absolviert, als ich mir vor der Umstellung auf Online-Lehre vorgenommen hatte.	n	58	7	3	3	4	75
	%	77,3	9,3	4,0	4,0	5,3	100

Dem Item (1) „Ich glaube während der Fernlehre die gleichen Kompetenzen erlangt zu haben wie Kolleg/inn/en in den Vorsemestern“ stimmten 42,9% zu und 35,1% eher zu. Auch wenn diese Aussage freilich kein objektiver Abgleich der erworbenen Kompetenzen im Sommersemester 2020 gegenüber früheren Semestern ist, deuten die Antworten darauf hin, dass die Studierenden subjektiv das Gefühl haben, auch unter den veränderten Bedingungen die gleichen Kompetenzen erworben zu haben. Wenig überraschend zeigt sich eine signifikante Korrelation zwischen diesem Item und dem Item (2) „In diesem Semester fiel es mir schwerer,

mich für das Studium zu motivieren.“ ( $r_s = -.37$ ,  $p = .001$ ,  $n = 77$ ). Studierende, die von Motivationsproblemen berichten, tendieren auch dazu, die erworbenen Kompetenzen niedriger einzustufen als Studierende, die sich gut motivieren konnten. Auch das Item (3) „Ich setzte mich intensiver mit Lerninhalten auseinander als ich dies in Präsenzlehrveranstaltungen mache“ steht in einem positiven Zusammenhang mit der Einschätzung der Kompetenzerreichung ( $r_s = .23$ ,  $p = .04$ ,  $n = 76$ ).

Die Mehrheit der Befragten, nämlich 58,5%, stimmte der Aussage (2) „In diesem Semester fiel es mir schwerer, mich für das Studium zu motivieren.“ nicht bzw. eher nicht zu. 18,2% antworteten mit „teils/teils“, 23,4% stimmten der Aussage zu bzw. eher zu.

Die Aussage (3) „Ich setzte mich intensiver mit den Lerninhalten auseinander als ich dies in der Präsenzlehrveranstaltungen mache.“ wird von 42,1% ganz oder eher abgelehnt, 27,6% meinten „teils/teils“. Bei näherer Betrachtung der Daten zeigt sich hier ein Geschlechterunterschied. Frauen gaben mit 33,9% („stimme zu“ und „stimme eher zu“) vergleichsweise öfter an, sich in der Online-Lehre intensiver mit den Lerninhalten auseinandergesetzt zu haben als Männer, bei denen die Zustimmung 17,6% („stimme zu“ und „stimme eher zu“) betrug.

Weitgehend Einigkeit herrscht hinsichtlich dessen, dass es den Studierenden insgesamt gut gelungen ist, die Arbeitsaufträge in der vorgegebenen Zeit zu erledigen (vgl. Item (4)). 64% stimmten zu, 22,7% stimmten eher zu. Unter den Berufstätigen ist mit 74,1% die Zustimmung („stimme zu“) höher als unter den anderen Studierenden (38,1%).

Eine Chance von Online-Lehre kann in der besseren Anpassung des Lerntempos an individuelle Bedürfnisse liegen. Dieser Aussage (5) stimmten 31,1% zu, 24,3% stimmten eher zu, 24,3% antworteten mit „teils/teils“. Es zeigt sich eine signifikante Korrelation mit dem durchschnittlich geleisteten Arbeitsaufwand für das Studium ( $r_s = -.26$ ,  $p = .03$ ,  $n = 74$ ). Je höher der berichtete Workload ist, desto eher wird die Aussage, dass Online-Lehre Lernen im eigenen Tempo ermöglicht, abgelehnt. Darüber hinaus stimmen Studierende, die in der Online-Lehre eine Anpassung an ihr eigenes Tempo erleben auch der Aussage (3) „Ich setzte mich intensiver mit den Lerninhalten auseinander als ich dies in der Präsenzlehrveranstaltungen mache.“ eher zu ( $r_s = .29$ ,  $p = .01$ ,  $n = 74$ ).

Das Item (6) „Ich habe in diesem Semester weniger ECTS absolviert, als ich mir vor der Umstellung auf Online-Lehre vorgenommen hatte.“ kann als Indikator für den subjektiven Studienerfolg betrachtet werden. Erfreulicherweise stimmten 77,3% der Befragten dieser Aussage nicht zu, 9,3% eher nicht zu. Der signifikante Zusammenhang mit Item (4) deutet darauf hin, dass das Nicht-Erreichen der selbst gesteckten Ziele auch mit einer Überforderung hinsichtlich der zu bewältigenden Arbeitsaufträge einhergeht ( $r_s = -.45$ ,  $p = .00$ ,  $n = 73$ ). Auch Motivationsprobleme dürften hier eine Rolle gespielt haben, wie anhand der positiven Korrelation mit Item (2) deutlich wird ( $r_s = .27$ ,  $p = .02$ ,  $n = 75$ ).

*Zukunft der Online-Lehre:* Danach gefragt, wie sich die Digitalisierung in der Hochschullehre im Masterstudium Wirtschaftspädagogik nach der COVID-19-Pandemie fortsetzen sollte, sprechen die Studierenden nahezu mit einer Stimme. Niemand der Befragten kann sich einen Wechsel auf reine Online-Lehre vorstellen. Stattdessen plädieren die Studierenden für eine sinnvolle

Kombination von Präsenzlehre und digitalen Lehr-Lern-Settings. Präsenztermine seien vor allem für Lehrveranstaltungen rund um Didaktik und Präsentationskompetenzen bzw. für Lehrveranstaltungen, in denen Gruppenarbeiten oder Diskussionen durchgeführt werden sollen, sinnvoll. Andere Formate hingegen könnten auch in Zukunft online abgehalten werden. Mehrmals nannten die Studierenden den Faktor Zeit. Je länger eine Lehrveranstaltungseinheit dauert, desto eher sollte diese in Präsenz durchgeführt werden. Einerseits sei die fokussierte Teilnahme bei einer Online-Lehre nur mit großer Anstrengung möglich, andererseits lohnt es sich besonders dann sich physisch an die Universität Graz zu begeben. Die Präsenzlehre auch in Zukunft um Elemente der Online-Lehre anzureichern, bietet aus Sicht der Studierenden mehrere Vorteile: a) Zeitersparnis durch den Wegfall des Weges zur Universität Graz und zurück, b) bessere Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie, c) Förderung der digitalen Kompetenzen, auch in Hinblick auf eine zukünftige – potenzielle – eigene Lehrtätigkeit.

#### **4 Online-Lehre – Handlungsempfehlungen aus Sicht der Wirtschaftspädagogik**

Zum Abschluss des vorliegenden Beitrags stellt sich nun die Frage, welche Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der Methodenlandkarte bzw. für die Online-Lehre generell aus den gewonnenen Erkenntnissen im Rahmen des gegenständlichen Forschungsprojekts abgeleitet werden können. Die Forschungsergebnisse bieten viele Ansatzpunkte für die Ableitung von Handlungsempfehlungen, wobei folgende Aussage richtungsweisend für die Zukunft der Lehre stehen kann:

*„Die Online-Lehre/E-Learning Angebote sollten nahtlos in das Curriculum der LV passen.“*  
(Studierendenbefragung Juni 2020, 307)

Der heutige Alltag an Hochschulen zeigt, dass durch die COVID-19-Pandemie die Digitalisierung der Lehre nahezu zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist – anders wäre Lehre derzeit auch nicht mehr möglich. Um ein ausgewogenes und stimmiges Lehrangebot für die Studierenden bereitstellen zu können, ist aber eine gute Abstimmung der Lehrenden untereinander innerhalb eines Studienprogramms unerlässlich – dies zeigen auch die vorliegenden Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt. Die für die methodisch-didaktische Abstimmung entwickelte Methodenlandkarte im Rahmen des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik wurde in Zeiten entwickelt, in denen die Präsenzlehre vorherrschend war und ist jetzt durch mehr Ausdifferenzierung im Bereich der Online-Lehre respektive ihrer Integration in das gesamte Lehrangebot weiterzuentwickeln.

So zeigt sich aus der Befragung der Studierenden, dass eine Abstimmung der Lehrenden hinsichtlich inhaltlicher und methodischer-didaktischer Fragen für sie sehr wichtig ist. Studierende wünschen sich auch nach COVID-19-Zeiten ein sinnvolles Miteinander von Präsenzlehre und Online-Lehre – sowohl inhaltlich als auch methodisch-didaktisch abgestimmt; ein reines Online-Studium sehen sie aber sehr kritisch bzw. als nicht wünschenswert. Wichtig für die Kompetenzentwicklung der Studierenden scheint ein guter Mix (denn es gibt nicht die einzig wahre und richtige Methode per se) aus den unterschiedlichen Angeboten (sowohl methodisch-

didaktisch als auch hinsichtlich Umfang und Form des Online-Anteils) über den gesamten Studienverlauf zu sein.

Für die Lehrenden lassen die empirischen Daten den Schluss zu, dass sie sich mehrheitlich ausreichend kompetent für die Online-Lehre wahrnehmen, die COVID-19-Pandemie und der damit verbundene *Zwang* zur Online-Lehre allerdings zu einer deutlichen Steigerung der digitalen Kompetenzen geführt haben. Sie schätzen den Austausch über ihre Lehre – inhaltlich wie auch methodisch-didaktisch – untereinander, sehen vor allem die Ortsungebundenheit und zeitliche Flexibilisierung durch die Online-Lehre als Vorteil dieser, allerdings stehen auch sie einem reinen Online-Studium sehr kritisch gegenüber. Vielmehr begrüßen sie für die Zukunft eine verstärkte Integration von Online-Sequenzen in ihre Präsenzlehre (wenn diese wieder möglich ist) und plädieren mehrheitlich für Blended-Learning-Formate für Nach-COVID-19-Zeiten.

Es ist der Schluss zulässig, dass Studierende wie auch Lehrende jedenfalls eine Kombination von Präsenzlehre und Online-Lehre für die Zukunft bevorzugen. Dies führt zu der Frage, in welchem inhaltlichen und formalen Kontext, sowie in welchem Ausmaß und welcher Form Online-Angebote in der Lehre in Zukunft verwendet werden sollen. Damit wird die allseits gewünschte Abstimmung der Lehrenden untereinander aber noch komplexer werden.

Die Methodenlandkarte als Instrument für die Abstimmung der methodisch-didaktischen Zugänge zur Lehre für das gesamte Studienangebot hat sich in der Vergangenheit für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik am Standort Graz bewährt. Es zeigt sich aber, dass, ausgelöst durch die ausschließliche Online-Lehre während der COVID-19-Pandemie, die Spezifika der Online-Lehre in der aktuellen Fassung der Methodenlandkarte zu undifferenziert aufgenommen sind. Die Ergebnisse aus den Befragungen im Forschungsprojekt und insbesondere auch die vorstellbaren Zukunftsszenarien im Zusammenhang mit der Lehrgestaltung nach der COVID-19-Pandemie zeigen, dass die Methodenlandkarte in Bezug auf die Online-Lehre respektive mögliche Online-Sequenzen in der Präsenzlehre adaptiert werden muss. Weiters ist auch zu überlegen, ob für die Zeit nach COVID-19 noch zu spezifizieren ist, welche Lehrveranstaltungen beispielsweise in Präsenz, im Online-Lehre oder reine Präsenzlehre (bzw. diverse Kategorien) oder Mischformen beinhalten; ebenso wie die Spezifizierung unterschiedlicher Online-Tools und Online-Plattformen, die in der Lehre zum Einsatz kommen sollen.

Bei all den Überlegungen darf aber die Stimmigkeit des Lehrangebots, insbesondere mit den gesetzten Lehr-Lern-Zielen sowie auch ein vertretbares Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen im Detailierungsgrad der Abstimmung zwischen den Lehrenden nicht aus dem Auge verloren werden. Auch ist der Grundsatz der Freiheit der Lehre im Rahmen der curricularen Rahmenbedingungen zu beachten, wobei aber gilt: Bei der Orchestrierung geht es in letzter Konsequenz immer um den Wohlklang des Studienangebots, im Sinne einer wohltemperierten Angebotsgestaltung für die Beförderung der Kompetenzentwicklung der Studierenden im Masterstudium Wirtschaftspädagogik.

## Literatur

Ahrens, D./Gessler, M. (2018): Von der Humanisierung zur Digitalisierung: Entwicklungsstapen betrieblicher Kompetenzentwicklung. In: Ahrens, D./Molzberger, G. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in analogen und digitalisierten Arbeitswelten. Gestaltung sozialer, organisationaler und technologischer Innovationen. Heidelberg, 157-172.

Androsch, H./Gadner, J./Graschopf, A. (2017): Die Universitäten im digitalen Zeitalter: Von der mittelalterlichen Universitas zum globalen knowledge network hub. In: Rat für Forschung und Technologieentwicklung (Hrsg.): Zukunft und Aufgaben der Hochschulen. Digitalisierung – Internationalisierung – Differenzierung. Wien, 207-226.

Beck, K./Brückner, S./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2020): Wirtschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C./König, J./Rothland, M./Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 565-584. Online: [https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20201006\\_Infodatei\\_HB\\_Lehrerinnenbildung.pdf](https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20201006_Infodatei_HB_Lehrerinnenbildung.pdf) (14.03.2021).

Bieri, P. (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Festschrift. Pädagogische Hochschule Bern.

Bratengeyer, E./Steinbacher, H.-P./Friesenbichler, M./Neuböck, K./Kopp, M./Gröbinger, O./Ebner, M. (2016): Die österreichische Hochschul-E-Learning-Landschaft, Studie zur Erfassung des Status quo der E-Learning-Landschaft im tertiären Bildungsbereich hinsichtlich Strategie, Ressourcen, Organisation und Erfahrungen, herausgegeben vom Verein Forum neue Medien in der Lehre Austria, Graz.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020): Digitale und soziale Transformation. Ausgewählte Digitalisierungsvorhaben an öffentlichen Universitäten 2020 bis 2024. Online: [https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex\\_media\\_type=pubshop\\_download&rex\\_media\\_file=digital\\_uni.pdf](https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=digital_uni.pdf) (14.03.2021).

Buschfeld, D./Dilger, B. (2013): Durch Wissenschaft gut im Beruf? In Gerholz, K.-H./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Studiengänge entwickeln – Module gestalten: eine Standortbestimmung nach Bologna. Paderborn, 201-218

Crawford, J./Butler-Henderson, K./Rudolph, J./Malkawi, B./Glowatz, M./Burton, R./Magni, P. A./Lam, S. (2020): COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. In: Journal of Applied Learning & Teaching, 3, H. 1, 9-28.

Gerholz, K.-H. (2018): Digitale Transformation und Hochschullehre. Konsequenzen für die didaktische und evaluative Gestaltung. In: Harris-Huermann, S./Pohlenz, P./Mitterauer, L. (Hrsg.): Digitalisierung der Hochschullehre. Neue Anforderungen an die Evaluation. Münster, 41-56.

Gerholz, K.-H./Sloane, P. F. E. (2016): Diskursive Studiengangentwicklung. In Brahm, T./Jenert, T./Euler, D. (Hrsg.): Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden, 151-170.

Gilch, H./Beise, A. S./Krempkow, R./Müller, M./Stratmann, F./ Wannemacher, K. (2019): Digitalisierung der Hochschulen. Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation, herausgegeben vom HIS-Institut für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 14. Online: [https://www.fnm-austria.at/fileadmin/user\\_upload/documents/Studie/E-Learning-Studie\\_2016.pdf](https://www.fnm-austria.at/fileadmin/user_upload/documents/Studie/E-Learning-Studie_2016.pdf) (14.03.2021).

Huber, L. (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen, 1/2, 22-29. Online: [https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user\\_upload/forschen/material-publikation/HSW1\\_2\\_2014\\_Huber.pdf](https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/forschen/material-publikation/HSW1_2_2014_Huber.pdf) (23.02.2020).

Hochschulforum Digitalisierung (2016): Organisation digitaler Lehre in den deutschen Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 21. Online: [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_AP\\_Nr21\\_Organisation\\_digitaler\\_Lehre\\_web.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr21_Organisation_digitaler_Lehre_web.pdf) (14.03.2021).

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.

LeBlanc, P. J. (2018): Higher Education in a VUCA World. In: The Magazine of Higher learning, 50, H. 3-4, 23-26.

Pfliegl, R./Seibt, C. (2017): Die digitale Transformation findet statt! In: Elektrotechnik und Informationstechnik, 134, H. 7, 334-339.

Schmid, U./Goertz, L./Radomski, S./; Thom, S./Behrens, J. (2017): Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter. Gütersloh. Online: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/DigiMonitor\\_Hochschulen\\_final.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf) (14.03.2021).

Schrader, F.-W./Helmke, A. (2000): Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus Sicht der Studierenden. Eine empirische Studie. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim, 261-276.

Schuknecht, L./Schleicher, A. (2020): Digitale Herausforderungen für Schulen und Bildung. In: Im Blickpunkt, 73, H. 5, 68-70.

Slepcevic, P./Stock, M. (2009): Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik in Österreich und dessen Auswirkungen auf die Studienplanentwicklung am Standort Graz. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 16, 1-18. Online: [http://www.bwpat.de/content/uploads/media/slepcevic\\_stock\\_bwpat16.pdf](http://www.bwpat.de/content/uploads/media/slepcevic_stock_bwpat16.pdf) (14.03.2021).

Slepcevic-Zach, P./Stock, M. (2018): Wirtschaftspädagogik in Graz. Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität am Standort Graz. In: Bildung und Beruf, 1, 64-68.

Stock, M./Riebenbauer, E. (2017): Qualitätsmanagement in der Hochschullehre – ein Beispiel der Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 5, 1-17. Online: [http://www.bwpat.de/profil5/stock\\_riebenbauer\\_profil5.pdf](http://www.bwpat.de/profil5/stock_riebenbauer_profil5.pdf) (14.03.2021).



Stock, M./Slepcevic-Zach, P./Riebenbauer, E. (2019): Herausforderungen und Chancen einer polyvalenten wissenschaftlichen Berufsvorbildung – gezeigt anhand einer AbsolventInnenbefragung in der Wirtschaftspädagogik. In: Gramlinger, F./Iller, C./Ostendorf, A./Schmid, K./Tafner, G. (Hrsg.): Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK). Bielefeld, 199-213.

Stock, M./Slepcevic-Zach, P./Tafner, G./Riebenbauer, E. (2019): Unsere Rahmenparameter. In: Stock, M./Slepcevic-Zach, P./Tafner, G./Riebenbauer, E. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch. 2. Aufl. Graz, 3-10.

Studienplan WIPÄD 2020: Curriculum für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik, Curriculum 2015 in der Fassung 20W. Online: <https://mitteilungsblatt.uni-graz.at/de/2019-20/35.d/pdf> (14.03.2021).

Tafner, G./Stock, M./Slepcevic-Zach, P.(2019): Geschichte der Wirtschaftspädagogik. In: Stock, M./Slepcevic-Zach, P./ Tafner, G./Riebenbauer, E. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch. 2. Aufl. Graz, 29-81.

UG (2002). Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien. Universitätsgesetz 2002. Fassung vom 18.05.2021.

Urbschat, F. (1965): Wirtschaftspädagogik. In: Beckerath, E. v. (Hrsg.): Handwörterbuch der Sozialwissenschaften. Zugl. Neuauflage des Handwörterbuchs der Staatswissenschaften, Stuttgart, 203-210.

Wildt, J. (2012): Praxisbezug der Hochschulbildung – Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, 261-278.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1, H. 1, Art. 22, Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (14.03.2021).

Zawacki-Richter, O. (2013): Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In: Ebner, M./Schön, S. (Hrsg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, 2. Aufl. Berlin, 65-74.

Zehetner, E./Stock, M./Slepcevic-Zach, P. (2016): Wipäd – und dann? Ergebnisse aus der aktuellen Abso-Befragung am Standort Graz. In: wissenplus – Sonderausgabe Wissenschaft, 3, H. 15/16, 30-33.

## **Zitieren dieses Beitrages**

---

Slepcevic-Zach, P./Köck, V./Stock, M. (2021): Wunsch und Wirklichkeit – Sichtweisen auf die Online-Lehre in der Wirtschaftspädagogik in Zeiten der COVID-19-Pandemie. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 40, 1-21. Online: [https://www.bwpat.de/ausgabe40/slepcevic-zach\\_etal\\_bwpat40.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe40/slepcevic-zach_etal_bwpat40.pdf) (09.07.2021).

## Die Autor\*innen

---



### **Assoz. Prof. Mag. Dr. PETER SLEPCEVIC-ZACH**

Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik

Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz, Österreich

[peter.slepcevic@uni-graz.at](mailto:peter.slepcevic@uni-graz.at)

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at>



### **VERENA KÖCK, M.A.**

Universität Graz, Grazer Methodenkompetenzzentrum (GMZ)

Universitätsplatz 3, 8010 Graz, Österreich

[verena.koeck@uni-graz.at](mailto:verena.koeck@uni-graz.at)

<https://gmz.uni-graz.at>



### **Prof. Dr. MICHAELA STOCK**

Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik

Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz, Österreich

[michaela.stock@uni-graz.at](mailto:michaela.stock@uni-graz.at)

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at>