

# 1 Ausgangssituation: digitale Lehre an Hochschulen

Der Einsatz von digitalen Elementen ist keine Neuerung in der Hochschullehre post Corona<sup>1</sup>, sondern wird seit Jahrzehnten in einschlägigen bildungswissenschaftlichen Kreisen diskutiert. Was vor der Jahrtausendwende unter E-Learning verstanden wurde, hat sich in den Begriff der Digitalisierung gewandelt. Was derzeit während der Corona-Pandemie in aller Breite als „hybrid“ diskutiert wird, entspricht klassischerweise dem Begriff des Blended Learnings<sup>2</sup>. Die Vielfalt der Lehre und deren Kompetenzziele sowie der zum Teil von Grund auf verschiedene Habitus der Fachdisziplinen in Kombination mit der Spannbreite der am Prozess beteiligten Menschen und deren Haltungen verursachen, dass es auch in Hinsicht auf die Digitalisierung der Lehre kein als Königsweg zu titulierendes Vorgehen gibt. Was gute (auch digitale) Lehre ausmacht, wird vielfach diskutiert und kann zuletzt nicht einheitlich beantwortet werden. Was jedoch zumindest mit hinreichender Klarheit beantwortet werden kann, ist die Frage danach, welche Elemente digitaler Lehre<sup>3</sup> nutzbringend und dementsprechend erhaltenswert oder entwicklungswürdig sind bzw. was sich nicht bewährt.

- 
- 1 Die lateinische Präposition wird in der Studie nicht mit dem Akkusativ (post Coronam) verwendet, sondern im Zuge eines Lexikalisierungsprozesses und im Zusammenhang mit „Corona“ ohne Kasusreaktion, wie in bereits vorliegenden die Pandemie betreffenden Veröffentlichungen. Gemeint ist ein Zustand nicht „nach dem Corona-Virus“, sondern „nach der Corona-Pandemie“.
  - 2 Obwohl „Blended-Learning“ wissenschaftlich von seiner Herkunft und Verwendung her korrekt ist, wird im Folgenden der Begriff „hybrid“ aufgenommen, da er sich in den empirischen Daten mehrheitlich wiederfindet. „Hybrid“ ist in diesem Kontext noch nicht in allen Facetten definiert, in der Studie werden unter „hybrid“ alle Formen von Lehr-/Lernsettings verstanden, die sowohl Präsenz- als auch digitale Anteile umfassen.
  - 3 Unter „digitaler Lehre“ werden in der vorliegenden Studie nach Kerres (2018) alle zeit-/ortsunabhängigen synchronen und asynchronen Formen des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien subsumiert. Von den Interviewten wurde dies auch als Onlinelehre, E-Learning oder virtuelle Lehre bezeichnet.

Digitalen Elementen in der hochschulischen Lehre werden viele Chancen, aber auch Hemmnisse zugesprochen. Ein zentraler Aspekt liegt auf dem Gesichtspunkt der **Individualisierung des Lernens**. Wenn sich Studierende nicht in einem Hörsaal einfinden und dieselbe neunzigminütige Vorlesung hören, sondern in einem Onlinesetting Lernangebote zur Verfügung gestellt werden, mag eine individuelle Förderung von Studierenden bzw. ein individuelles Lernen möglich sein. Zumindest bietet der Einsatz digitaler Werkzeuge grundsätzlich die Möglichkeit, solche individualisierten Lernangebote zu schaffen (Iberer & Müller, 2002; Meier, 2006). So können verschiedene Lerntypen ebenso wie unterschiedliche Leistungsniveaus der Studierenden angesprochen werden. Studierende, die den Bedarf haben, durch vermehrtes Üben den Stoff zu wiederholen, können so ebenfalls gefördert werden wie Studierende, die der Gruppe voraus sind (Götzelt, 2010). Hier sind Lehrende in einer neuen Verantwortungsrolle, um dieses Potenzial des digitalen Settings zu erschließen.

Viele Beispiele zeigen, dass es hochwertige digitale Lehre an deutschen Hochschulen gibt. Es zeigt sich wiederum vielfach, dass ein Teil der Lehrenden nicht adäquat auf die Durchführung digitaler Lehr-/Lernformate vorbereitet ist (Handke, 2020). Die dadurch entstehende Überforderung hat zum einen eine kapazitive Dimension. Eine Lehrveranstaltung im laufenden Betrieb neu aufzusetzen und mit entsprechend hochwertigen digitalen Elementen anzureichern, gleicht der Restauration eines Schiffes während der Fahrt auf hoher See und ist nebenbei kaum zu leisten. Nur selten können entsprechende Freiräume geschaffen werden, die es erlauben, Lehrveranstaltungen in einer entsprechenden Qualität neu aufzusetzen. Eine zweite Dimension betrifft die Kompetenz der Lehrenden hinsichtlich digitaler didaktischer Modelle. Hier ist ein **Kompetenzdefizit** zu beobachten (Mayert, 2017; Rohs et al., 2017). Es kann von Lehrenden an Hochschulen nicht als selbstverständlich erwartet werden, dass entsprechende mediendidaktische Kompetenzen vorliegen, um hochwertige Lehr-/Lernsettings aufzubauen. Lehrende sind darauf angewiesen, dass entsprechende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen angeboten werden (Mayert, 2017; Richter, 2017; Sgier et al., 2018). Unterstützend wirkt, wenn der nötige Freiraum geschaffen wird, um diese Fortbildungsangebote wahrzunehmen und deren Inhalte in der Lehrrealität umzusetzen. Kapazitive

Limitationen und der Bedarf, gezielte Kompetenzen aufzubauen, sind aber nicht allein die wesentlichen Gesichtspunkte. Maßgeblich entscheidend für die Umsetzung digitaler Lehr-/Lernformate auf der Seite der Lehrenden ist die **persönliche Haltung** (Bolten & Rott, 2018). Eine positive Einstellung gegenüber digitalen Medien wirkt sich förderlich auf die Einstellung hinsichtlich digitaler Hochschullehre aus. Die Erfahrung zeigt, dass diese positive Haltung mit einer Innovationskraft einhergeht und – trotz hoher kapazitiver Belastung – die nötigen Kompetenzen erworben und unmittelbar in qualitativ hochwertige Lehr-/Lernsettings umgesetzt werden.

Ein weiterer positiver Aspekt von digitalen Lernangeboten ist die **zeitliche und räumliche Flexibilität** (Bargel, 2013; Kerres et al., 2012). So muss nicht zwangsläufig der Stundenplan vorgeben, wann welches Fach gelernt wird. Asynchrone Lernangebote machen es möglich, dass die Studierenden selbst entscheiden können, wie sie sich das Lernen einteilen. Es kann idealerweise gelernt werden, wenn die persönliche Aufnahmefähigkeit am höchsten ist (Busse, 2017). So kann es verschiedenen Persönlichkeitstypen ermöglicht werden, in einem selbst-organisierten Prozess und passgenau nach den eigenen Bedürfnissen zu studieren. Außerdem bieten digitale Lehr-/Lernsettings die Möglichkeit der räumlichen Entgrenzung. Unabhängig davon, ob es sich um synchrone oder asynchrone Formate handelt, sind die Studierenden nicht mehr darauf angewiesen, zu einem bestimmten Zeitpunkt an der Hochschule zu sein. Lernen ist dadurch an vielen Orten möglich: Sei es in der WG, im elterlichen Haus oder auf dem Campus. So wird Lernen automatisch barrierefrei hinsichtlich räumlicher Hemmnisse (Fisseler, 2021). Genau diese räumliche und zeitliche Flexibilität macht jedoch ein besonders hohes Maß an **Eigenverantwortung und Organisation in Bezug auf den eigenen Lernprozess** notwendig (Iberer & Müller, 2002). Es ist eine große Herausforderung vor allem für Studienanfänger\*innen, sich derart zu organisieren und die Gestaltung der Rahmenbedingungen des eigenen Lernens selbstbestimmt zu verantworten. Nicht nur der erzeugte Druck des Stundenplans, sondern auch die vorgegebene Struktur fällt weg. Wenn sich jede\*r Studierende selbst organisiert und individuelle persönliche Strukturen anlegt, gehen zudem Schnittstellen zu Kommiliton\*innen verloren, die ggf. in einem anderen Tempo oder einer ganz anderen Struktur studieren.

Die vollständige Umstellung des Lehrbetriebs auf asynchrone Lehrformate ist in der Regel kein realistisches Szenario in der regulären Lehre. Im Bereich der Weiterbildung und des Fernstudiums sind Lehr-/Lernstrukturen häufig durch lange (auch mediengestützte) Selbstlernphasen gekennzeichnet. Insbesondere in diesem Bereich wird ersichtlich, dass es eine Herausforderung darstellt, unter den Studierenden ein verbindliches Gefühl der Gemeinschaft herzustellen bzw. einzelne Studierende über das Semester hinweg nicht zu verlieren. Für den Sozialisationsprozess der Studierenden ist aber die Identifikation mit der Gemeinschaft sowie mit dem Fach ein wichtiger Faktor. Neben der Frage nach der Organisationsfähigkeit vonseiten der Studierenden ist ein weiteres Problem die Gefahr der Prokrastination sowie ein hohes Ablenkungspotenzial (Kindler et al., 2020). In einer Gruppe zieht das Gefühl des Miteinander-Lernens auch über manche motivationslose Phase hinweg. Gemeinsam lernt es sich ggf. konsequenter, weil die Gruppe einen Druck von innen heraus aufbaut. Alleine vor einem Bildschirm oder am Schreibtisch zu Hause fehlt das soziale Gefüge, was dazu führt, dass andere Betätigungsfelder gefunden werden. Anders als im Hörsaal oder im Seminarraum muss sich der/die Lernende disziplinieren und bewusst dafür entscheiden, in diesem Moment zu lernen. Ein Mangel an Selbstdisziplin kann zu einem prokrastinativen Verhalten führen und der Versprechung an sich selbst, dass die Aufgaben noch später erledigt werden können. Problematisch wird es, wenn dieses „später“ nicht kommt oder Lernstoff so lange aufgeschoben wird, bis sich der dadurch entstehende Berg unüberschaubar aufhäuft und dann (vermeintlich) nicht mehr bewältigt werden kann. Studierenden, die in einer Lernsituation auf sich alleine gestellt sind, fehlt allzu oft die Anbindung nicht nur an die Lehrenden, sondern auch an Kommiliton\*innen. Sie sehen nicht, wie gut oder schlecht die anderen vorankommen. Es fehlt der soziale Referenzrahmen.

Diese Beobachtung kann jedoch auch ins Positive umgekehrt werden. Sind die Studierenden selbst für ihre Lernstruktur verantwortlich, dann kann es gelingen, dass sie wichtige **Selbstlernkompetenzen** aufbauen, die entscheidende Bausteine für Lebenslanges Lernen sind (Erpenbeck & Sauter, 2019). Sehr abhängig vom jeweiligen Studiengang bzw. der Studienphase sind Lerngelegenheiten entweder eher selbstbestimmt oder verschult. Gerade durch die Modularisierung der

Studiengänge kommt es häufig (im positiven Sinne) zu sehr klaren Studienstrukturen, die aber nicht selten das Studium vom ersten Semester bis zur Thesis vorzeichnen und nur wenig Freiraum geben. In einem solchen System ist es durchaus eine Herausforderung, die Studierenden in die Rolle zu bringen, selbst Verantwortung für ihren Lernfortschritt zu übernehmen. Flexibilisierte und individuellere digitale Lernumgebungen können dazu beitragen, dass Studierende eine eigenverantwortliche Rolle hinsichtlich der Gestaltung ihres Studiums einnehmen.

Ein räumlich und zeitlich individualisiertes Setting kann aber nicht nur dazu führen, dass der Lernfortschritt erheblich beeinflusst wird, sondern es fehlt auch die **sozio-emotionale Begleitung** der Lernenden und durch die Lehrenden (Apelojg et al., 2020). Im schlimmsten Fall können Studierende vereinsamen (Spitzer, 2014). Idealerweise begleiten Lehrende ihre Studierenden in einem Entwicklungsprozess, der über die reine Fachlichkeit hinausgeht. Dies geschieht oft implizit, indem der/die Lehrende seine/ihre Studierenden wahrnimmt und in seinen Handlungen auf die Situation der Gruppe oder auch des/der Einzelnen reagiert. In digitalen Lernbedingungen fehlt die motivationssteigernde, persönliche Kommunikation (Iberer & Müller, 2002; Meier, 2006). Das Miteinander zwischen den Studierenden bzw. zwischen Studierenden und Lehrenden hat demnach nicht nur den Zweck des Aufbaus von fachlicher Kompetenz. Der persönliche Austausch sorgt dafür, dass die eigene Motivation, dem Studium zu folgen bzw. dieses im Idealfall selbst aktiv zu gestalten, steigt. Vor allem hinsichtlich motivationaler Faktoren sind dem digitalen Setting Grenzen gesetzt, die das persönliche Miteinander nicht kompensieren kann. Da der Studienerfolg jedoch mit Anwesenheit korreliert (Schulmeister & Loviscach, 2017), scheint die soziale Einbettung der Studierenden sowie das Lernen miteinander eine wesentliche Rolle zu spielen.

In einem räumlich vom Campus der Hochschule entkoppelten Setting geht das verloren, was auf dem Campus scheinbar nebenbei geschieht. Traditionell gesehen sind die Hochschulen ein **Ort der Begegnung**, der weit über die rein fachspezifische Dimension hinausgeht. Dieser physische Ort hat nicht nur Einfluss auf den Lernfortschritt von Studierenden, sondern auch auf den Entwicklungs- und Sozialisationsprozess junger Menschen. An den Hochschulen erwerben sie einen (oft

fachspezifischen) Habitus, der sich nicht selten in einem Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe manifestiert und über weite Lebensspannen trägt. Ob es ein Äquivalent im digitalen Raum geben kann, ist zu klären, zeichnet sich aber derzeit nicht ab.

Andererseits ist es im digitalen Rahmen möglich, mit Personen in Kontakt zu treten, die sich an **weit entfernten Orten** befinden (Erkens, 2005). Ohne Reiseaufwand können so im Rahmen der Lehre zum Beispiel Expert\*innen eingeladen werden, zu denen die Studierenden sonst keinen Zugang hätten. Auch in Bereichen der Internationalisierung können digitale Kommunikationswege hilfreich sein. So können neben ganzen Auslandssemestern auch kleinere internationale Bausteine in ein Studium eingebaut werden. Dazu zählen auch die Vor- und Nachbereitung von Auslandsaufenthalten.

Auch **große Gruppen** können mit digitalen Medien in der Lehre motiviert werden (Kreidl, 2011). Was in einem Hörsaal mit Studierendenzahlen im dreistelligen Bereich nicht gelingt, kann über digitale, interaktive Werkzeuge ermöglicht werden. Multimedial angereichertes Lernmaterial kann gezielt dazu eingesetzt werden, Verständnis zu fördern (Bremer, 2017; Handke & Schäfer, 2012). Das kommt vor allem dadurch zustande, dass verschiedene Lerntypen mit unterschiedlichen Medien angesprochen werden können. Dieser Zusammenhang ist grundsätzlich für die Gestaltung von Lernmaterial bekannt, um nicht nur bestimmte Lerntypen zu erreichen (Creß, 2006; Vester, 2007)

Um diese Möglichkeiten digitaler Lehr-/Lernmethoden jedoch zu nutzen, ist ein verändertes **Rollenverständnis** auf der Seite der Lehrenden notwendig (Szczyrba, 2006). Ein traditionelles Bild der allwissenden und unnahbaren Professorenschaft ist längst überholt und wird auch nicht mehr oft gelebt. Über eine studierendenzentrierte Lehre hinaus ist jedoch die Veränderung der Lehrendenrolle, die durch die Digitalisierung hervorgerufen wird, weiterhin hochkomplex (Alexander et al., 2019). Lehrende werden vermehrt zu Lernbegleitenden, die Lerngelegenheiten für ihre Studierenden schaffen, die genau auf die jeweilige Gruppe der Studierenden passen. Die Grenze zwischen Lehrenden und Studierenden schwimmt immer mehr (Cendon, 2018). Aufgrund dessen ist die Hochschuldidaktik stark individualisierbar. Die dazu geforderte Nutzung verschiedener Medien und die dazu notwen-

dige Kompetenz stellen die Lehrenden vor eine weitere Herausforderung. Hemmnis ist dabei eine Furcht vor sich verändernder Lehrpraxis (Paepe et al., 2019). Lehrende aus digitalen Lehr-/Lernsettings berichten, dass sie sich vor einer Menge an anonymen „Briefmarken“ im digitalen Klassenzimmer gegenübersehen, ihre Studierenden nicht wahrnehmen können und Lehrsituationen als einseitig empfinden. Als Folge kann dies bei den Lehrenden zu einem Gefühl der Isolierung führen (Paepe et al., 2019). Um diesem Gefühl entgegenzuwirken, braucht es innovative digitale Lehr-/Lernformate, die Interaktion ermöglichen.

Idealerweise führt der Einsatz digitaler Lehre zu einem Aufbau der **Medienkompetenz** aufseiten der Studierenden (Bäder, 2020). Denn auch von den sogenannten Digital Natives, die die Nutzung von Messenger-Diensten und Social Media gewohnt sind, kann kein vergleichbar kompetentes Verhalten beim digitalen Lernen vorausgesetzt werden (Lermen, 2017; Persike & Friedrich, 2016; G. Reinmann, 2017; Schulmeister & Loviscach, 2017). Auch Studierende müssen in die Lage versetzt werden, die zur Verfügung gestellten Medien lernerfolgssteigernd zu nutzen. Lehrende und Hochschulen als Ganzes sind dafür verantwortlich, dass die Studierenden die Gelegenheit erhalten, die hier notwendige Kompetenz aufzubauen.

Der Einsatz digitaler Medien in der hochschulischen Lehre beinhaltet viele Chancen und Hemmnisse. Der hier gezeigte Abriss bietet nur einen kleinen Einblick in Aspekte der aktuellen Bildungsforschung und ist keine abschließende und vollständige Betrachtung. Dennoch zeigt er in einer ersten Näherung die Multidimensionalität digitaler Lehre. Im Rahmen der Situation während und post Corona stellt sich die Frage, wie diese Erkenntnisse dabei helfen, zukünftige Lehre zu gestalten.

Über die Argumente hinweg scheint es so zu sein, dass eine Absolution entweder der digitalen Lehre oder der Präsenzlehre nicht zielführend ist. Es stellt sich nicht die Frage, ob Digital oder Präsenz, sondern vielmehr muss geklärt werden, welche Formate digitaler Lehre in Kombination mit Präsenzlehre den Studienerfolg einerseits befördern und andererseits dazu führen, dass Studierende einen außerfachlichen Entwicklungsprozess durchlaufen können.

Die Einführung und Durchführung von digitalen Lehr-/Lernformaten ist dabei mit vielen Hemmnissen verbunden. Eine Ad-hoc-Umstellung von Präsenzformaten auf digitale Formate scheint dabei nicht sinnvoll, denn es braucht ein erhebliches Maß an Kompetenzen (sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Studierenden) und schließlich auch eine entsprechende Haltung, die den Einsatz digitaler Medien erst sinnvoll macht. Bis hierher ließe sich ableiten, dass es empfehlenswert ist, für die Umstellung von Präsenzformaten in hybride oder digitale Formate eine entsprechende Entwicklungszeit anzuberaumen, damit ebendiese Umstellung qualitativ hochwertig gelingt und die beteiligten Parteien in diesen Prozess einbezogen werden können.

Genau diese Idealsituation eines Entwicklungszeitraums für die Umstellung von Lehrformaten wurde durch die pandemiebedingte Situation komplett ausgehebelt: Im Frühjahr 2020 sahen sich die Hochschulen der Herausforderung gegenüber, ad hoc auf die Beschränkungen der COVID-19-Pandemie zu reagieren. Eine Lehre in Präsenz war nicht mehr möglich und der Vorlauf bis zum kommenden Semester betrug sehr wenige Wochen. Was eigentlich ein geplanter und konzentrierter Entwicklungsprozess hätte sein müssen, wurde nun innerhalb weniger Wochen erforderlich. Die Lehre wurde komplett digitalisiert und in ein „Emergency Remote Teaching“ versetzt (Hodges et al., 2020). Dieser Vorgang war mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. Lehrende sahen sich vor der Herausforderung, Lehr-/Lernformate umzusetzen, die sie zuvor noch nie verwendet hatten. Studierende wurden in voneinander isolierte Situationen geworfen, die das Studium erheblich erschwerten. Für die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAWs), mit einem starken anwendungsbezogenen Schwerpunkt, war es eine besondere Herausforderung, diese Praxisorientierung weiter aufrechtzuerhalten.

Rückblickend auf die vergangenen zwei Semester ist wesentlich festzustellen, dass die Hochschulen vor vielen großen Herausforderungen standen. Gleichzeitig haben sich durch die Pandemie viele neue Möglichkeiten im Kontingenzzraum aufgetan (s. **Abbildung 2**). Als Kontingenz wird die prinzipielle Offenheit bzw. Unsicherheit einer Person in der Umwelt beschrieben (Luhmann, 1987). Ein Kontingenzzraum beschreibt einem Handlungsraum, in dem es mehrere Möglichkeiten gibt und damit das Ergebnis von Handlungen auch unterschiedlich sein



kann. Gerade in der Corona-Krise entstand eine äußerst kontingente Handlungssituation, da der Weg in den Regelbetrieb verstellt war und nun der kontingente Raum der zu digitalisierenden Hochschule sich öffnete.

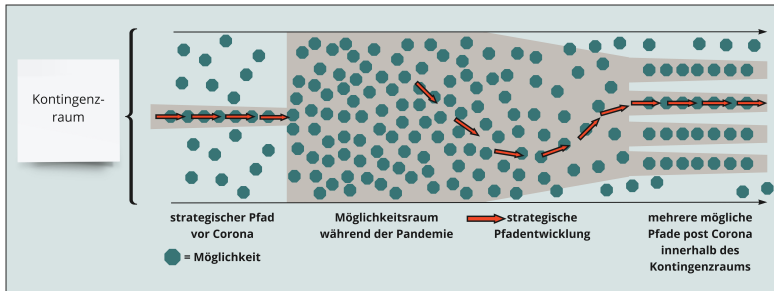


Abbildung 2: Möglichkeitsraum

Der Raum zwischen den waagrechten Pfeilen in **Abbildung 2** verdeutlichen den Kontingenzraum. Die vor der Corona-Pandemie angelegten Hochschulstrategien, die in einem bestimmten Pfad innerhalb des Kontingenzraums verliefen, wurden durch den Ausbruch des Pandemiegeschehens vor eine große Herausforderung gestellt. Der Möglichkeitsraum (in der Abbildung grau hinterlegt) vergrößerte sich in seiner Bandbreite aufgrund der Notwendigkeit, agil auf die neuen Bedingungen zu reagieren. Die Möglichkeiten innerhalb des Kontingenzraums waren vielfältig und sind es noch. Dies bietet eine besondere Chance der Neuausrichtung der Hochschulen und stellt zugleich die Frage nach dem strategischen Pfad post Corona. Hier können Hochschulen ebenfalls verschiedene Entwicklungspfade einschlagen. In der Situation vor Corona waren die Hochschulen auf einem strategischen Pfad unterwegs, der durch klare Rahmenbedingungen als Begrenzung des Pfads gegenüber dem Kontingenzraum gekennzeichnet war. Neben dem schmalen Pfad (durch die Pfeile gekennzeichnet) waren weitere Möglichkeiten denkbar, lagen aber entweder außerhalb der Rahmenbedingungen oder waren nicht passfähig zur Hochschulstrategie. Mit Eintritt der Pandemiesituation fanden sich die Hochschulen in einem breiten Kontingenzraum mit vielen offenen Möglichkeiten

wieder. Zu Anfang war dieser Möglichkeitsraum nur bedingt durch Rahmenbedingungen beschränkt und entsprach in seiner Breite dem Kontingenzzraum als Ganzes. Im Rahmen dieses Raums haben die Akteur\*innen trotz Belastungen unter Rückgriff auf ihre Fähigkeiten mündig durch Handlung Struktur erschlossen. In diesem Raum traten emergente, also nicht geplante, Strategien zutage. Diese emergenten Strategien, die innerhalb des Möglichkeitsraums auftraten, müssen nun in eine Pfadentwicklung post Corona umgesetzt werden (weiterführend s. **Kapitel 7**).

Die Hochschulen haben durch die Pandemie einen erheblichen Entwicklungsschub erhalten. Die Digitalisierung der hochschulischen Lehre wurde damit schneller vorangebracht als jemals gedacht. Die Hochschulen befinden sich auf dem Weg zur Digitalisierung, ebenso wie verschiedene Wirtschaftszweige auch (Gilch et al., 2019). Es stellt sich nun die Frage, in welche Richtung dieser Innovationsschub kanalisiert werden soll. Wie schafft es eine Hochschule von der in den letzten zwei Semestern ad hoc durchgeführten Restauration der Hochschullehre hin zu einer Pfadentwicklung, die sie in einen Transformationsprozess hineinträgt?

Viele Hochschulen haben Evaluationen genutzt, um den Entwicklungsstand zu beobachten (CHE Centrum für Hochschulentwicklung, 2020) und viele Forschungskontexte haben sich mit den Geschehnissen während der letzten Semester unter Corona-Bedingungen befasst (Schumacher et al., 2021; Seyfeli et al., 2020). Die hier vorgestellte Studie greift die bereits vorliegenden Erkenntnisse auf und überführt sie in einen qualitativen Forschungsansatz (s. **Kapitel 3**). Das folgende Kapitel gibt zunächst einen Einblick in einen Teil der bisher vorliegenden Studien.