

Zentrum für Hochschuldidaktik

(Digitale) Präsenz

Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre

Herausgegeben von Marija Stanisavljevic und Peter Tresp

Mit Beiträgen von

Georg Albert, Karin Amos, Charlotte Axelsson, Achim Brosziewski, Florian Elliker, Balthasar Eugster, Götz Fabry, Anastasia Falkenstern, Sofia Marie Fletschinger, Marlies Matichek-Jauk, Sissel Guttormsen, Georg Krücken, Stefan Kühl, Alexa Maria Kunz, Ines Langemeyer, Laurenz Lütteken, Ina Mittelstädt, Philipp Neubert, Barbara Pflanzl, Jennifer Preiß, Jürgen Raab, Gabi Reinmann, Sophie Ruppel, Jörg Scheller, Mandy Schiefner-Rohs, Elisabeth Seethaler, Matthias Sommer, Marija Stanisavljevic, Luca Tratschin, Peter Tresp, Theresa Vollmer, Ursula Walkenhorst, Kristina Walz

(Digitale) Präsenz

Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre

Herausgegeben von Marija Stanisavljevic und Peter Tresp

(Digitale) Präsenz

Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre

Zitationshinweis:

Stanisavljevic, Marija & Tresp, Peter (Hrsg.) (2020).

(Digitale) Präsenz - Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre.

Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. doi: 10.5281/zenodo.4291793

Lektorat und Layout: Franziska Imboden

Luzern, Pädagogische Hochschule Luzern, 2020



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Inhalt

Vorwort	7
(Digitale) Präsenz – ein routinierter Blick auf ungewohnte Hochschullehre. Zur Einleitung <i>Marija Stanisavljevic und Peter Tresp</i>	9
Zur Bedeutung von Körpern und Räumen für die universitäre Präsenzlehre <i>Georg Albert</i>	13
Das Corona Semester 2020. Ein Vorschlag für die weitere Auseinandersetzung <i>Karin Amos</i>	17
Eines Tages rauchend im Hörsaal <i>Charlotte Axelsson</i>	21
Lesen und Blicken im Studium und im Unterricht <i>Achim Brosziewski</i>	23
Universitäre Bildung als Sozialisation und Erfahrung <i>Florian Elliker</i>	27
Da und zugleich abwesend sein. Präsenz als das gepflegte Sich-Abwenden <i>Balthasar Eugster</i>	33
Die Lehre im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. Wozu brauchen wir Präsenz? <i>Götz Fabry</i>	37
Hochschulbildung im Spannungsfeld von digitaler Kommunikation und virtuellen Lernumwelten <i>Anastasia Falkenstern und Kristina Walz</i>	41
Alles anders – und jetzt? Eine studentische Perspektive auf die Bedeutung von Präsenz <i>Sofia Marie Fletschinger</i>	45
Die Bedeutung von Präsenz in der medizinischen Lehre. Erfahrung und Forschung Hand in Hand <i>Sissel Guttormsen</i>	49
Digital is the new presence? Überlegungen im Blick auf Interaktion, Organisation und Gesellschaft <i>Georg Krücken</i>	55
Über die nützliche Filterwirkung internetbasierter Interaktionen <i>Stefan Kühl</i>	59
(Online-)Präsenz als Schlüsselkompetenz <i>Alexa Maria Kunz</i>	61
Ein Studium ohne Gespräche – ? <i>Ines Langemeyer</i>	65
Gegen die Verkachelung der Lehre <i>Laurenz Lütteken</i>	69
Welche Präsenz? <i>Ina Mittelstädt</i>	73
Ohne Kommunikation geht es nicht <i>Philipp Neubert</i>	77

«Frustrierte Vogeleltern verweigern Fütterung?» <i>Barbara Pflanzl und Marlies Matischek-Jauk</i>	81
Über Anwesenheit und Präsenz (im hochschulischen Rahmen) <i>Jennifer Preiß</i>	85
Präsenz im Umbruch. Bemerkungen zur neuen vermittelten Unmittelbarkeit und zum alten Kampf um Macht <i>Jürgen Raab</i>	89
Präsenz - (k)ein Garant für die Hochschullehre, die wir wollen? <i>Gabi Reinmann</i>	93
Verschiebungen. Über die Wahrnehmung von Raum und Zeit in der digitalen Lehrsituation <i>Sophie Ruppel</i>	97
Virtual Meat Space <i>Jörg Scheller</i>	101
„Digitale“ Präsenz als Einladung zu Wissenschaft <i>Mandy Schiefner-Rohs</i>	105
Resonanz(T)raum online-Lehre <i>Elisabeth Seethaler</i>	109
(Gem)einsam kontemplieren: Überlegungen zur Wir-Beziehung im Seminar <i>Matthias Sommer</i>	113
Kann digitale Präsenz Kommunikation unter Anwesenden ersetzen? <i>Luca Tratschin</i>	117
Können Sie mich verstehen? Zur Herausforderung fehlender körperlicher Präsenz bei der Vermittlung qualitativer Methoden in der digitalen Lehre <i>Theresa Vollmer</i>	121
«Im (digitalen) Seminar alleine lachen ist neu.» <i>Ursula Walkenhorst</i>	125
(Digitale) Präsenz in der Hochschullehre - Notwendige Klärungen <i>Marija Stanisavljevic und Peter Tremp</i>	129

Vorwort

Wir waren überrascht: Als wir im Frühjahr 2020 einige Überlegungen zur Hochschullehre unter den Bedingungen des Präsenzverzichts in der Neuen Zürcher Zeitung publiziert haben¹, haben uns sehr viele Reaktionen erreicht. Bekannte Kolleginnen und uns unbekannte Kollegen, Nachwuchswissenschaftlerinnen und Emeritierte, Gegner und Befürworterinnen der Präsenz und des Fernstudiums schrieben uns an – kein einziger von uns bisher veröffentlichte Artikel stiess auf so viel sofortige Resonanz. Augenblicklich war es für uns klar, dass solcher Redebedarf produktiv im Sinne eines hochschuldidaktischen und sozialwissenschaftlichen Diskurses gebündelt werden sollte.

Was heisst also «(digitale) Präsenz»? Unsere Frage erinnert beinahe an Preisausschreibungen früherer Akademien. Diese legten – in aufklärerischer Absicht – wissenschaftliche Probleme einem Kreis von Fachgelehrten vor, um sie zur Mitwirkung an einer Lösung zu ermuntern. Dabei lockte weniger das Preisgeld als viel eher das mit Preis und Publikation verbundene Prestige.

Es ist uns eine grosse Freude, dass so viele Kolleginnen und Kollegen vom Thema gelockt unserer (preislosen) Ausschreibung gefolgt sind und zur Klärung der Frage nach der (digitalen) Präsenz mit ihren Überlegungen beigetragen haben. Anders als die damaligen Akademien standen wir glücklicherweise nicht vor der Notwendigkeit, eine Rangierung der hier publizierten Beiträge vorzunehmen. Das grosse Spektrum widerspiegelt mannigfaltige Stile und Zugänge wissenschaftlicher Reflexionspraxis, es beleuchtet eigene Erfahrungen und systematische Beobachtungen, es dokumentiert kollegialen Austausch und theoriegeleitete Systematisierungen, und es zeigt illustrative Beispiele. Während in einigen Beiträgen versucht wird, die krisenbedingten Erfahrungen zu ordnen, wird in anderen Beiträgen stärker eine Wertung und sogar eine deutliche emotionale Involviertheit spürbar. Bereits diese unterschiedlichen Modi der Auseinandersetzung machen deutlich, dass wir es mit einem sozialen Phänomen zu tun haben, dessen Entwicklung wir nun zeitgleich beobachten und das es wohl noch zu fassen gilt.

Die Diversität des Bandes geht allerdings über die Unterschiede in den Bearbeitungsformen hinaus. Bei (vorgegebener) beschränkter Zeichenzahl haben sich Kolleginnen und Kollegen aus unterschiedlichen Disziplinen, unterschiedlichen Hochschulen und Hochschultypen und in unterschiedlichen akademischen Positionen in leichtfüssiger Art geäussert und den Band mit jeweils neuen, anderen, manchmal überraschenden Facetten bereichert.

Im Ergebnis entsteht so eine Umschau zur (digitalen) Präsenz, ein Panorama unterschiedlicher Aspekte und Sichtweisen. Der Band ermöglicht so einen Rundumblick auf ein soziales Phänomen in verschiedenen Formierungen.

Gerade diese Kombination macht die Besonderheit der Publikation aus: Kein Positionspapier, und gleichwohl Statements. Denn: Die Sache ist ja noch nicht verstanden, die Erörterungen leisten aber – so unsere Einschätzung – einen anregenden Beitrag zum Verständnis.

Unser Dank gilt den Autorinnen und Autoren für erhellende, erfreuliche und lehrreiche Einsichten sowie für die kooperative Zusammenarbeit.

Und wir bedanken uns sehr herzlich bei Franziska Imboden, welche die Publikation mit Ausdauer und Sorgfalt begleitet hat und uns in vielerlei Hinsicht unterstützt hat.

Weggis und Luzern, im November 2020

Marija Stanisavljevic & Peter Tremp

¹ Der Beitrag findet sich am Ende dieser Publikation abgedruckt.

(Digitale) Präsenz – ein routinierter Blick auf ungewohnte Hochschullehre

Zur Einleitung

Dr. Marija Stanisavljevic, Soziologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Hochschuldidaktik der Pädagogischen Hochschule Luzern

Prof. Dr. Peter Tremp, Bildungswissenschaftler, Leiter des Zentrums für Hochschuldidaktik der Pädagogischen Hochschule Luzern

Folgt man nicht nur den fernöstlichen Weisheiten, die in wohlwollender Lesart eine Krise gleichwohl als Chance begreifen wollen – sondern ebenfalls Überlegungen Ulrich Oevermanns (2016) zum komplementären Verhältnis von Krise und Routine, wird schnell klar, dass Krise die ultimative Bewährungsprobe für die Routine ist. Mehr noch, sie ist gerade die Bedingung der Möglichkeit der Entstehung routinierter Handlungen. Zunächst entzieht die Krise den Alltagsroutinen den wohlbekannten Boden des Handelns und erschüttert «das Denken in den gewohnten alltäglichen Bahnen» (Schütz 2011: 56ff.). Das Bewährte funktioniert nicht mehr, es trägt nicht, hält den Alltag nicht mehr zusammen. Was nun folgt, beschreibt Oevermann wie folgt:

«Auf der Ebene des Praxisvollzugs selbst – also unter dem Zeitdruck der Krisenbewältigung – operieren wir mit Hilfe der Anschauung der Erscheinung von Lebenspraxis [...] und mit Hilfe des praktischen Verstehens [...]» (ebd.: 63).

Anders ausgedrückt: Ratlos stehen wir da und versuchen, die «neue» Realität zu verstehen, uns darin zurecht zu finden, wir können aber nicht anders als uns dabei stets auf das Altbekannte, das Vertraute zu beziehen. Nun zeigt das vergleichende Herantasten an das Neue, woraus das Vertraute eigentlich bestand. In der Krise offenbart sich also der Kern der Alltagsroutine. Folgt man dieser Argumentationslinie, so ist für die (Sozial)Wissenschaft die Krise ein Glücksfall par excellence: Sie irritiert zum Nachdenken, Überprüfen, Hinterfragen und Entdecken.

So geschah es auch im Frühjahr 2020, als die Hochschulen weltweit unter dem Druck der sich rasant ausbreitenden Pandemie abrupt und binnen kürzester Zeit auf altbewährte Präsenzveranstaltungen verzichten mussten. Plötzlich stand man irritiert da, ohne die Möglichkeit, das Gegenüber im Modus körperlicher Kopräsenz zu erfahren und sinnierte über den Stellenwert der Präsenz in der Hochschullehre, über die Möglichkeiten des Digitalen, ja grundsätzlich über die Zukunft der Hochschulen. Interessanterweise scheint der coronabedingte Lockdown alle drei Krisenausprägungen, die Oevermann idealtypisch beschreibt, aufeinander zu beziehen. Sicherlich ist die Pandemie eine «traumatische Krise, in der wir von einem unerwarteten Ereignis oder Zustand überrascht werden» und in der sich die «Natur- und die Leiberfahrung» konstituiert (ebd. 2016: 63; H.A.). Wie zahlreiche Beiträge in diesem Band zeigen, sind die (fehlenden) Leiberfahrungen ein konstitutiver Bestandteil der durch die Krise ausgelösten Reflexionsprozesse. Ironischerweise ermöglichte die erzwungene Häuslichkeit aber

bisweilen auch Einlassung und **Musse**, in der «wir etwas in der erfahrbaren Welt als Selbstzweck, um seiner selbst willen, wahrnehmen, worin wir also die Wahrnehmung [...] zur selbstgenügsamen Handlung erheben und nicht als eine Phase eines praktischen Handelns vollziehen» (ebd.). Ein solcher Krisenbefund mag (vor allem manche Lehrenden) überraschen – zum Glück korrigiert uns die Empirie. Laut der kürzlich abgeschlossenen Befragungsauswertung «Digitales Studium und Arbeiten an der PH Luzern:

Erfahrungen während der Corona-Krise» (Oswald et al. 2020) an unserer Hochschule ging die Absenz der Präsenz für einen Teil der Studierenden mit gänzlich neuen Bildungserfahrungen einher. Bei der Beantwortung der offenen Frage nach dem «Mehrwert digital angereicherter Studiums» beschreibt eine Gruppe der Studierenden eine neue Qualität der Einlassung auf die Studieninhalte: Die eingeschränkte Mobilität, der Wegfall des Pendelns, die Lockerung der raumzeitlichen Vorgaben und der Fremdbestimmung bedeutet für diese Studierenden selbstbestimmte Zeiteinteilung und selbstverantwortliches Lernen. Sie beschreiben intensive Lernerfahrungen, Momente der Einlassung und des Verstehens, der Konzentration oder der in bisherigem Hochschulalltag nicht vorhandenen Aufmerksamkeit. In der Krise und dank der darin begründeten Musse wurde das Lernen – ähnlich dem klassischen Bildungsideal – zur «selbstgenügsamen Handlung» (Oevermann 2016: 63).

Während Überraschung, Unsicherheit und Unwissen über die faktischen Gegebenheiten weitestgehend die Handlungsmuster des ersten Lockdowns bestimmten, ging der Ausbruch der sogenannten «zweiten Welle» mit teilweise wissenschaftlichen Kenntnissen und einigen medizinischen Vermutungen über die Ursachen und Auswirkungen der Pandemie einher. Verbreitet wurde nun aber auch über die sozialen Folgen diverser politischer Beschlüsse debattiert und sinniert. Als nun die erneute Suspendierung und Neu-Regulierung des Hochschulalltags zum Thema wurde, wurden mannigfaltige Prozesse und Einflussfaktoren, welche die **Entscheidungsbildung** begleiten, sichtbar. Spätestens ab dem Zeitpunkt ist auch der dritte Krisentyp nach Oevermann, die Entscheidungskrise, nachvollziehbar (ebd.: 64ff.). Denn nun musste abgewogen werden, ob das Semester und in welcher Form stattfindet, wie die Lehre organisiert werden soll etc. Anders jedoch als im Semester davor, waren die Entscheidungsprozesse nicht mehr vor dem lähmenden Schock des Unbekannten geprägt. Viel mehr musste «eine Wahl zwischen Alternativen getroffen werden», wobei «eine bewährte Begründung jedoch nicht zur Verfügung steht» (ebd.), sondern vielmehr die

spekulativen Vermutungen. Mehr denn je kommt es auf die Lebenserfahrungen der Handelnden und deren «Lebenspraxis» an. Unter dem Gesichtspunkt der Krise und der Krisenbewältigung gestaltet sich die Lebenspraxis nun nicht mehr als ein schlüssiger Erfahrungszusammenhang – viel mehr wird sie zu «eine[r] widersprüchliche[n] Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung» (ebd.).

Der krisenbedingten Irritation und (in diesem Fall) produktiven Diskrepanz zwischen bewährten Begründungen und unabsehbaren Entscheidungsfolgen verdanken sich die Einsichten der hier versammelten Autorinnen und Autoren. Sie argumentieren aufgrund ihrer Lebenspraxis, ihrer beruflichen Professionalität und im Modus der irritierten Hinwendung: Der krisenbedingte Ausfall der Präsenz hilft uns, mannigfaltige Facetten der Präsenz besser zu verstehen, aber auch die Möglichkeiten und die Reichweite digital angereicherter Lehre zu begreifen. Gleichwohl zeigt der vorliegende Band, dass wir das komplexe Gefüge aus Präsenz, Distanz und Digitalität nach wie vor zu wenig begreifen: Wir sind zu wenig in der neuen Praxis der «neuen Normalität» versiert, um entscheidende Einschätzungen vornehmen zu können.

Erinnert sei an dieser Stelle aber auch daran, dass die Hochschulen durchaus Erfahrungen mit dem Fernstudium oder digital angereicherter Lehre hatten. Die Hochschullehre ist, wie etliche andere Gesellschaftsbereiche, schon seit längerem zur Spielwiese zunehmender Digitalisierung geworden. Jede, die mal versucht hat, sich einen Überblick über die Digitalisierungsstrategien und -initiativen, über die digitalen Lehrkonzepte und Lernsettings zu verschaffen, kann die enorme Produktivität und Geschäftigkeit auf dem Feld nickend bestätigen. Ein historischer Blick auf die gesellschaftlichen Entwicklungen, welche die Hochschulen prägten, zeigt zudem, dass die neusten technischen Entwicklungen und insbesondere grössere Veränderungen und Neuerungen der Mediennutzung stets auch den Hochschullalltag erreicht und manchmal auch grundlegend verändert haben, wie im Fall des Buchdrucks. Der Buchdruck brachte nicht nur neue Möglichkeiten zur technischen Verbreitung und Vermittlung des Wissens, sondern ebenfalls Veränderungen in Lehrformen hervor.

Hochschulen waren indessen schon immer eine Hochburg der Präsenz – wenn auch manchmal ein Elfenbeinturm. Das werden sie aller Wahrscheinlichkeit nach auch bleiben. Denn, bis auf eine Handvoll digitaler Enthusiastinnen können sich alle relevanten Akteure im Feld der Hochschulbildung einen kompletten Verzicht auf die Präsenz gar nicht vorstellen. Davon zeugen die in diesem Band viel zitierte und von Lehrenden initiierte Petition zum Erhalt der Präsenzlehre ebenso wie die Ergebnisse etlicher Umfragen und Evaluationen des sogenannten «Corona-Semesters». So versteht eine überwältigende Mehrheit der Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Luzern digitale Lehre als eine – zum Teil willkommene, zum Teil aber auch (bedenkt man Lehrplattformen wie Moodle, Illias & co.) längst

etablierte *Ergänzung* zur Präsenz – keinesfalls als ihren adäquaten *Ersatz* (vgl. Oswald et al. 2020).

Die Ergebnisse unserer PH-Befragung zeigen, dass die digitale Lehre von den Studierenden einen deutlich höheren Zuspruch erfährt als von den Dozierenden. Gleichwohl bedeutet dies nicht, dass die Studierenden auf die Möglichkeit zu medial *unvermittelten* sozialen Interaktionen auf ihrem Bildungsweg verzichten wollen. Im Gegenteil: eine Mehrheit der Studierenden vermisst die sozialen Aspekte des Studiums. Seminare, Gruppenarbeiten, kollaborativer und diskursiver Austausch, informelles und geselliges Beisammensein stellen in studentischer Sicht einen essentiellen und unverzichtbaren Bestandteil des Studiums dar.

Auch wenn für Studierende und für Dozierende die leibliche Anwesenheit des Gegenübers für die Lehre und das Lernen von zentraler Bedeutung ist, zeigen die aktuellen Erfahrungen, dass es gleichwohl Hochschulroutinen gibt, die angesichts der Krise auf eine sehr harte Bewährungsprobe gestellt wurden: Es ist dies insbesondere die Vorlesung, die auf dem Prüfstand steht. Ganz im Sinne der einleitenden Überlegungen zu Krise und Routine scheint die Selbstverständlichkeit der Vorlesung angesichts der Krise ins Wanken geraten zu sein oder ist zumindest den sozialen Aushandlungsprozessen unterworfen. Während die Studierenden die aufgenommenen Vorlesungen («Vorlesungspodcasts» im Sinne des gebrauchten *native term*) mit den Möglichkeiten der individualisierten Erschliessung der Inhalte (anhalten, wiederholen, langsamer oder aber auch schneller abspielen) überaus schätzen, stehen die Dozierenden dieser Form der Lehre eher skeptisch bis ablehnend gegenüber. Während Studierende die Vorlesungen als eine Veranstaltung reiner Wissensvermittlung und -aneignung verstehen, ist sie in der Wahrnehmung der Dozierenden eine durch und durch interaktive Lehrform. So beschreiben die Dozierenden in offenen Fragen der zitierten Befragung ihre Mühe, eine Vorlesung ohne Publikum zu halten, ohne die Möglichkeit das Gegenüber zu sehen, ohne abzufragen, ob alles verstanden wurde, ob man zu laut, leise, zu schnell spricht, ohne die begleitende Geräuschkulisse im Hintergrund, den rahmenden und ritualisierten kommunikativen Austausch etc. Dozierende fühlen sich weniger einer Gruppe gegenüber gestellt, sondern einer Addition von einzelnen Studierenden (vgl. ebd.).

Nun wollen wir also Krise auch als Chance verstehen und das Phänomen der Präsenz auskundschaften. Die Krise bietet hierbei die einmalige Möglichkeit, die Veränderungen und Anpassungen im sozialen Gefüge analytisch und mit entsprechendem theoretischem, methodischem und methodologischem Hintergrund beobachten zu können. Dieser Band trägt zum Verständnis ebensolcher sich verändernden Bedingungen bei, indem es uns erlaubt, die Präsenzlehre, ihre neuen Formen und Bedingungen – wie die digitale Präsenz – mit den Augen und dem Begriffsapparat unterschiedlicher Disziplinen und der reflexiven Lebenspraxis erfahrener Lehrender zu betrachten.

Die Beiträge fokussieren unterschiedliche Aspekte des Hochschulalltags. Die Autorinnen und Autoren thematisieren jeweils andere Problemstellungen um sich dem Phänomen der Präsenz zu nähern. Anhand ebendieser Problem- und Fragestellungen, die im Zentrum der Beiträge stehen, lassen sich die wichtigsten Merkmale und Besonderheiten der (digitalen) Präsenz erkennen. Was macht also die Präsenz aus und wo und wie machen sich Veränderungen unter dem Einfluss zunehmender Digitalisierung bemerkbar? Folgen wir den Ausführungen der in diesem Statementband versammelten Autorinnen und Autoren, so können wir sechs Aspekte ausmachen, die im Wesentlichen die Präsenz auszeichnen.

1. *Kommunikations- und Interaktionsanordnungen*: Präsenz meint spezifische soziale Anordnungen und Kommunikationsabläufe im Modus körperlicher Kopräsenz. Mit mikroanalytischem Fokus lässt sich sodann fragen, inwiefern sich das körperliche und kommunikative Gefüge unter aktuellen Bedingungen verändert. Was bedeutet Digitalität in Hinblick auf Gestik, Mimik, Blickführungen, Sprach- und Kommunikationsregelungen? Besonderes produktiv und erkenntnisgenerierend zeigen sich dabei interaktionssoziologische Ansätze (e.g. Ervin Goffman).
2. *Raum und raumzeitliche Anordnungen*: Ebenso wie soziale Dimension und kommunikative Strukturen sind Raum bzw. raumzeitliche Anordnungen entscheidend für die Präsenz und ihre Ausprägungen. Insbesondere scheinen die spezifischen Hochschulräumlichkeiten dort eine grosse Rolle zu spielen, wo sie dazu beitragen, kleine und grosse «Übergangsrituale» zu rahmen. Der Gang zum Hochschulgebäude, die Suche nach dem Seminarraum, das Stühle-Rücken am Seminaranfang oder die spezifischen Möbelanordnungen in Seminarräumen tragen in entscheidendem Masse dazu bei, dass sich eine mehr oder minder ausgeprägte gemeinsame kontemplative Haltung einstellt. Es gilt nun die Möglichkeiten digitaler Räume und Begegnungen analytisch zu beobachten.
3. *Medial vermittelte Präsenz und Präsentation*: Den vielleicht offensichtlichsten Unterschied stellt die veränderte Medialität der Präsenzsituationen dar. Dass neue Vermittlungs- und Verbreitungsmedien massive Auswirkungen auf das kommunikative Miteinander, auf die Lehr- und Lernsituationen und auf diverse Aspekte der Selbstrepräsentation und Imagepflege haben, ist unbestritten. So veränderte beispielsweise die Erfindung des Bruchdrucks die Wissensvermittlung und Diskurskulturen nachhaltig. Und so wie uns Walter Benjamins (1990) eindrückliche Ausführungen zu verstehen helfen, wie sich Film und filmische Techniken auf diverse Aspekte der Imagepflege und Repräsentation auswirken, so hilft uns ein Blick auf andere gesellschaftlichen Sinnsphären, die

Reichweite zunehmender Digitalisierung zu begreifen. Wie Beiträge in diesem Band zeigen, ist ein Blick auf das Kunstsystem und die Verflechtung zwischen der Digitalisierung, medial vermittelte Kommunikation und Präsenz besonders instruktiv.

4. *Hochschulmethodische Zugänge*: Bisher gewohnte methodische Zugänge passen nur noch bedingt zum Fernstudienmodus, die lineare Übersetzung in digitale Settings führt oftmals zu unbefriedigenden Ergebnissen. Welche Grundüberlegungen bestimmen den neuen Lehralltag, wie ändern sich Seminare und Vorlesungen?
5. *Studium als Lebensphase, Studieneingangsphase und die Wissenschaftssozialisation*: Über die konkreten Interaktionszusammenhänge in gegebenen Lehr- und Lernsettings hinaus spielt die Präsenz eine Schlüsselrolle hinsichtlich der spezifischen Hochschul- und Wissenschaftssozialisation. Begreift man das Studium als eine alle Lebensbereiche umfassende Lebensphase, so ist klar, dass das Studieren über die Vermittlung der Kompetenzen, des Wissens, der Fertigkeiten oder Inhalte hinausgeht. Studium meint auch Aneignung bestimmter habituellem Praxen und (milieuspezifische) Vergemeinschaftung. Nun ist dies deswegen möglich, weil das klassische Studium nicht in jeder Hinsicht der Maxime der möglichst effizienten Zeitorganisation folgt. Vielmehr haben die Studierende Zeit, sich in informellen Rahmen zu begegnen, Zeit miteinander zu verbringen, Zeit und Raum neue Verhaltensformen auszuprobieren etc. Wie verläuft die Hochschulsozialisation, wie die Vergemeinschaftung unter den Bedingungen der Digitalisierung? Wo begegnet man sich? Wie wird das Informelle organisiert?
6. *Problematik der Änderungen im Bildungssystem*: Wie entscheidend die Präsenz für die Hochschullehre ist, zeigen insbesondere jene Beiträge, welche sie im Kontext weitreichender systemischer Überlegungen thematisieren. Präsenz wird als eine der Fundamente des Bildungs- und Wissenschaftssystems verstanden und diskutiert. Solche meso- und makroanalytische Überlegungen zeigen auf, welche möglichen Folgen die Änderungen der internen, systemeigenen Programme auf das Gesamtgefüge oder gar weitreichende gesamtgesellschaftlichen Folgen haben könnten.

Mit Bestimmtheit gibt es auch weitere Aspekte, welche die Präsenz in allen ihren Ausprägungen mitbestimmen, gestalten oder definieren. Folgt man den hier gesammelten Ausführungen und somit dem analytischen Blick erfahrener Lehrenden und geübter Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, sind dies sicherlich die wichtigsten Aspekte der Präsenz. Es gilt, weiterhin interessiert zu beobachten und mit strengem analytischem Repertoire zu prüfen, welche Änderungen und Anpassungen nun erfahrbar werden.

Insgesamt zeigt die vorliegende Publikation aber vor allem, dass «Präsenz» viele Facetten kennt, die hier aufgefächert und beschrieben werden. Und dies höchst routiniert!

Literatur

Benjamin, Walter (1991 [1935]): «Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Erste Fassung.» In: Ders.: Abhandlungen. Gesammelte Schriften. Band 1.2. Suhrkamp: Frankfurt a.M. S.: 431–469.

Oevermann, Ulrich (2016): «Krise und Routine als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften.» In: Becker-Lenz, Roland; Franzmann, Andreas; Jansen, Axel & Matthias Jung (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS. S.: 43-114.

Oswald, Yvonne; Meier, Jürg; Stanisavljevic, Marija; Meyer, Jonas & Sandra Zulliger (2020): Digitales Studium und Arbeiten an der PH Luzern: Erfahrungen während der Corona-Krise. Befragungsergebnisse von Mitarbeitenden und Studierenden. Luzern: Pädagogische Hochschule. Verfügbar unter: https://www.phlu.ch/Resources/Persistent/093589490e1c6b6dd9f9e19c641c2e674aaa22aa/PHLU_MgtSummary_Umfrage-digitales-Lernen-Arbeiten_20201214_final.docx.pdf (letzter Zugriff am 19.11.2020)

Schütz, Alfred (2011): Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. In: Göttlich, Andreas; Sebald, Gerd & Jan Weyand (Hrsg.): Alfred Schütz Werkausgabe. Band VI.2. Relevanz und Handeln 2. Gesellschaftliches Wissen und politisches Handeln. UVK: Konstanz. S.: 55-90.

Zur Bedeutung von Körpern und Räumen für die universitäre Präsenzlehre

Dr. Georg Albert, Sprachwissenschaftler, Akademischer Oberrat am Institut für Germanistik der Universität Koblenz-Landau

Der Beitrag thematisiert als zwei Komponenten traditioneller universitärer Präsenzlehre die beteiligten Körper sowie den Raum des gemeinsamen Handelns. Die Überlegungen dazu greifen auf Ergebnisse der Gesprächsforschung, Kommunikations- und Medialitätstheorie zurück, beziehen die (Raum-)Soziologie ein und nicht zuletzt eigene Erfahrungen und Beobachtungen. Es soll insbesondere dafür argumentiert werden, dass herkömmliche und digitale Lehre nur sinnvoll miteinander verglichen werden können, wenn zwischen zeitlicher und räumlicher Präsenz unterschieden wird.

Präsenz aus kommunikationstheoretischer Sicht

Bezogen auf die Vielfalt möglicher Lehrangebote wird häufig ein Unterschied zwischen Präsenzlehre einerseits und digitaler Lehre andererseits gemacht. Diese Unterscheidung ist allerdings irreführend, denn auch in einer Video-Konferenz sind die Teilnehmenden kopräsent. Treffend ist die mittlerweile ebenfalls gängige Unterscheidung zwischen synchronen und asynchronen Lehrangeboten, die auch für digitale Lehre gilt. Unter synchronen Lehrangeboten sind im Bereich der digitalen Lehre Online-Konferenzen mit und ohne den Einsatz von Kameras zu verstehen. Synchronität meint hier wie auch in der Gesprächsforschung, dass Produktion und Rezeption von sprachlichen und ggf. auch nicht-sprachlichen Zeichen synchron, also zeitgleich stattfinden. Notwendige Bedingung für synchrone Kommunikation in diesem Sinne ist die ununterbrochene zeitliche Kopräsenz der Interagierenden und somit auch die ununterbrochene wechselseitige Wahrnehmbarkeit. Bei einem Telefongespräch findet demnach synchrone Kommunikation statt, auch wenn die Wahrnehmbarkeit auf akustische Zeichen beschränkt ist. Anders ist es in einem schriftlichen Chat, an dem Personen zwar zeitgleich teilnehmen können, ihre Beiträge jedoch stets minimal zeitversetzt und ausschließlich nacheinander wahrnehmen. In der Linguistik hat man sich deshalb darauf verständigt, bei Chats von quasi-synchroner Kommunikation zu sprechen (vgl. Dürscheid, 2005, S. 8).

Synchrone Lehrangebote sind auf zeitliche Kopräsenz angewiesen, durch den Einsatz digitaler Medientechnik allerdings nicht auf räumliche Kopräsenz. Lehr-Lern-Situationen müssen damit nicht zwingend in einem physischen Raum entstehen, sondern können durch den gemeinsamen Gebrauch adäquater Medientechnik synthetisiert werden. Mark Dang-Anh (2019) beschreibt die Anreicherung sozialer Situationen durch Medientechnik am Beispiel des Gebrauchs von Twitter zur Koordination gemeinsamer Protestaktivitäten. Seine Arbeit zeigt: „Um soziale Situationen als Interaktionssituationen zu begreifen, bedarf es jedoch nicht

länger der notwendigen Bedingung körperlicher bzw. räumlicher Kopräsenz“ (Dang-Anh, 2019, S. 54). Für den Präsenzbegriff und für die hier interessierende Präsenzlehre ist vor dem Hintergrund des bisher Gesagten also wichtig, dass zwischen dem zeitlichen und dem räumlichen Aspekt unterschieden werden muss. Beide Aspekte sind auf unterschiedliche Weise relevant für Interaktion und für die Konstitution sozialer Situationen. Dass dies für Lehr-Lern-Kontexte zentral ist, muss kaum eigens betont werden: „[S]eit den 1980er-Jahren wird Lernen in der Lernforschung zunehmend auch als Interaktionsprozess verstanden, der in einen sozialen Kontext eingebunden ist“ (Ninnemann, 2018, 47). Im Folgenden geht es um räumliche Kopräsenz bzw. kopräsente Körper und deren Bedeutung für die universitäre Lehre. Dabei soll die Lehr-Lern-Interaktion unter körperlich und räumlich kopräsenten Personen verglichen werden mit synchroner digitaler Lehre, d.h. mit Interaktionen zwischen räumlich getrennten Personen.

Raum

Physische Räume und Gebäude werden in ihrer Bedeutung für menschliches Handeln und menschliche Beziehungen thematisiert unter anderem bei Georg Simmel, Walter Benjamin, Norbert Elias, Michel Foucault und Pierre Bourdieu (vgl. Rieger-Ladich & Ricken, 2009, S. 193), eine jüngere Arbeit zur Raumsoziologie liegt von Martina Löw (2001) vor. Aus didaktischer Perspektive sind Schulräume- und bauten „materiale, soziale und symbolische Rahmungen, die Interaktionen präfigurieren“ (Rieger-Ladich & Ricken, 2009, S. 197). Für herkömmliche universitäre Lehre gilt, dass „der Aufenthalt an einem bestimmten, oftmals eigens dafür gebauten, gestalteten und hergerichteten Ort mit einer sozialen Praxis der sprachlichen Interaktion fest verbunden ist“ (Hausendorf & Schmitt, 2018, S. 88). Der physische Raum in Form eines Hörsaals oder Seminarraums ist das augenfälligste Moment der Tatsache, dass sich die Studierenden in eine für das Lehrangebot eigens hergerichtete Situation begeben. Diese Situation ist gerade durch ihre räumlich-materielle Konstituiertheit dem sonstigen Alltag enthoben. Studierende genau wie Lehrende müssen sich an denselben spezifischen Ort begeben und dafür Wege zurücklegen und Schwellen überschreiten. Am Landauer Campus der Universität Koblenz-Landau ist zum Erreichen der Hörsäle bzw. des Hauptcampus der Weg über eine langgezogene Treppe unvermeidlich, deren Stufen aufgrund ihrer ungewöhnlichen Maße dafür sorgen, dass man dem Treppensteigen und somit dem Ortswechsel überdurchschnittlich viel Aufmerksamkeit schenkt. Die Treppe sowie der gesamte Weg, der zum Erreichen des Hörsaals zurückgelegt werden muss, trennen den Lernraum vom Privatraum sowie von

den Räumen des sonstigen öffentlichen Lebens. Wer den Weg zurücklegt, sich in den Lernraum und somit auch in die soziale Situation der Präsenzlehre begibt, schafft und signalisiert ein gewisses Maß an Lernbereitschaft. Darüber hinaus setzt er sich mit seinem ganzen Körper den Blicken anderer aus und ist mit sozialen Normen konfrontiert, die teils allgemeiner Natur und teils spezifisch für die Hochschuldomäne oder auch die jeweilige Universität (Campuskultur) sind. Die meisten Studierenden wählen dementsprechend beispielsweise ihre Kleidung zur Situation passend aus und bringen Schreibzeug, Laptop, Bücher oder andere Objekte mit. Die Situation unterscheidet sich schon vor Beginn der Lehr-Lern-Interaktion im engeren Sinne erheblich von der Situation, in der synchrone digitale Lehre stattfindet. Digitale Lehre ist in der Regel an den physischen Privatraum gebunden und muss gegebenenfalls von diesem abgegrenzt werden. Arbeitspsychologische Ratgeber widmen dem Aspekt der Abgrenzung und Strukturierung aus gutem Grund große Aufmerksamkeit, wenn es um das Arbeiten in der eigenen Wohnung (*Homeoffice*) geht (zu Grenzziehungen vgl. grundlegend Simmel, 2016). Studierende, die an Online-Konferenzen teilnehmen, sind umgeben von privaten Objekten, auf ihrem Rechner sind möglicherweise zeitgleich andere Anwendungen geöffnet, und soziale Normen bezüglich Kleidung, Essen etc. betreffen sie nicht wie im Hörsaal. Zugleich befinden sie sich in einer mittels Medientechnik synthetisch hergestellten Situation, welche „die Interaktion im Gegensatz zur Face-to-Face-Situation erheblich“ (Dang-Anh, 2019, S. 53) verändert: Es herrscht eine hohe Dichte an unterschiedlichen Informationen und die Beteiligten vollziehen einen „Spagat ihrer sensorischen Aufmerksamkeit“ (Karin Knorr Cetina, zitiert nach Dang-Anh, 2019, S. 56). Es ist offensichtlich, dass sich daraus für Lernprozesse nicht nur Vorteile ergeben.

Bei der Bewegung zu einem physischen Raum und dem gemeinsamen Aufenthalt darin geht es übrigens keineswegs nur um Seminarräume und Hörsäle. Gerade für das gemeinsame, auch informelle Lernen spielen die Wege zwischen diesen Räumen, die Bibliothek, Cafeteria und andere Bereiche eine wichtige Rolle. Schließlich ist ein universitäres Studium nicht einfach eine Ausbildung, sondern auch Sozialisationsprozess, der die Einübung kultureller Praktiken und den Aufbau persönlicher Beziehungen beinhaltet. Katja Ninnemann verweist auf den National Survey of Student Engagement, in dem jährlich US-amerikanische Hochschulen evaluiert werden: Für die Entwicklung des Evaluierungsinstruments wurden „vier Themenbereiche identifiziert, die eigenverantwortliches Lernen unterstützen“ (Ninnemann, 2018, S. 56), nämlich *Academic Challenge*, *Learning with Peers*, *Experiences with Faculty* und *Campus Environment* (vgl. ebd., S. 56-57). Die Erfahrungen mit der digitalen Lehre im Sommersemester 2020 und einzelne Rückmeldungen Studierender deuten bisher darauf hin, dass ein virtueller Campus – Foren, Chats und ähnliches stehen jederzeit

zur Verfügung – wenig zur Gemeinschaftsbildung bzw. zum *Peer Learning* beiträgt.

Bei räumlicher Präsenz schließt sich an die Bewegung zum Ort des Geschehens die gemeinsame Herstellung eines Interaktionsraums an, wobei dies mit Beginn der Sitzung nicht erledigt ist, sondern „lokal von Augenblick zu Augenblick von den Interaktionsteilnehmern“ (Hausendorf & Schmitt, 2018, S. 92) geleistet werden muss. „In sehr vielen Fällen erfolgt diese Form der Situierung unterhalb der Verbalisierungs- und Bewusstheitsschwelle der Anwesenden, wozu Architektur und Mobiliar einen sehr großen Beitrag leisten“ (ebd.). Zu Seminarsitzungen gehört das Einnehmen bestimmter Plätze (vgl. ebd., S. 96) in bestimmten Konstellationen, die teils auch im Laufe der Sitzung veränderbar sind. Die entstehenden Positionen und Konstellationen können nicht unbemerkt verlassen werden und permanent besteht ein latenter sozialer Druck, Aufmerksamkeit zu signalisieren. Dagegen bleibt die Beteiligung an der synthetischen Situation für andere intransparent, sofern keine Kamera eingeschaltet wird – so ist es nicht erstaunlich, dass Online-Konferenzen für das Aufräumen der privaten Räume oder das Bügeln von Wäsche genutzt werden können (persönliche Mitteilung). In der an einen physischen Raum gebundenen Situation befindet man sich dagegen immer mit dem ganzen Körper und wird automatisch Teil einer Gruppe.

Körper

Obwohl kopräesente individuelle Körper oft im kollektiven Körper eines Publikums aufgehen (vgl. Mondada, 2013, S. 40), heißt das nicht, dass körperliche Ressourcen nicht kommunikativ relevant bleiben. Für die Organisation des Rederechts bzw. des Sprecherwechsels sind visuell wahrnehmbare Zeichen zentral, es können allerdings weitere, zum Beispiel haptische, dazukommen. Lorenza Mondada beobachtet in einer kommunalpolitischen Diskussionsrunde Handheben, Blickkontakt, Berühren der Schulter durch den Moderator als Zeichen einer Vorauswahl sowie Verringern der körperlichen Distanz (vgl. Mondada, 2013, S. 45). Beteiligte zeigen zudem vor Beginn ihrer Redebeiträge, dass sie das Rederecht übernehmen möchten, indem sie die Lippen öffnen, ihre Sitzhaltung verändern, hörbar einatmen oder sich räuspern (vgl. ebd., S. 48, sowie auch Deppermann, 2013). Der Vergleich mit Online-Konferenzen zeigt, dass die kommunikativen Ressourcen dort noch als eingeschränkt erlebt werden, selbst wenn Kameras benutzt werden: „Häufig sind allein Kopf und oberer Torso der Wahrnehmung des jeweils anderen visuell zugänglich“ (Lanwer, 2019, S. 8). Diese visuelle Zugänglichkeit führt dabei allerdings gar nicht zu einem wirklichen Blickkontakt, denn ein solcher „würde voraussetzen, dass beide Akteure in die Kameralinse ihrer Aufnahmeeinheit schauen, ohne dabei den Blickkontakt zum Bildschirm zu verlieren“ (ebd., S. 10). Erschwerend kommt hinzu, dass Teilnehmende an Video-Konferenzen auch für sich selbst sichtbar sind und somit das

„Monitoring der eigenen Sichtbarkeit“ (ebd., S. 8) eine eigene Aufgabe darstellt, die „zugleich ein gewisses Ablenkungspotential“ (ebd., S. 9) birgt. Diese letztgenannten Aspekte sind für Vorlesungen mit einer starken Lehrenden-Zentrierung wenig problematisch; die Vorteile der gegebenen Präsentations-techniken, Umfrage-Tools etc. fallen hingegen stark ins Gewicht. Lehrveranstaltungen, in denen Aufgaben bzw. die Besprechung von Lösungen im Mittelpunkt stehen, sind ebenfalls auf diese Weise durchführbar. Wo universitäre Lehre jedoch weder auf die Präsentation von Wissen noch auf Frage-Antwort-Formate reduziert ist, sondern klassische Seminardiskussionen angeregt werden sollen, wird die körperlich-räumliche Distanz als massive Einschränkung bemerkbar. Teilweise wird sich diese Einschränkung wahrscheinlich durch stetige Verbesserung der Übertragungstechnik und Herausbildung von Routinen in den kommenden Jahren noch verringern.

Mondada beobachtet in ihrer Studie, dass in besonders konfrontativen Diskussionsphasen die Teilnehmenden den Sprecherwechsel selbst organisieren (vgl. Mondada, 2013, S. 64). Ein solches direktes Reagieren Studierender aufeinander fand in den Online-Seminarsitzungen des Sommersemesters 2020 kaum statt. Dies verwundert nicht, wenn die Studierenden sich gegenseitig kaum wahrnehmen – ihre Beiträge sind noch stärker als bei räumlicher Kopräsenz ausschließlich an die Lehrperson adressiert, es kommt zu dyadischen Austauschsequenzen, nicht aber zu einer Gruppendiskussion im gewünschten Sinne. Die Wahrnehmung fragender, kritischer, gelangweilter, oder konzentrierter Gesichtsausdrücke entfällt ohne Kameras sowieso, doch auch bei Videotelefonie ist das verbale Rückmeldeverhalten (*ja, hmhm, okay, ...*) „eher reduziert“ (Lanwer, 2019, S. 38). Kurze Rückfragen auf Gesprächsbeiträge entfallen tendenziell. Sitzen jedoch die Studierenden im selben physischen Raum beisammen, kommt es zu direkten Reaktionen (etwa Kopfnicken) oder *Off-Task*-Interaktionen, die man als Dozent auch aufgreifen und in die offizielle (*On-Task*) Interaktion überführen kann.

Während der physische Raum unabhängig von der Art der Lehrveranstaltung gewisse, nicht zuletzt motivationale Vorteile bietet, zeigt sich die Bedeutung kopräsender Körper insbesondere in diskursiv orientierten Veranstaltungen, wie sie in den Geistes- und Kulturwissenschaften eine herausragende Rolle spielen. Wenn Themen diskutiert werden sollen, bei denen es keine einfachen und eindeutigen Antworten gibt, oder wenn Daten gemeinsam und ergebnisoffen interpretiert werden sollen, dann ist offenbar bis auf weiteres noch immer die volle, auch körperliche Anwesenheit und Aufmerksamkeit der Beteiligten die beste Voraussetzung für ein gutes Gelingen.

Literatur

- Dang-Anh, M. (2019). Protest twittern. *Eine medienlinguistische Untersuchung von Straßenprotesten*. Bielefeld: Transcript (= Locating Media/Situierte Medien 22).
- Deppermann, A. (2013). Turn-design at turn-beginnings: Multimodal resources to deal with tasks of turn-construction in German. *Journal of Pragmatics* 46(1), 91-121. doi: [10.1016/j.pragma.2012.07.010](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.07.010)
- Dürscheid, C. (2005). Medien, Kommunikationsformen, kommunikative Gattungen. *Linguistik online*, 22(1), 3-16. doi: [10.13092/lo.22.752](https://doi.org/10.13092/lo.22.752)
- Hausendorf, H. & Schmitt, R. (2018). Sprachliche Interaktion im Raum. In A. Deppermann, & S. Reineke (Hrsg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (87-118). Berlin & Boston: de Gruyter (= Germanistische Sprachwissenschaft um 2020 3). doi: [10.1515/9783110538601-005](https://doi.org/10.1515/9783110538601-005)
- Lanwer, J. P. (2019). Erzählen im virtuellen Interaktionsraum. *Networx* 84, 1-43. Verfügbar unter: <https://www.mediensprache.net/de/websprache/networx/networx-84.aspx> (letzter Zugriff am 19.11.2020) [Permalink](#)
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mondada, L. (2013). Embodied and spatial resources for turn-taking in institutional multi-party interactions: Participatory democracy debates. *Journal of Pragmatics* 46(1), 39-68. doi: [10.1016/j.pragma.2012.03.010](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.03.010)
- Ninnemann, K. (2018). *Innovationsprozesse und Potentiale der Lernraumgestaltung an Hochschulen. Die Bedeutung des dritten Pädagogen bei der Umsetzung des „Shift from Teaching to Learning“*. Münster / New York: Waxmann.
- Rieger-Ladich, M., & Ricken, N. (2009). Macht und Raum: Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs: Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 186-203). Wiesbaden: VS. doi: [10.1007/978-3-531-91868-6_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_12)
- Simmel, G. (2016). Der Raum und die räumlichen Ordnungen der Gesellschaft. In M. Eigmüller, & G. Vobruba (Hrsg.): *Grenzsoziologie. Die politische Strukturierung des Raumes* (9-17). Wiesbaden: Springer. doi: [10.1007/978-3-531-90245-6_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90245-6_2)

Das Corona Semester 2020

Ein Vorschlag für die weitere Auseinandersetzung

Prof. Dr. Karin Amos, Erziehungswissenschaftlerin, Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Allgemeine Pädagogik und Prorektorin für Studium und Lehre an der Universität Tübingen

Wie soll man die Erfahrung des weltweit ersten „Corona-Semesters“ beschreiben? Als Ausnahmezustand? Ja, das war sicher der Fall und dennoch reicht diese Beschreibung nicht aus. Gleichzeitig wird uns immer bewusster, dass wir auch nach Überwindung der Pandemie nicht wieder zum Normalbetrieb in unseren Schulen und Hochschulen zurückkehren werden. Aber wie die Zukunft aussehen wird, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt nur schwer absehen. Ich möchte die Gelegenheit, die diese so zeitnahe Veröffentlichung bietet (und dafür sei Peter Treppe und Marija Stanisavljevic herzlich gedankt), nutzen, um zu erkunden und auszuloten, zu reflektieren und zu spekulieren – natürlich in der gebührenden Kürze.

Vorbemerkung – hier wiederhole ich nur, was wir alle wissen: Hochschulen haben eine gewisse Trägheit. Veränderungen vollziehen sich selten plötzlich und das Corona-Semester ist sehr ungewöhnlich wegen der erzwungenen abrupten und nahezu flächendeckenden Umstellung. Besonders für Studium und Lehre handelt es sich um ein enormes weltweites Experiment, das viel Stoff für grundlegende Überlegungen bietet.

Das digitale Semester – Was hilft, uns einen Reim zu machen?

Schon seit rund einem Vierteljahrhundert wird in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft – und selbstredend nicht nur dort, der Übergang der Einbettung von Bildung von der Moderne in die Spätmoderne diskutiert. Einer der scharfsinnigsten Begleiter und Beobachter dieser Entwicklungen ist mein sehr geschätzter Kollege Robert Cowen. Was nun folgt, ist kein Referat trockener akademischer Überlegungen, sondern hat unmittelbare Folgen für den Reim, den wir uns auf die Erfahrung des vergangenen Semesters machen. Ich beziehe mich auf einen Beitrag von Robert Cowen, in welchem er etwas einführt, was auch für die aktuelle Diskussion von Relevanz ist: die Transitologie.

Der Artikel, in dem er das Konzept der Transitologie vorstellte, datiert vom Juni 1996 und ist überschrieben mit: Last Past the Post: Comparative Education, Modernity and Perhaps Post-Modernity. Transitologie, so Cowen, kam zuerst in den 70er Jahren auf und diente der Bezeichnung der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Probleme in Südeuropa und Lateinamerika. Seit den 90er Jahren wird der Begriff auch zur Beschreibung der gesellschaftlichen Lage in Zentral- und Osteuropa verwendet. Cowen greift den Begriff auf, um die Wandlungen und Veränderungen von modernen zu spätmodernen Bildungssystemen zu erfassen. Ich will mich nun gar nicht mit der Beschreibung der modernen Form von Bildung und Erziehung aufhalten, die sich

vor allem mit Schule und Hochschule befassen, sondern gleich auf einige Charakteristika zu sprechen kommen, die Cowen auf die Spätmoderne bezieht, und die, so seine Aussage, mit dem Kollaps der tradierten Erziehungsform zusammenhängen: Wie hat sich unsere Vorstellung von einem gebildeten Menschen verändert? In der Vergangenheit war dies klar ein Verständnis der Teilhabe an der so genannten Hochkultur, auch Bildungsreisen zählten dazu. Aber heute? Haben wir heute noch eine so klare und eindeutige Vorstellung? In der Spätmoderne verändern sich auch die Vorstellungen von Pädagogik. Die einst so stabilen pädagogischen Formen werden vielfältiger, angesichts postkolonialer und feministischer Einsprüche auch umstrittener. Zur Veränderung der pädagogischen Form zählt auch, dass der Lehrer nicht länger im Zentrum des pädagogischen Prozesses steht, dass die Verständigung über den Bildungskanon mühsamer und problematischer wird – was wiederum mit der Figur des „Gebildeten“ zusammenhängt. In einem anderen Beitrag, bezeichnenderweise überschrieben mit „Comparing Pasts or Comparing Futures?“ aus dem Jahr 2000, fasst Cowen Transitologien als mehr oder weniger gleichzeitige Bewegungen von Kollaps und Rekonstruktion von staatlichen Apparaten, wirtschaftlichen und sozialen Stratifikationssystemen und politischen Zukunftsvisionen. Transitologien, so Cowen, machen neue Kodierungen von Bildung und Erziehung sichtbar. Er verwendete dabei, so erinnere ich ein persönliches Gespräch, das Bild des Blitzes.

Welcher Blitz hat uns im Corona-Semester getroffen?

In dem Gespräch sagte Cowen sinngemäß, jedenfalls erinnere ich dies so: „Ich denke, dass ein gutes Bild für Transitologien Situationen starker Gewitter sind. Stellen Sie sich einen nachtschwarzen Himmel vor und plötzlich erhellt ein Blitz die Landschaft. Alles, was gerade noch verborgen war, erscheint plötzlich in gleißendem Licht, das die Konturen messerscharf hervortreten lässt“. Ich hoffe, dass ihm nichts Falsches in den Mund gelegt habe, aber es scheint mir konform zu sein, mit dem, was er schreibt, nämlich, dass wir im normalen Tageslicht, also im Normalbetrieb nur schwer erkennen können, was erst in der Ausnahmesituation der Transitologie offen hervortritt: die Komprimierung politischer und ökonomischer Macht in ‚educational codings‘. Das schreibt er auf S. 339 in Comparing Pasts or Comparing Futures.

So betrachtet war das vergangene Semester mehr als nur der krisenbedingte Umbau auf digitale Lehre. Das dachten wir zunächst. Aber im Nachhinein zeigt sich, dass durch diese einschneidende Erfahrung das gesamte Lehrarrangement nochmals neu betrachtet wird.

Ganz im Sinne der Transitologie begegnen mir immer wieder die gleichen Aussagen, in meiner eigenen Universität, aber auch im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen in Europa. Die Studierenden sind insgesamt ganz zufrieden mit dem Verlauf des Sommersemesters, sie schätzen die Anstrengungen der Lehrenden angesichts der notwendigen schnellen Umstellung das bestmögliche für die Studierenden zu tun. Wir sind alle in unterschiedlichen akademischen Jahresrhythmen, deshalb hat es die einen mittendrin, die anderen kurz vor Beginn „erwischt“, aber die Grunderfahrung ist wohl ähnlich: die Umstellung wird unter den Umständen als geglückt eingeschätzt. Allerdings denke ich, dass es schon einen wesentlichen Unterschied macht, ob die Umstellung „mittendrin“ oder „gleich zu Beginn“ stattfand. In dem einen Fall, hatten die Studierenden die Lehr- und Lernerfahrung unter körperlich Anwesenden gemacht; im anderen Falle nicht. Damit unterscheidet sich aber nicht nur die Art der Erfahrung, sondern auch die Länge. Wenn ein Ende der Veranstaltungszeit bei Umstellungsbeginn absehbar ist, man sich kennen gelernt hat und dann in die online-Phase geht, ist die Erfahrung eine andere, als wenn eine Begegnung unter Anwesenheitsbedingungen nie stattgefunden hat. So kann ich beispielsweise für meine Universität sagen – wir zählen zu jenen, welche die gesamte Zeit digital verbracht haben, bis auf wenige Ausnahmen in den Naturwissenschaften und der Medizin als unter sehr restriktiven Bedingungen Präsenzlehre wieder möglich war –, dass am Ende alle unter deutlichen Ermüdungserscheinungen litten. Besonders die Studierenden bedauerten, dass der Normalbetrieb ausgesetzt war und empfanden die digitalen Formate, vor allem die Videokonferenzen, als anstrengend, weil man sehr auf sich selbst zurückgeworfen ist und die sozialen Interaktionen nur sehr restriktiv stattfinden können. Der Blitz, der uns hier getroffen hat, ist: plötzlich und unerwartet beginnen wir über die Bedeutung der Anwesenheit nachzudenken, bis März des Jahres 2020 eine Selbstverständlichkeit und nicht der Rede wert. Wir haben erkannt, wie wichtig die Atmosphäre ist, wie erleben wir die Stimmung in einem Seminarraum oder Vorlesungssaal, wie lesen wir die körperlichen Zeichen: Mimik, Ermüdung oder Interesse, Langeweile, Freude, usw. Unter digitalen Bedingungen ist das wesentlich schwerer und wenn Studierende ihre Kameras ausschalten, um das Übertragungsvolumen zu entlasten, ist nicht zu sehen, wie die Lehre „ankommt“. Aber es gibt auch viele positive Erfahrungen. Besonders die sehr gut geplanten und präzise kommunizierten Veranstaltungen wurden wertgeschätzt.

Es wäre viel zu verkürzt, wenn wir jetzt nur überlegen würden, wie wir auch nach der Krise, digitale Elemente „irgendwie“ integrieren, das tun wir alle schon lange; vielmehr geht es um eine Verständigung über das Verständnis der Hochschullehre.

Und so kommt mir neben den Transitologies noch eine zweite Metapher in den Sinn, die des Rhizoms. Ich selbst habe zu meinem großen Bedauern leider gar keine gärtnerischen

Fähigkeiten. Ich verfüge nicht nur über keine grünen Daumen, sondern über das Gegenteil, ich habe zwei braune und noch dazu linke Daumen: bei allen guten Absichten und allen Mühen gelingt mir leider kein grünes Gedeihen und so war mir der Begriff des Rhizoms auch nur abstrakt von den Arbeiten der französischen Intellektuellen Gilles Deleuze und Felix Guattari ein Begriff. Erst vor kurzem führte mir eine Kollegin deutlich den realen Bezug dieser „unterirdischen Netzwerkstruktur“ vor Augen, als sie berichtete, wie ein Ableger ihrer Bambuspflanze nach jahrelanger sehr eingeschränkter Entwicklung der Wurzeln, plötzlich im Teich ihres Nachbarn auftauchte. Niemand hatte bemerkt, was sich verborgen vor den Blicken der Gartenbesitzer getan hatte. Und so scheint es mir auch mit der Digitalisierung zu sein: wenn wir den Wurzelstrang universitärer Lehre hier aufnehmen, kommen wir sehr schnell nicht nur zu unzählige Verästelungen: e-assessment, Plattformen, virtuelle Arbeitsgruppen, Videokonferenzen, Moocs, um nur einige wenige zu nennen, wir kommen auch schnell auf die die Hauptstränge der Verwurzelung der Hochschullehre zu sprechen: die Bedeutung der Anwesenheit und auf die noch grundlegendere Frage nach dem wozu der Hochschullehre, dann das „wie“ muss ja letztlich auf das „was“ und „wozu“ bezogen sein.

Transitologische und rhizomatische Momente

Unter transitologischer Perspektive hat das digitale Semester etwas gezeigt, was wir schon immer wussten, aber selten direkt angegangen sind: Unsere Studierenden sind eine sehr diverse Gruppe. Ihre Erwartungen, persönliche Lebensumstände, finanzielle Mittel, usw. unterscheiden sich grundlegend. So sagen vor allem diejenigen, die pendeln, Familie haben und/oder ihren Lebensunterhalt verdienen müssen, dass das digitale Semester ihren Umständen besser gerecht werden können als ein Semester unter Präsenzbedingungen. Dies betrifft vor allem Masterstudierenden, die eine grundständige Hochschulsozialisation schon erfahren haben. Doch auch hier herrscht Vielfalt und eine andere Gruppe genießt besonders das Universitätsleben mit den vielfältigen Angeboten und Begegnungsmöglichkeiten. Hochschulen werden sich mit diesen unterschiedlichen Bedingungen und „Nutzungen“ befassen müssen. Wir sehen plötzlich auch, dass klassische Formen wie die Vorlesung überdacht werden müssen (hier danke ich Peter Treppe für seine Illustration mit historischen Quellen). Bevor wir aber vorschnell zu dem Schluss kommen, dass es weltweit ja eine hinreichende Anzahl von ganz hervorragenden Beispielen gibt, die zu fast allen Wissensgebieten interessante, anspruchsvolle und didaktisch innovative Beiträge leisten und die Studierenden sicher besser ansprechen, als wenn nun an jedem Standort mal besser, mal schlechter, „gelesen“ wird, sollten wir uns fragen, worum es in Vorlesungen eigentlich geht. Ist dort die „Wissensvermittlung“ der einzige Sinn und Zweck? Diese ist sicher ein wesentlicher Aspekt, sonst könnte man das Unterfangen auch ganz aufgeben.

Es geht aber auch um anderes: das Kennenlernen der Lehrenden, die gemeinsame Situation in einem Hörsaal – vielleicht auch sehr unbequem sitzend, womöglich zu einer schwierigen Uhrzeit (zumindest aus studentischer Sicht). Vielleicht ist es auch tatsächlich so, dass viele sich langweilen, fremdbeschäftigen, gegen die Müdigkeit ankämpfen und doch: auch in Vorlesungen, auch unter „Massenbedingungen“, wird eine bestimmte Beziehung hergestellt, eine sehr eigene Atmosphäre erzeugt, entstehen Gesprächsanlässe, die wiederum Auslöser für weitere Aktivitäten sind. An dieser Stelle zeigt eine transitorische Betrachtung, dass wir über Lernprozesse nur einseitig informiert sind. Was wann wie und warum wirkt, ist oft schwer präzise vorherzusagen und so kann auch eine langweilige Vorlesung positive Lerneffekte erzeugen.

Allerdings soll dies kein Freibrief sein, kein Plädoyer für eine Rückkehr zum Business as usual. Wir müssen in der Tat tradierte Formen hinterfragen, und zwar besonders auch in Hinblick auf die Adressaten, die Studierenden. Wir können die spätmodernen Bedingungen tertiärer Bildung nicht ignorieren. Aber wir können die Antworten auch nicht ohne Weiteres vorwegnehmen, denn die Kommunikation unter Anwesenden, die Bereitschaft der Lehrenden, sich auf die Studierenden einzulassen, sie auch zu beraten und nicht nur ihnen – sicher auch anderweitig verfügbares Wissen – zu vermitteln, ist eine wichtige Aufgabe. Damit sind wir bei einem zentralen Punkt: der Bedeutung der Beziehung. Damit kommen wir zum rhizomatischen Moment. Letztlich handelt es sich um verschachtelte und großräumige Fragen. So wie die Wurzeln der Bambuspflanze im Beispiel meiner Kollegin auf einmal große Distanzen überwand, so ist das Bild des Rhizoms nach Deleuze und Guattari ein Beispiel für die Tiefe und Weite der Verästelungen. In diesem Fall von Studium und Lehre. Wir können unmöglich ein Thema aufgreifen, ohne nicht zugleich mit allen anderen im gleichen Kontext konfrontiert zu werden.

Schlussbemerkung – nein: Zwischenbilanz

Das Corona-Semester hat uns alle vor große Herausforderungen gestellt. Wir haben ohne Frage die Bedeutung der Präsenzlehre erkannt – gerade, weil sie nicht mehr selbstverständlich war. Wir verstehen uns nach wie vor als Institutionen höherer Bildung, die neben der konkreten Qualifikation ihrer Studierenden, Gelegenheiten geben zur Bildung der Persönlichkeit, zum individuellen persönlichen Wachstum. Aber auch, weil Wissenschaft auf den lebendigen Austausch angewiesen ist. Dabei geht es nicht um Forschung im engeren Sinne, sondern um die Bereitschaft zu hinterfragen, um frische und ungewohnte Perspektiven und diese können sich am besten im direkten Austausch entwickeln. Gleichzeitig bieten digitale Formate, weil sie so fokussiert und konzentriert sind, Möglichkeiten, die Präsenzsituationen nicht haben, weil dort noch viel mehr gleichzeitig passiert. Das kann anregend sein, aber auch störend, es kann Konzentration erschweren und Zerstreuung begünstigen. Das erzwungene

Realexperiment unter den Bedingungen der Corona-Pandemie wird uns noch viel Stoff für weiteren Austausch und Diskussionen bieten. Möge die richtige Mischung aus Präsenzveranstaltungen und digitalen Formaten viele „fruchtbare Momente“ ermöglichen.

Eines Tages rauchend im Hörsaal

Charlotte Axelsson, MA Art Education & Diplom Kommunikationsdesignerin, Leiterin E-Learning an der Zürcher Hochschule der Künste

Es ist lustig, wie man sich an Gerüche erinnern kann. Ich habe an der FH-Mainz studiert, damals war das Rauchen im Hörsaal noch erlaubt. Als Erinnerungen sind geblieben: Der Qualm, der Geruch und Flusser. Keine Angst, dies ist keine nostalgische Abhandlung über «damals war alles besser», sondern ein Herantasten an sinnlich erfahrbare, digitale Räume. Nein, und dies ist auch kein erotischer Text.

Ich frage mich, wie Räume bespielt werden können, so dass Atmosphäre spürbar ist, so als könne man den Rauch riechen. Und um mein Essay zu schärfen: Räume sind um mich herum ob sprachlich, tastbar, spürbar, hörbar, digital, visuell, dinglich, hybrid oder irgendwie alles zusammen also eine ortsunabhängige Tatsache, wie Räume des Lernens, Denkräume, Freiräume oder informelle Räume.

Meine Räume sind meine Bühnen, ich erschaffe sie und nehme sie ein. Ohne mich gibt es meine Räume nicht – fast so wie bei Schrödingers Katze – man weiss nicht, was vorher oder nachher stattfindet, kann es schwer messen und ist darauf angewiesen, sinnvoll auf die bestehende Energie zu reagieren. Ein wichtiger Bestandteil in der Ausbildung zur Lehrperson ist deshalb auch die Wissensvermittlung darüber, wie auf bevorstehende Ungewissheit durch Improvisation zu reagieren ist und dabei einen Plan B in petto zu haben. Das ist unsere Superpower! Die darin enthaltenen Fähigkeiten – zu agieren und zu reagieren sowie das Bestehende zu verbessern oder zu adaptieren – faszinieren mich. Leere füllt sich automatisch mit Chaos, um bei einer physikalischen Metapher zu bleiben. Demnach füllt sich Leere sofort mit dem Eintreten einer Person. Das Chaos, welches ich meine, ist im übertragenen Sinne der eigene Stil, also die individuelle Präsenz – sie kann motivieren, Vertrauen schaffen, streng sein oder lustig, laut oder leise, verpflichtend oder unverbindlich. So modelliert die Präsenz das Auftreten, gestaltet das Zusammensein, schafft Zwischentöne und gewährleistet die Kommunikation zwischen Menschen, aber auch den «*Dialog zwischen Mensch und Maschine*» (Frey 2019).

Komisch, gerade im digitalen Kontext verschwindet dieses «chaotische Befüllen». Eigentlich sind wir als Meister der Anpassung und Flexibilität bekannt, werden jedoch auf einmal starr, verkrampt und weniger kreativ, sobald wir einen digitalen Raum betreten. Wir trauen uns, weder Stühle umzustellen noch Plakate aufzuhängen, ganz zu schweigen davon, Stimmung oder informelle Räume zu schaffen. Wir sind scheinbar effizient, aber dadurch weniger lustig, der vorgegebene Raum erlaubt kaum Gestaltungsspielraum. Wir lassen uns von den technischen Begebenheiten irritieren und folglich leidet unsere Superpower durch die fehlende Atmosphäre.

Hier steckt auch die Bildung in einem Dilemma, was nicht an fehlenden Medien- oder Programmierkenntnissen der Lehrenden liegt, sondern schlichtweg an dem fehlenden Wissen, wie man sich das Digitale mit all seinen technischen Kniffen kreativ aneignet. Ich gehe von einer Digitalität aus, die für mich nicht gleichbedeutend mit einem Strom verbrauchenden Ort ist, sondern gleichbedeutend vor allem mit unserer modernen Gesellschaft in einer «*Figur der Verdoppelung*» (Nassehi 2019). Wenn ich zum Beispiel Lerninhalte vermitteln möchte, sind diese immer im Kontext mit der oben beschriebenen Gesellschaft zu sehen und somit digital. Und hier sehe ich ein Paradoxon, zum einen sind wir digital, aber zum anderen wissen wir nicht genau, was das nun bedeutet. So führe ich meinen Gedanken weiter und behaupte, dass wir in einer Zeit der digitalen Aufklärung leben und uns selbst neu erfinden und finden.

Wer so ausholt, muss auch etwas bieten – fair enough. Hier ein Versuch. Ich gehe von einem Gedankenspiel aus, welches ich gerade an der ZHdK entwickle – CUTE. Dies ist ein Perspektiven-Modell, wobei CUTE für **C**risis, **U**mfeld, **T**ransdisziplinarität und **E**rfahrung steht. Durch die vier Perspektiven biete ich einen Vorschlag, welche Fragen man sich stellen sowie welche Haltung und Methoden man einnehmen und verwenden kann, um sinnlich erfahrbare, digitale Räume aufzubauen.

Perspektive **C** ist die Krise (Crisis), hier werden wir kreativ. Es gibt ein Problem, welches gelöst werden will. In einer Krise muss reagiert werden und das mit den bestehenden Mittel. Keine Rocket Science, sondern Lowtech, einfach und reaktiv, so wie im Frühjahr 2020 im Corona Lockdown. Hier findet man Paradebeispiele für smarte Lösungen, die simple umsetzbar sind. Die Parameter Einfachheit, Unkompliziertheit und Reaktionsfähigkeit sind wichtige Eigenschaften, um digitale Prozesse zu gestalten. Es ist eine Frage der inneren Einstellung. Behält man dies im Hinterkopf, hat man schon einiges gewonnen.

Die zweite Perspektive **U** ist eine philosophische, bezogen auf das Umfeld oder den Raum. Anfangs behauptete ich: Mein Raum ist um mich herum und ich eigne ihn mir an, der Raum ist ein Phänomen, welches durch die Kontextualisierung entsteht. So ist es egal, ob ich den Rauch virtuell rieche, direkt neben dem Rauchenden den Rauch rieche oder neben dem Rauchenden sitze und ich den Rauch virtuell rieche. Ich muss es spüren und erfahren. Hier hole ich Vilém Flusser zur Hilfe. Für den Phänomenologen stellt sich nicht die Frage, was es ist, sondern wie man es sieht und am besten so, als sähe man es das erste Mal (Flusser 1993). Anhand dieses Blickwinkels und dieser Methode kommen zwei Begriffe ins Spiel «Digital Experience» und «Digital

Dramaturgy». Ausgehend von diesen Begriffen, lohnt es sich, folgende zwei Fragen mitzudenken:

Wie spüre ich den Raum und wie muss er gedacht werden?

Wie bereite ich das Umfeld vor und wie schliesse ich dieses wieder? (Axelsson, Burn, Pichler, 2020)

Das Umfeld meint auch «um mich herum», dies bringt mich zum **T**. Hinter dem **T** steckt die Idee der Vernetzung und Adaption. Um digital zu handeln, muss man über seinen eigenen Tellerrand schauen und Inhalte, Projekte oder Menschen verknüpfen. Transdisziplinarität meint das Dazwischenstehende, das Dahinterliegende oder das Zusammenbringen von Inhalten, Ansichten und Methoden. Es ist eine Anschauung und gleichzeitig eine forschende Herangehensweise, die in der Lage ist, Neues zu generieren und Altes zu erhalten. Die «Kultur der Digitalität» (Stalder 2016) zeigt, dass wir stärker als je zuvor in Abhängigkeit mit anderen stehen und durch die Steigerung der Komplexität mein Raum vor allem dann mehr Sinn macht, wenn andere mitwirken und durch unterschiedliche Meinungen, Ansichten und Erfahrungen das Wissen vernetzen übertragen, ändern oder adaptieren.

Das **E** schliesslich beschreibt den Unterbau, auf dem meine Argumentation steht. **E** vertritt die Erfahrung und schliesst Selbstvertrauen, Stil und Führungsqualitäten mit ein. Darauf aufbauend bringen wir ein buntes Bouquet an Erfahrung automatisch mit. Durch Anwenden, Ausprobieren und daraus Lernen ist der erste Baustein für den Stil, mit dem ich meine Leere fülle, gesetzt. Oben drauf kommt das Führen, das den Kern des Vermittelns ausmacht. Durch «Digital Leadership» wird eine erfolgreiche Navigation durch Inhalte gewährleistet. Hierfür hilft es folgende drei Fragen zu beantworten:

Wie kann ich aktivieren oder aktiviert werden?

Wie erfahre ich die Antworten auf meine Fragen?

Wie lerne ich die richtige Frage zu stellen? (Axelsson, Burn, Pichler, 2020)

Beim Punkt Umfeld erwähnte ich Flusser. Natürlich muss ich zugestehen, dass seine «Methode des absichtlichen Vergessens» (Flusser 1993) sich etwas mit **E**, der Erfahrung, auf den ersten Blick beisst. Für mich liegt hier allerdings auch ein Schlüssel für meine Ausgangsfrage, wie man sinnlich erfahrbare, digitale Räume gestalten kann, um die eigene Präsenz zu stärken und sich den Raum anzueignen.

Fügt man die vier Perspektiven zusammen, ergibt sich folgender Schachtelsatz: Nimm eine kreative, gestaltende Grundhaltung ein, mache dir bewusst, in welchem Umfeld du agierst, dies aber nicht ehrfürchtig, sondern mit etwas «absichtlichem Vergessen», also spielerisch und unbefangen, kreuze dein Umfeld mit anderen, adaptiere fachfremde Methoden sowie Inhalte und bringe alles zusammen mit deiner Erfahrung und deiner Präsenz. Also emanzipieren wir uns von den Moodles, Microsofts oder Zooms und lernen stattdessen, sie kreativ einzusetzen.

Literatur

Axelsson, Charlotte, Burn, Marisa & Pichler Raphaela (2020). *Space for Playful Digitality*.

Flusser, Vilém (1993). *Dinge und Undinge*. München, Wien: Carl Hanser Verlag.

Frey, Hannah (2019). *Hello World, Was Algorithmen können und wie sie unser Leben verändern*. London: Transworld Publishers

Nassehi, Armin (2019). *Muster, Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C.H.Beck.

Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Lesen und Blicken im Studium und im Unterricht

Prof. Dr. Achim Brosziewski, Soziologe und Bildungsforscher an der Pädagogischen Hochschule Thurgau, Kreuzlingen

Studium, Denken und die „forme scolaire“

Die Form des Studiums wurde im 12. Jahrhundert geprägt. In seinem einflussreichen Werk „Didascalicon de Studio legendi“ leitete Hugo von Sankt Victor zum Erlernen diverser Handwerkstechniken, der artes liberales (Grammatik, Rhetorik, Dialektik; Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik), vor allem aber zum richtigen Lesen der heiligen Schriften an. Damit die Lektüre Früchte trage, bedürfe es nicht nur einer Disziplin des Weiterlesens, sondern seiner ständigen Begleitung durch Meditation, Kontemplation, Disputation und Gebet. Ivan Illich (1991) sprach mit Blick auf Hugos Studienlehre und ihre Folgen vom „Weinberg des Textes“. In diesem Weinberg wird die Schrift nicht mehr wie ehemals als Rechen- und Merktechnik (für Buchhalter, Sänger, Dichter und Boten) behandelt, sondern erstmals als ein Werkzeug des Denkens. Man könnte auch sagen: Zugleich mit dem Studium wurde das Denken erfunden; Denken gesehen als ein *eigenständiges* Verhalten nicht nur zum Text, sondern zur Welt insgesamt.

„Zwei Stücke sind es vornehmlich, durch welche ein jeder zur Wissenschaft geführt wird: Lesen und Nachdenken. Unter ihnen nimmt das Lesen im Unterricht die erste Stelle ein, und hierüber handelt das vorliegende Werk, insofern es Vorschriften zum richtigen Lesen giebt.“ (Hugo von Sankt Victor, ca. 1128; deutsche Übersetzung von 1896, S. 41)

Es brauchte die Erfindung des Buchdrucks und die Entstehung der ersten Informationsgesellschaft (Giesecke 1991), um nicht nur die kulturelle und spirituelle Elite, sondern die ganze Bevölkerung in die Formen des Lesens und Denkens zu involvieren. Ab dem 16., verstärkt im 17. Jahrhundert entstand die „forme scolaire“. So nennt eine Forschergruppe um Guy Vincent jene sozio-historische Formation, die sich im Zuge der politischen und institutionellen Einführung einer Elementarbildung für alle Bevölkerungsschichten etabliert hat und die trotz zahlreicher Schulreformen erstaunlich stabil geblieben ist (Vincent, Lahire & Thin 1994). Vincent et al. charakterisieren die Schulform durch fünf Merkmale:

1. Wissen ist als *schriftliches* Wissen zu behandeln, denn nur so ist es objektivierbar, intergenerationell tradierbar und erneuerungsfähig - nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in allen Handwerks- und sonstigen Künsten. Die Funktion des Unterrichts besteht in der Inskription des schriftlich fixierten Wissens in die Köpfe und Körper der Schülerinnen und Schüler.
2. Die *Themen* des Wissens sind beschränkt auf jene, die ausserschulisch als gesellschaftlich wichtig gelten. Was im Unterricht gesagt werden kann, ist auf gesellschaftliche Anerkennungsfähigkeit hin geeicht.

3. Der Unterricht arbeitet *methodisch*, das heisst mit Ergebnissen, die in der Folge zu prüfen und zu weiteren Ergebnissen zu führen sind. Was sich institutionell zumindest zeitweilig bewährt, nimmt die Gestalt einer schul-eigenen Kodifizierung des Wissens an (Lehrpläne, Lehrbücher, Studiengangsbeschreibungen, Prüfungskanon, etc.).
4. Das Symbol, das die institutionalisierte Kodifizierung mit den *kognitiven* Anforderungen des Unterrichts zusammenbringt und beides miteinander verknüpft, ist die *Unpersönlichkeit* der Verhaltensregeln. Das haben nicht nur die Schüler zu lernen. Das Gebot der Unpersönlichkeit richtet sich vor allem an die *Lehrenden*. Sie müssen die Unpersönlichkeit verkörpern, nicht zuletzt dann, wenn sie die Schülerinnen und Schüler loben und tadeln (was zu Beginn der forme scolaire körperliche Züchtigungen mit einschloss). Seit die ausserschulischen Kodizes der Kirche, des Staates und des Rechts gesellschaftlich legitimationsbedürftig geworden sind, richtet sich die Verhaltensdisziplin nicht mehr auf Gehorsam, sondern auf Einsicht. „Alles, was gelehrt wird, muss erklärt werden, Disziplin soll nicht erlitten, sondern verstanden und akzeptiert werden. Stets geht es darum, gemäss unpersönlicher Regeln zu handeln, unabhängig vom individuellen Willen (des Lehrmeisters und der Aufsichtspersonen), aber nicht darum, sie willkürlich ohne ‚Zustimmung‘ der Schüler durchzusetzen. Wenn der Schüler die Regeln versteht, eignet er sie sich selbst an und übt eine Art Selbstdisziplin, eine Selbstverwaltung“ (Vincent et al. 1994, S. 79, eigene Übersetzung).
5. Via Grammatik, Orthographie, Lexikographie, Stilistik und Enzyklopädie formen der schulische Unterricht und der universitäre Diskurs ein eigenständiges Objekt. Es entsteht „die Sprache“ im Singular - ein singulares Objekt, das genauso kodifizierbar erscheint wie alle anderen Objekte dieser Welt. Komplettiert wird die formalistische Kodifizierung der Sprache durch die Hermeneutik; durch jene Kunstlehre, die die ganze Welt (als Kontext aller Kontexte) in „die“ Sprache einzubinden versteht. „Die schulförmige Sozialbeziehung ist die konstitutive Sozialform dessen, was man ein schriftlich-schulisches Verhältnis zur Sprache und zur Welt nennen kann.“ (Vincent et al. 1994, S. 20)

In einer vereinfachten Variante ist diese Schul- und Universitätstheorie fester Bestandteil der Soziologie geworden. Pierre Bourdieu spricht von einem „kulturellen Kapital“, das in Schule und Universität erworben würde; vom „Habitus“ als jenem Mechanismus, in dem das schriftförmige Wissen einverleibt und

ausagiert wird; und schliesslich vom „legitimen Sprechen“, das die Sozialstruktur reproduziert und, als Kultur gepriesen, zugleich verschleiert (siehe insbesondere Bourdieu 2008; 2006 und 1990).

Präsent studieren?

Was ist angesichts dieser mächtigen sozio-historischen Formation von den Belobigungen eines „Präsenzstudiums“ zu halten, die angesichts der akuten Gebote zum social distancing laut geworden sind? Wenn Studieren Lesen, Schreiben und Notieren bedeutet, dann ist Studium immer Fernstudium. Schriftförmige Kommunikation ist Kommunikation von Abwesenden für Abwesende (Derrida 1974). Was die „neuen Medien“ ermöglichen, um der „Einsamkeit und Freiheit“ des Studiums (Schelsky 1971) zu entgehen, kann man da nur begrüssen. Haben die eLearner vielleicht recht, dass das wahre Studium online viel besser zur Geltung kommt; vor allem dann, wenn es durch elektronische Interaktivität noch optimiert werden kann?

Zunächst wären die Merkwürdigkeiten zu bedenken, die im theologisch-philosophischen Begriff der Präsenz eingeschmuggelt werden. Gemeint ist ja kaum, man solle die Präsenz studieren. Was aber dann? Kann es ein präsentisches Unterrichten, Lernen und Studieren geben? Dem wäre zu entgegnen, dass Unterrichten, Lernen und Studieren immer gegenwärtig oder andernfalls gar nicht geschehen. Bleibt der unvermeidliche Hinweis auf den Geselligkeitstrieb des Menschen, dessen Ausleben man auch den Studierenden und Dozierenden nicht vorenthalten dürfe. Doch wäre solch ein Universaltrieb keine Antwort auf die Frage, was den spezifischen *Studiensinn* gemeinsamer Örtlichkeiten in Klassenzimmern, Seminarräumen und (Hoch-)Schulfluren ausmacht.

Studentische Selbsthilfe

In seinem langlebigen Selbsthilfebuch für Studierende stellt Wolf Wagner einen Mechanismus heraus, der im Vorlesungs- und Seminarbetrieb zunächst einmal für *Angst* Sorge („Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren“, Erstauflage 1977; 2007 mit dem Zusatz „heute“ neu verfasst). Über Seminaren & Co. schwebt das Damokles-Schwert des „klugen Gesichts“, das ein jeder und eine jede für andere und, schlimmer noch, auch für sich selbst aufsetzt, um hinter dem Reden und durch das Reden Unwissen und Unverständnis zu kaschieren. Anfangs meinte Wagner noch, die Problematik lasse sich auf einen Imitationskonflikt zurückführen. Die „klugen“ Studierenden versuchten, die Dozierenden zu imitieren und würden im Wettbewerb untereinander für eine erfolgreiche Angleichung belohnt. Eigene Erfahrungen als emanzipatorischer Dozent, später sogar als Professor und Rektor einer Fachhochschule, führten Wagner zur Einsicht, dass die Dinge wohl tiefer liegen und die Selbstbestätigungsbedürfnisse von Dozierenden zur Erklärung nicht ausreichen.

Die Geschichte der „forme scolaire“ war Wagner nicht bekannt. Sie hätte beim Erklären helfen können. Sie fliesst jedoch implizit in Wagners Empfehlungen an jene ein, die „studieren und sich nicht verlieren“ wollen. Die Ratschläge lesen sich wie eine aktualisierte Fassung dessen, was schon Hugo von Sankt Victor viele Jahrhunderte früher empfohlen hatte: Lesen und Nachdenken; und sich dabei vom Gerede im Seminar nicht aus dem Konzept bringen lassen. Allein durch Schriftarbeit gelange man ins „Inhaltsstudium“, während die Show vor den Dozierenden nur für das „Aufstiegsstudium“ taugt. Lediglich der Tipp mit dem Beten hat den Zeiteinsatz von Hugo zu Wagner nicht überlebt. Heutzutage müssen Stossseufzer genügen.

Wahrnehmungskontrolle

Aus soziologischer Sicht ist, wenn es um Präsenz geht, Erving Goffman zitierpflichtig. Und in der Tat: Bei ihm finden sich, anders als in den üblichen Präsenzideologien, Angaben zum *Bedingungsgeflecht*, das durch Ko-Präsenz in einer gemeinsamen Örtlichkeit gewoben wird und Beachtung verlangt. Im Kern geht es um Wahrnehmungskontrolle – also gerade nicht, wie die elektronische Interaktivität zu meinen scheint, um eine Vermehrung von Kanälen (Text, Ton, Bild) und eine Multiplikation von Signalen. *Kontrolle* bedeutet Arbeit an der Reduktion von Signalen auf jene wenigen Aspekte, die sich wechselseitig fokussieren und behandeln lassen.

„If we see perception as a form of contact and communion, then control over what is perceived is control over contact that is made, and the limitation and regulation of what is shown is a limitation and regulation of contact.“ (Goffman 1956, S. 44)

Aus der Grundbedingung der Wahrnehmungskontrolle ergeben sich drei *Einschränkungen* für Interaktion – und sowohl der Reichtum als auch die Ärmlichkeiten interaktiver Kommunikation ergeben sich daraus, welche Möglichkeiten aus diesen drei Einschränkungen zu gewinnen sind. Es handelt sich um

1. die Kürze der Zeitspanne, die zwar gedehnt, aber nicht beliebig überspannt werden kann;
2. eine auf Hör- und Sehweite limitierte Räumlichkeit; sowie
3. das Erfordernis, jedes auftretende Ereignis innerhalb der gegebenen Zeit- und Raumlimitationen zu vervollständigen.

Etwas anders gesagt: Alles, was in der Interaktion beginnt, muss auch in der Interaktion enden können. Nur Ereignisse, die dieser Bedingung gehorchen, können interaktiv bedeutend werden. Der Komplettierungszwang bildet den schärfstmöglichen Kontrast der Unterrichtssituationen zum Studium der Texte. Lesen und Denken enden nie. Sie werden durch die Schulform auf Unendlichkeit eingestellt: auf die unendliche Semiose der Zeichen (Umberto Eco), auf den unendlichen Zirkel der Hermeneutik (Hans-Georg Gadamer), auf den Endloschizont der Lebenswelt (Edmund Husserl). Lesen und Denken machen höchstens Pause und

erzeugen dabei das Problem des Merkens und Erinnerns. Vom ganzen ICT-Arsenal ist das Notebook die universitäre „Kerntechnologie“, wie Rudolf Stichweh (2008) es für die Zeitspanne von 2008 bis 2018 prognostizierte. Heutzutage wäre an die Notier- und Archivfunktionen des Tablets zu denken (Aufenanger & Bastian 2020).

Die Wahrnehmungskontrolle der Interaktion hingegen stellt nicht nur fallweise, sondern permanent Anfänge, Enden und Neuanfänge fest. Sie hat es ständig mit Kurzepisoden zu tun. Erlebt wird auch, dass und wie das eigene Denken von den Gesetzen der Wahrnehmungskontrolle in den Dienst genommen wird. Man kann nur äussern, was sich interaktiv abwickeln lässt. Und dazu fordert der Unterricht, anders als die gesellige Interaktion, schriftanaloge Beiträge, etwa solche mit Fragestellung, Proposition und Conclusio. Man spricht mündliche Texte – wie vertrauensvoll oder zweifelnd das Denken solcherlei Reden auch immer begleiten mag.

Dabei hilft es nur begrenzt, den Gesichtsausdruck auf Klugheit zu trimmen. Für Goffman sind das amerikanische „face work“ und die asiatische Kunst der Gesichtswahrung deshalb so zentral, weil sie eine über die Episoden der Interaktion hinausgehende *Geschichte schreiben*. Nur das berechtigt Wagners grosse Sorgen um das Bild, das der einzelne Studierende bei allen anderen hinterlässt; gerade dann, wenn die Studierenden einander gar nicht kennen und in der Regel einander auch nie näher kennenlernen werden. Denn in solchen Fällen hat das Gedächtnis ja nichts als die Eindrücke zur Verfügung, die die universitären Veranstaltungen in den Gesichtern hinterlassen. Präsent ist von all dem nur der Blick, gewissermassen als Scanner und Stift, der die Geschichten zugleich abliest und weiterschreibt. Gesichter und Blicke helfen *den anderen* dabei, zu bemerken, was an der Interaktion (ihr Reden eingeschlossen) bemerkenswert und erinnerungswürdig erscheint; oder was man getrost verpassen und vergessen kann. In Präsenzveranstaltungen steht diese interaktive Funktion des Blickens in stetiger Konkurrenz zu den allgegenwärtigen Lese- und Schreibzwängen. Etwas zugespitzt, also vereinfachend und leicht falsch gesagt: Es ist der Unterschied von Lesen und Blicken, der den Unterschied der leibhaftigen Unterrichtung im Studium ausmacht. Es gibt Blicke, die mehr als tausend Worte sagen – und jene leeren Gesichter, die selbst die vortrefflichsten Redezüge ins Nirwana des Nichtwissens entschwinden lassen.

Durch Film, Fernsehen und Video haben wir uns daran gewöhnt, fast nur ausdrucksstarke Gesichter zu sehen. Die virtuosesten Gesichtsdarstellerinnen (Prototypen Ingrid Bergman und Humphrey Bogart in „Casablanca“) schaffen es, feinste Unterschiede der sozialen Situationen zu visualisieren (Baecker 1996). Aber die Gesichter des Studiums sind offenbar nicht markant genug, um den Sprung aus der Interaktion in die Visualisierungswelten der online-Kommunikation zu schaffen. Dort wird bebildert, gezeichnet und getextet. Selbst das Lächeln und das

Augenzwinkern müssen aufgeschrieben werden. Kein Wunder, dass Studierenden wie Dozierenden im Dauerfernstudium das Hören und Sehen vergeht und nicht wenige unter ihnen die Blicke vermissen, die studienbegleitend das Erinnern und Vergessen organisieren.

Literatur

- Aufenanger, Stefan & Bastian, Jasmin (2020). Handschriftliche versus digitale Mitschriften in akademischen Vorlesungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(1), 103-125. doi: [10.3217/zfhe-15-01/06](https://doi.org/10.3217/zfhe-15-01/06)
- Baecker, Dirk (1996). The Reality of Motion Pictures. *MLN*, 111(3), 560-577.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Was heisst sprechen?* Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre (2006). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1974). *Grammatologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesecke, Michael (1991). *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Illich, Ivan (1991). *Im Weinberg des Textes*. Als das Schriftbild der Moderne entstand. Frankfurt am Main: Luchterhand.
- Hugo von Sankt Victor (1128/1896). *Das Lehrbuch*. Übers. v. Joseph Freundgen. Paderborn: Schöningh.
- Schelsky, Helmut (1971). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Stichweh, Rudolf (2008). *'Information and Communication Technologies' und ihr Einfluß auf Lehre und Forschung in den Jahren 2008 bis 2018*. Luzern: Universität Luzern.
- Vincent, Guy, Lahire, Bernard & Thin, Daniel (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: Guy Vincent (ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* (S. 5-32). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Wagner, Wolf (1977). *Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie Studieren und sich nicht verlieren*. Berlin: Rotbuch.
- Wagner, Wolf (2007). *Uni-Angst und Uni-Bluff heute. Aktualisierte und vollständig überarbeitete Neuauflage*. Berlin: Rotbuch.

Universitäre Bildung als Sozialisation und Erfahrung

Dr. Florian Elliker, Soziologe, Ständiger Dozent für Soziologie an der Universität St. Gallen

“Look if you want to learn French, ... [g]o to France, because everything that makes learning French reasonable, and everything that helps learning French, is in France. If you want to do it in the United States, make a France.”- Seymour Papert (nach Alay Kay, in Merchant, 2017)

“If you want to live in the 21st century, you'd better embody it. You can't teach it in a classroom.”- Alan Kay (Merchant, 2017)

Einleitung

Die Universitätsausbildung befindet sich schon seit längerer Zeit in einer Krise. Bücher lesen und Vorlesungsmonologen zuhören: Das geht auch von zuhause aus. Selbst Semindiskussionen lassen sich online durchführen, und dies vielleicht sogar besser, da sich nicht wenige Studierende in den eigenen vier Wänden wohler fühlen und aktiver an der Diskussion teilnehmen als im Seminarraum. Immer besser programmierte Apps führen unterhaltsam und didaktisch durchdacht in schwierige Wissenskomplexe ein. Die meisten relevanten wissenschaftlichen Zeitschriften stehen online zur Verfügung, viele gedruckt erschienen Bücher liegen digitalisiert vor, und über den Online-Regalbrowser lässt sich die Bibliothek auch von zuhause aus durchstöbern. Wozu sich also noch irgendwo vor Ort versammeln?

Dieser Frage wird im Folgenden vor allem mit Blick auf das nachgegangen, was nicht während des Seminars oder der Vorlesung im Hörsaal passiert - sondern davor und danach, sprich während des grössten Teils des studentischen Alltags. Es geht hier mit anderen Worten darum, die Universität als Organisation nicht nur im Lichte ihres (vermeintlichen) «Hauptzwecks» zu betrachten, sondern den Blick auf die (vermeintlichen) «Nebeneffekte» zu richten. In vielen - wenn auch nicht in allen - Fällen ist die Antwort auf die Frage, warum denn eine Universität noch in räumlich materieller Form situiert sein soll, bei diesen «Nebeneffekten» zu suchen. Diese sind, so die These, die den Kern der folgenden Überlegungen bildet, möglicherweise nicht als Nebeneffekte, sondern als wesentlicher und entscheidender Teil des Studiums zu betrachten. Angesichts bereits etablierter und sich neu entwickelnder Formen digitaler Kopräsenz wirft die Frage nach dem (verbleibenden) Sinn und Zweck physischer Kopräsenz gleichzeitig die Frage danach auf, was und wie denn «eigentlich» im Studium gelernt wird.

Physische und digitale Kopräsenz

Kopräsenz bezeichnet üblicherweise jenen Zustand, in dem zwei oder mehrere Personen sich sinnlich wahrnehmbar in ihrer Nähe befinden und sich ihre Aufmerksamkeit verschränkt, etwa dann,

wenn sie sich in einem Gespräch befinden oder sich gemeinsam einem Gegenstand zuwenden. Die Verschränkung der Aufmerksamkeit kann fluktuieren, ebenso wie sich die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Realität der sozial geteilten Alltagswelt, sondern auch auf andere Realitäten richten kann: Wir lesen ein Buch, schweifen gedanklich ab, hören Musik etc. Als Grundbedingung für Kopräsenz wurde bis vor kurzem die wechselseitige körperliche Anwesenheit in der sensorisch wahrnehmbaren «Welt in aktueller Reichweite» (Schütz & Luckmann, 2017, S.71ff.) angesehen: Kopräsenz existierte nur als physische Kopräsenz. Möglicherweise ist es gerade die multisensorisch wahrnehmbare Anwesenheit Anderer, welche die Basis des hohen Realitätsakzents unserer sozial geteilten Alltagswelt bildet und durch die sich ausgewählte Phänomene dieser Alltagswelt unserem Bewusstsein als relevant auferlegen. Ich kann zwar mit meiner Aufmerksamkeit in Fantasiewelten eintauchen und mich gedanklich von der Alltagswelt lösen, kehre aber immer wieder in sie zurück. Schliesslich sind es vor allem Unterhaltungen mit Anderen in der sozial geteilten Alltagswelt, die für die Bewahrung meiner subjektiven Wirklichkeit entscheidend sind, auch wenn «die wenigsten Gespräche [...] sich mit vielen Worten um das Wesen der Welt [drehen]. Unsere Wirklichkeitsbestimmung vollzieht sich vielmehr vor dem Hintergrund einer Welt, die schweigend für gewiss gehalten wird» (Berger & Luckmann, 2000, S.163). Wir erwerben unser Wissen und unseren Realitätssinn nach wie vor nicht nur vor dem Bildschirm, sondern über verschiedene Sinneswahrnehmungen in Interaktion mit Anderen, und gerade der wirklichkeitsversichernde Charakter der Existenz Anderer scheint seine Wirkung nach wie vor am stärksten in physischer Kopräsenz zu entfalten. Lebt und arbeitet man - wie einige während der COVID-19-Krise - längere Zeit ohne Interaktionsmöglichkeiten in physischer Kopräsenz, erhält man eine Ahnung von den Schwierigkeiten der subjektiven Wirklichkeits(ver)sicherung unter Abwesenheit Anderer.

Nun ist es uns in zunehmendem Masse möglich, auf immer mehr Sinneskanälen und in immer kleiner werdenden Zeitabständen bis hin zur Übertragung in Echtzeit Andere technisch vermittelt nicht nur anwesend sein zu lassen, sondern mit ihnen zu interagieren. Vom Brief über das Telefonat bis hin zu kurzen Textnachrichten und dem Videogespräch: Die «nur» technisch vermittelt Anwesenden können ihre Aufmerksamkeit mit der unseren fortlaufend immer mehr derart verschränken und auf das Geschehen einwirken, wie das früher nur in physischer Kopräsenz möglich war. Man kann auch digital kopräsent sein. Mit welchen Vor- und Nachteilen das im Vergleich zu physischer Kopräsenz verbunden ist, haben viele während der COVID-19-Krise

erlebt. Kopräsenz ist nicht mehr nur gewissermassen binär kodiert, d.h. eine Person ist entweder anwesend *oder* abwesend (obschon selbst bei physischer Kopräsenz die Grenzen nicht immer eindeutig sind). Stattdessen ist Kopräsenz ein Kontinuum geworden (Campos-Castillo & Hitlin, 2013): Man kann sensorisch und zeitlich selektiv in einer Situation kopräsent sein, in der der eigene Körper physisch nicht anwesend ist.

Häufig werden Vor- und Nachteile der neuen, technisch vermittelten und/oder technisch konstituierten Erfahrungsmöglichkeiten mit Blick auf eine «Ersatzlogik» diskutiert: «Digitales» ersetzt «Analoges». Dies mag in vielen Bereichen der Fall sein, auch wenn natürlich nicht von einem direkten Ersatz die Rede sein kann. Das Verhältnis analoger und digitaler Realitäten entwickelt sich aber nicht nur nach einer Ersatzlogik, sondern nach einer Logik der funktionalen Ausdifferenzierung: Digitale Technologien ergänzen den Alltag, durchdringen und erweitern ihn, mit Nützlichem und Unnützem, mit Erwünschtem und Unerwünschtem, wie das auch schon bei nichtdigitaler Technik der Fall war. Nicht nur die Geräte der technischen Vermittlung, sondern auch und wohl vor allem die heute vorwiegend «in» digitaler Technik erschaffenen Welten funktionieren indes nach eigenen Logiken. Auf Basis welcher Technik ein Telefonat geführt wird, spielt wohl für das Gespräch keine grosse Rolle; aber die Möglichkeit, über Kommunikationsapplikationen parallel zu, vor oder nach einem Gespräch Textnachrichten, Bilder, Emojis etc. zu senden, stellt einen signifikanten Unterschied dar. Erfahren und gehandelt wird in kognitiv und emotional, aber auch sensorisch eigenwilligen Modi und Kombinationen, die wir so vom Erleben und Handeln ausserhalb digitaler Realitäten her nicht kennen. In der Transposition vom einen ins andere Medium verwandelt sich ein Phänomen, nimmt neue Eigenschaften an und verliert andere. Das technisch-digital konstituierte und vernetzte Dispositiv bestimmt die Wissensgenerierung und Interaktionsformen (mehr oder weniger entscheidend) mit.

Die Hochschullehre ist von beiden Entwicklungen geprägt: Ersatz und funktionale Ausdifferenzierung. Wird davon ausgegangen, dass die technische Entwicklung etwa in gleichem Schritt weiterläuft wie bis anhin, dann dürfte es – mit Blick auf Ersatzprozesse – in absehbarer Zeit möglich sein, viele der Lehr- und Lernaktivitäten an einer Universität, die bis anhin in physischer Kopräsenz durchgeführt wurden, durch digitale Kopräsenz zu ersetzen. Das betrifft nicht nur vorwiegend monologische Interaktionsformate wie Vorlesungen oder eher einsame Tätigkeiten wie das Lesen in der Bibliothek. Auch Diskussionen in Gruppen können wohl bald ohne grosse Verluste bezüglich Wahrnehmung und Interaktionsmöglichkeiten online durchgeführt werden. Und selbst andere als rein diskursive Elemente wie etwa die *Verkörperung* einer Disziplin, Forschungsrichtung oder Profession durch die Dozentin und die Mitstudierenden dürften mit zunehmend besser werdenden Übertragungsmöglichkeiten auch in digitaler

Kopräsenz nachvollziehbar sein. Denkt man das konsequent fort, so müsste sich in der Tat bald fast niemand mehr in physischer Kopräsenz an einer Universität einfinden.

Informelle (Kapital)bildung

Hier gilt es zunächst anzumerken, dass die Möglichkeiten, sich wesentliche Teile universitärer Bildung in digitaler Kopräsenz zu erwerben, von der technischen Infrastruktur und der Möglichkeit abhängen, sich den Zugang zu und die Benutzung dieser Infrastruktur leisten zu können. Überlegungen zu digitaler Kopräsenz werden grösstenteils hinfällig, wenn Studierende – wie ich es beispielsweise aus Südafrika kenne – nur ein kleines Smartphone zur Verfügung haben, sich monatlich nur ganz geringe Datenmengen leisten können (und, nebenbei, auch das gedruckte Lehrbuch für die Buchhaltungsvorlesung das Budget übersteigt) und keine komfortablen eigenen vier Wände haben, in denen sie ungestört online studieren und diskutieren könnten.

In Südafrika wird häufig die Komplementarität von akademischer «*education*» und persönlicher «*formation*» betont. Wenn nun im Folgenden der Fokus auf dem liegt, was ausserhalb des Hörsaals geschieht, dann geschieht das auf Basis einer ähnlichen Annahme: dass die universitäre Bildung nicht nur im Erwerb von kognitivem Fachwissen besteht, sondern in der Entwicklung einer fachspezifischen Haltung und Perspektive, die sich vor allem in zahlreichen informellen Interaktionen und praktischen Anwendungen des Fachwissens vollzieht. Dies geschieht hauptsächlich in einem sozialen Umfeld, das aus Personen besteht, die sich in gleichen oder ähnlichen disziplinären oder professionellen Feldern bewegen – Kommilitoninnen, Dozentinnen, Forscherinnen usw. – und nicht nur oder gar nicht im eigenen privaten Freundeskreis und der Familie (zumindest bei solchen Personen nicht, deren Studium massgeblich von der Ausbildung und den Berufen der signifikanten Personen in ihrem engeren Umfeld abweicht). Geht man davon aus, dass commitment zur Sache nicht nur über die Identifikation mit Fachwissen, sondern auch über Identifikation mit Personen hergestellt wird, die das Fachwissen vermitteln oder die ebenfalls motiviert sind, es sich anzueignen, dann ist die Präsenz dieser Personen nicht allein während, sondern auch vor und nach der Vorlesung ebenfalls von Bedeutung. Die Einschätzung des Fachwissens beruht häufig nämlich auch darauf, wie glaubwürdig, sympathisch, interessant etc. (oder eben nicht) Dozierende, aber auch Mitstudierende wirken. – Zu einem disziplinär geformten Habitus gehört auch die Herausbildung eines entsprechenden Selbstverständnisses und der Fähigkeit, das erworbenen Wissen später erfolgreich «einsetzen» zu können – sowohl im Sinne beruflichen Problemlösens als auch der eigenen Positionierung in einem Feld konkurrierender und kooperierender Kräfte. Hält man schliesslich an einem humanistischen Bildungsideal fest, dann ist nicht nur der Erwerb von Fachwissen das Ziel, sondern

auch die Entwicklung eines über das Fachwissen hinausreichenden intellektuellen Horizonts und die Einordnung des Fachwissens in diesen Horizont. Diese eigenständigen, intellektuellen Suchbewegungen, die mit den intellektuellen Suchbewegungen der Studienkolleginnen über informelle Kontakte verschränkt sind, werden durch die Tendenz, digital durchgeführte Veranstaltungen relativ starr zu strukturieren eher behindert als gefördert.

Diese «implizit» ablaufende Wissensgenerierung läuft vorwiegend über informelle Treffen, während sogenannte «extracurricularen» Aktivitäten, wird beeinflusst durch das – vom universitären Raum vorstrukturierte, aber im Einzelfall häufig zufällig geschehende – Kennenlernen von Personen in unterschiedlichen Lebenslagen und verschiedener Studienrichtungen. Diese Aktivitäten, Handlungen und Verhaltensweisen finden im Modus der Präsenz auf «Hinterbühnen» statt: Die Interaktion ist entspannter, man «schaltet ab» resp. «um», spricht wahrscheinlich über alles Andere als über die Vorlesung und wenn, dann natürlich nicht nur in intellektuell angeregter, sondern häufig auch in ironischer und direkt kritisierender Weise.

Sowohl das akademisch geprägte Wissen als auch eine umfassendere Perspektive auf dieses Wissen wird auch, wenn nicht sogar vor allem in «zwangslosen», informellen Diskussionen und der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und Interessen geformt. Die so hergestellten Beziehungen und Wissensformen stellen bedeutsames kulturelles und soziales Kapital (Bourdieu, 2005) dar, akkumulierte Wissensbestände und Bekanntschaften, die wesentlich darüber mitbestimmen, wie erfolgreich die Studierenden das Leben nach dem Studium bewältigen. Dass dies bedeutsam ist, wird Vielen häufig erst über die unmittelbare Sozialisationserfahrung klar, nicht nur, aber vor allem dann, wenn einem bewusst wird, dass ein Studium ohne die Kooperation mit Anderen und deren Unterstützung fast nicht zu bewältigen wäre. Die Bedeutung der *strengths of weak ties* (Granovetter, 1973) sowie des disziplinären, professionellen und intellektuellen *commitments*, das über verschiedenste Interaktionsrituale (Collins, 2004) hergestellt wird, wird häufig unterschätzt, möglicherweise gerade deshalb, weil sie oft als «ausseruniversitär» gerahmt werden.

Die Plausibilitätsstrukturen dieser Wissensformen sowie die Schaffung und Bewahrung der professionellen subjektiven Wirklichkeit erhalten ihren deutlichen Realitätsakzent dadurch, dass, wie oben angedeutet, der «Chor» der dafür notwendigen bekannten und unbekanntenen Anderen physisch kopräsent ist. Es wäre zwar denkbar, dass bei einer vollständigen Umstellung auf digitale Kopräsenz diese im physischen Raum situierte, teils ritualisierte, aber doch auch von Zufällen geprägte Interaktion mit Anderen *auch* im Medium des Digitalen nachgebildet werden könnte. Die «Ausnahmesituation» der COVID-19-Krise, während der viele alleine oder nur im engsten sozialen Umfeld von

zu Hause aus dem Unterricht «bewohnten», zeigt aber: Diese in verschiedensten Raumkonstellationen situierte Realität ist zumindest bis anhin nur unzureichend in technische Medien transponiert worden. Besonders deutlich wurde das für Studienanfänger, für die in dieser räumlich situierten Realität an der Universität noch gar keine (richtige) Chance bestand, erste Bekanntschaften zu knüpfen und diese dann über digitale Kopräsenz weiterzupflegen. Hier stellt sich indes in der Tat die Frage, was gewonnen wäre, wenn dieser umfassende Bereich relativ ungeplanter, an unterschiedlichen Orten stattfindender Interaktionen «auch noch» digital rekonstruiert würde.

Wenn Seymour Papert laut Alan Kay erwähnt, man solle eben «ein Frankreich» erschaffen, wenn man zum Erlernen des Französischen sich nicht dorthin begeben könne, spricht er davon, Umgebungen zu schaffen, die eine Immersionserfahrung resp. das Lernen durch vollständiges Eintauchen in den Gegenstand erlauben. Computersysteme hätten seiner Meinung nach gerade in technisch-mathematisch orientierten Wissenschaften das Potential dazu. Das heisst indes nicht, unterschiedslos Alles ins Medium des Digitalen zu überführen. Angesichts der digitaltechnischen Ausdifferenzierung der gegenwärtigen Alltagswelt wären digitale Welten in der Hochschullehre insofern mit zu berücksichtigen, wie sie selbstverständlicher Bestandteil des Lebens im 21. Jahrhundert geworden sind. Idealerweise würde eine universitäre Bildung den Studierenden zudem ermöglichen, die Funktionsweisen dieser digitalisierten gesellschaftlichen Realitäten auf einem angemessenen Komplexitätsniveau zu verstehen. Insofern die gesellschaftliche Alltagsrealität jedoch auch im 21. Jahrhundert nicht vollständig ins Medium des Digitalen transponiert wird, gilt es, diese Realität physischer Kopräsenz hinsichtlich der oben erwähnten Interaktionsprozesse zumindest konzeptuell als wesentlicher Bestandteil universitärer Bildung aufzufassen.

Dies soll alles nicht bedeuten, dass die reflexive Auseinandersetzung mit Fachwissen nicht wichtig wäre, im Gegenteil. Als zentraler Bestandteil universitärer Bildung ist diese aber nicht nur das, ein Akt der Wissensvermittlung; die dafür entwickelten Organisationsformen sind zugleich ebenso bedeutsame Interaktionsräume, in denen Sozialisationsprozesse stattfinden, deren informelle Bestandteile ihre spezifische Wirkung im relativ unstrukturierten und teils widersprüchlichen Zusammenspiel mit der universitär gerahmten Wissensvermittlung entfalten. Schliesslich gilt es hier anzumerken, dass der Fokus der vorliegenden Ausführungen auf die «Hochschullehre» – die Kernthematik dieses Bandes – wohl die Aspekte fachlicher Bildung und Habitusentwicklung zu stark betont. Zu ergänzen wäre dies mit Überlegungen zur persönlichen Entwicklung, die während der Zeit des Studiums stattfindet – eine Entwicklung, die in weiten Teilen wohl *auch* durch das Universitätsstudium geformt wird, aber bei weitem nicht im universitären Rahmen

aufgeht. Für viele Studierende bedeutet der Beginn des Studiums einen physisch vollzogenen Ortswechsel, der mit zahlreichen Unsicherheiten einhergeht. Damit ist einerseits die Herausforderung verbunden, nicht nur soziales Kapital in eng bindender Form aufzubauen, sondern solches, das sich in weniger stark bindender Form über weit gespannte Netzwerke erstreckt. Andererseits konstituieren diese neuen Freundes- und Bekanntenkreise Plausibilitätsstrukturen, die andere als die bisher gekannten Lebenswege und Selbstverständnisse als möglich erscheinen lassen.

Konkrete Erfahrung und Sinneswahrnehmung

An die Grenzen stösst die Lehre mittels digitaler Kopräsenz selbstverständlich immer noch überall dort, wo konkrete Erfahrung und körperliche Fertigkeiten gefragt sind: Einerseits ist das dann der Fall, wenn – etwa in Bereichen der Medizin und Biologie – der Umgang mit technischen Apparaturen notwendig ist und erlernt werden muss sowie andererseits überall dort, wo es um die Herstellung materieller Artefakte geht. Und schliesslich betrifft dies auch jenes professionelle Wissen, dessen Erwerb im entsprechenden sozialen Umfeld stattfindet – etwa beim Erlernen ethnographischer Forschung oder therapeutischer Gesprächsführung, Tätigkeiten, deren kognitive Anteile wesentlich mit lebensweltlichen «Erfahrungswerten» verschränkt sind.

Andererseits stösst eine rein digitale Lehre auch dort an ihre Grenzen, wo in der Vermittlung explizit nicht nur «abstrakte Konzeptualisierung» berücksichtigt werden soll, sondern ebenso sehr «konkrete Erfahrung», «reflektierende Beobachtung» und «aktives Experimentieren» (Kolb & Kolb, 2013). Abhängig vom Gegenstand bietet es sich daher auch an, Erkundungen «vor Ort» durchzuführen oder durchführen zu lassen, die immer auch von Zufallsmomenten und spontaner Interaktion geprägt sind. Selbstverständlich beruht auch dies auf der Annahme, dass die entsprechenden Interaktionsräume ausserhalb der Universität durch digitale Technologien nicht ersetzt, sondern funktional ausdifferenziert werden. Die Evidenz des mündlich oder schriftlich Berichteten lässt sich so nicht nur rational herstellen; auf Basis der eigenen Erfahrung erweisen sich Theorien oder Realitätsberichte *einfühlend nacherlebend* als mehr oder eben weniger evident (Weber, 1972, S.2). Und auch hier gilt, dass der Austausch auf Basis konkreter Erfahrungen (geteilten oder allein gemachten Erfahrungen) eine andere Qualität annimmt, als wenn lediglich gemeinsam gelesene Texte diskutiert werden. Damit wäre eine jener intellektuellen Herausforderungen angegangen, die gerade für Teile der Geistes- und Sozialwissenschaften als zentral gelten kann: die Theorie mit jener Alltagsrealität, die verstanden werden soll, in Zusammenhang zu bringen und so vor dem Hintergrund lebensweltlicher Erfahrung über die Angemessenheit der Annahmen oder die Gültigkeit der Erklärungen reflektieren zu können. Schliesslich ist dies nicht nur möglich, indem nacherlebend bestehende Welten erkundet

werden, sondern indem Wissen angewandt wird und mit aktivem Experimentieren Prozesse und materielle Realitäten mitgestaltet werden. Damit soll nicht für eine rein erfahrungsbasierte Lehre plädiert werden. Es geht hier lediglich darum, aufzuzeigen, worin der Sinn einer physisch situierten universitären Bildung bestehen könnte, wenn das, was im Hörsaal geschieht, weitgehend in digitaler Kopräsenz geschehen kann.

Schliesslich stellt sich die Frage, inwiefern die häufig mit digitaler Technik einhergehende Minimierung des Körpergebrauchs bereits neue Rituale dafür hervorgebracht hat, was bis anhin von physischer Kopräsenz mitstrukturiert wurde. So wird etwa die Konzentration bei der Lektüre in der Bibliothek oder bei der Teilnahme an einer Diskussion nicht nur «mental» hergestellt; zumindest bis anhin wirken die unterschiedlichen, durch die physische Kopräsenz Anderer mithergestellten sozialen Settings sich darauf aus, wie konzentriert die Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand gerichtet werden kann – Settings, die zudem häufig in funktional darauf spezialisierten oder funktional einseitig genutzten Räumen situiert sind und unsere Erfahrung und Aufmerksamkeit mitstrukturieren durch die Tatsache, dass wir uns dorthin begeben müssen. Solange digital konstituierte Kopräsenz (im Hörsaal und ausserhalb desselben) noch keine gelingenden Ersatzrituale und -verhaltensweisen für diese durch die multisensorische Kopräsenz Anderer hergestellten, erwünschten Effekte bieten kann, erscheint physische Kopräsenz nach wie vor sinnvoll. Letztlich wird so nicht nur lebensweltliche Plausibilität kognitiven Wissens hergestellt, sondern werden Erfahrungen jenseits der eigenen vier Wände – der «physischen Bubble» – ermöglicht und Perspektiven jenseits des Bildschirms eröffnet, die qua Differenz und Abwechslung im besten Fall intellektuell anregend wirken.

Die Bedeutung nacherlebender Evidenz, körperlicher Erfahrung sowie physisch situierten aktiven Experimentierens ist wahrscheinlich nicht für alle wissenschaftlichen Disziplinen gleich relevant. Möglicherweise könnte das Fachwissen gewisser Disziplinen gut im Fernunterricht erworben werden. Wenn die Entwicklung in Richtung einer Ersatzlogik gehen sollte, sprich das Aufsuchen physisch situierten Interaktionsräume zunehmend durch digitale Kopräsenz in physisch isolierten Körpern abgelöst wird – das Leben, um Paperts Aussage wörtlich zu interpretieren, in ein zunehmend von Profitmaximierungszwecken dominiertes und dementsprechend selektiv konstruiertes «digitales Frankreich» verlagert wird – stellt sich eine grundlegende Frage, die meines Wissens in der Diskussion über die Hochschullehre noch zu wenig diskutiert wird: inwiefern die Universität als Organisation an der Entstehung dieser grundlegend neuen Existenzform mitwirken oder nicht mitwirken soll, sofern hier ein Mitgestaltungspotential als realistisch erachtet wird. Letztlich ist die Frage nach «Inhalt» und «Modus» universitärer Bildung eine, die nicht nur in einem über wissenschaftliche Studien abgestützten Diskurs zur Hochschullehre und zu (vermeintlich)

«notwendigen» wissenschaftlichen Schwerpunkten zu beantworten ist. Es geht in einem weiteren Sinne um die Frage, welche Art der Bildung an Universitäten ermöglicht werden soll. Wie oben aufgezeigt, würden wohl zahlreiche bedeutsame Aspekte einer solchen Bildung bei einer einseitigen Transformation hin zu einem «digitalisierten Fernstudium» nicht genügend berücksichtigt oder erst gar nicht ermöglicht werden.

Fazit

Wie gerade angedeutet wirft die zunehmende Durchsetzung digitaler Kopräsenz an Universitäten zahlreiche weitere Fragen auf, etwa jener, wie mit der permanenten Registrierung der Lehr- und Lerntätigkeit umgegangen wird, d.h. mit der fortschreitenden Eingliederung universitärer Bildung in überwachungskapitalistische Verhältnisse privatwirtschaftlichen und staatlichen Charakters (Zuboff, 2019). Schliesslich ist eine ambivalente Haltung gegenüber der fortschreitenden Technisierung festzustellen, die einerseits von managerialen Ideen der Effizienzsteigerung, Innovation und Machbarkeit geprägt ist, andererseits aber technologischen Entwicklungen den Status unhintergehbare Tatsachen zuspricht und sich vor allem dann jegliches Handlungspotential abspricht, wenn es darum geht, kritisch und selektiv mit neuen Technologien umzugehen. Schnell wird ein nicht Alles befürwortender Umgang mit Technik pauschal als Kulturpessimismus abgestempelt, was häufig einem nüchternen Abwägen der Vor- und Nachteile und einer gezielten Verwendung im Wege steht.

Es soll nochmals betont werden, dass der Fokus auf dem, was ausserhalb des Hörsaals läuft, nicht implizieren soll, dass Textarbeit, argumentative Auseinandersetzung sowie die Aneignung und kritische Diskussion wissenschaftlichen Wissens nicht von Bedeutung wären. Dass dies alles immer besser in digitaler Kopräsenz stattfinden kann, sollte als Anlass zur Reflexion darüber dienen, wie die Hochschullehre die kognitive Schlagseite dieser Prozesse ergänzen kann und was eine Universitäts(aus)bildung neben der Wissensvermittlung «auch» noch leistet, etwas, indes, was zumindest bis anhin nicht gut im digitalen Raum nachgebildet werden kann.

Man kann die Erfahrungskomponente und die Sozialisationserfahrung natürlich als «Nebensachen» abtun: Eine solche Bewertung liegt möglicherweise dann nahe, wenn man nach dem schulischen Selektionsprozess sich vorwiegend dessen nach wie vor höchst prämierten Lernmodus angeeignet hat: «abstrakte Konzeptualisierung» (Kolb & Kolb, 2013). Gegen abstrakte Konzeptualisierung spricht nichts, im Gegenteil; wenn aber die Güte (sozial)wissenschaftlichen Wissens über jene Realität, die es besser zu verstehen und praktisch zu gestalten gilt, nicht nur auf Basis rationaler Evidenz hergestellt wird, gewinnt die wissenschaftliche Ausbildung an Qualität, wenn sie Möglichkeiten zur Generierung nacherlebender Evidenz auf Basis lebensweltlicher Erfahrung schafft. Auch die Bedeutung der gemeinsamen

Interaktion im Sinne einer universitären Sozialisation darf nicht unterschätzt werden: Es werden lebensweltliche Plausibilitätsstrukturen für den Realitätsakzent des Wissens, das produziert wird, hergestellt, aber auch die Möglichkeiten für die Auseinandersetzung damit geschaffen, wie dieses Wissen in den weiteren gesellschaftlichen Kontext eingebettet ist und wie man sich dazu verhalten soll. Die Bedeutung dieses informellen Austauschs und der damit einhergehenden Bildung wird möglicherweise von einer Position aus unterschätzt, welche die aktive diskursive Mitgestaltung genau dieses Kontextwissens über familien- und milieuspezifische Verhältnisse bereits vor Beginn des Studiums für selbstverständlich hält; die fundamentale Fremdheit dieser Art der Auseinandersetzung und die Unsicherheit, mit der solche Prozesse für Personen ohne entsprechende «Vorerfahrung» einhergehen, scheint bei einem Mangel nacherlebender Evidenz häufig nicht (mehr) gut nachvollziehbar. Die Herausbildung eines professionellen Habitus, eines persönlichen und fachlichen Selbstverständnisses und der Fähigkeit, das erworbene Wissen später erfolgreich «einsetzen» zu können hängen massgeblich auch (und vielleicht sogar: vor allem) von solchen Erfahrungen an der Universität ab, die ausserhalb des Hörsaals stattfinden.

Literatur

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000 [1966]). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (17 ed.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Bourdieu, P. (2005). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In P. Bourdieu, *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49–80). Hrsgg. v. Margareta Steinrück. Hamburg: VSA.
- Campos-Castillo, C., & Hitlin, S. (2013). Copresence. Revisiting a building block for social interaction theories. *Sociological Theory*, 31(2), 168–192. doi: 10.1177/0735275113489811
- Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380. doi: 10.1086/225469
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0. A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Experience Based Learning Systems.
- Merchant, B. (2017). The father of mobile computing is not impressed. *Fast Company*. Verfügbar unter: <https://www.fastcompany.com/40435064/what-alan-kay-thinks-about-the-iphone-and-technology-now> (letzter Zugriff am 19.11.2020) [Permalink](#)
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2017). *Die Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz, Frankfurt a. M.: UVK/UTB.

Weber, M. (1972 [1921]). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism. The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: PublicAffairs.

Da und zugleich abwesend sein Präsenz als das gepflegte Sich-Abwenden

Balthasar Eugster, lic. phil., Philosoph und Sozialwissenschaftler, stv. Leiter Hochschuldidaktik, Universität Zürich

Das Anderswo der Universität und ihres Wissens

Es könnte der Eindruck entstehen, in Laurentius de Voltolinas viel bemühter Illustration einer Vorlesungsstunde des Henricus de Alemania erscheine die mittelalterliche Universität des 14. Jahrhunderts als eine *verzogene*. Und tatsächlich ist dem ganz eigentlich so: Nicht wenige der Hörer in den Bankreihen plaudern oder schweifen in ihren Gedanken offensichtlich weit von den Ausführungen des Dozenten ab. Einer gar, der vielleicht berühmteste unaufmerksame Student der Kunstgeschichte, wendet dem Professor den Rücken zu – schlafend oder vom Inhalt erschrocken, das lässt sich so genau nicht ergründen. Verzogene *studiosi* also, undiszipliniert und ungehörig, unbotmäßig und undankbar. Doch bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass auch Henricus, der Dozent, sich *verzieht*, indem er seinen Blick und seine Konzentration nicht auf die Zuhörenden richtet, sondern über diese hinweg aus dem ihm gegenüberliegenden Fenster in die Weiten der sichtbaren Welt und bis in die Tiefen des Denkuniversums gleiten lässt. Er ist da und spricht hier, aber eigentlich schwebt er anderswo in anderen Sphären, und sein erhöhtes Katheder bildet eine Art Abschussrampe für seinen intellektuellen Überflug.

Das mag eine kunstwissenschaftlich gewagte und geschichtsdeutend unangemessene Lesart sein. Die verzogene Universität – sie dürfte aber, über die künstlerische Ausmalung und die historisierende Anmaßung hinaus, doch eher Sinn- und weniger ein Zerrbild der *Idee* „Universität“ abgeben. Die Universität käme ihren grundlegenden Pflichten nicht nach, würde sie darauf aus sein, dass die Studierenden den Dozierenden an den Lippen hängen und wortgläubig wiederkauen, was ihnen an Wissen verfüttert wird. Wer die Wissenschaft lernt, soll an die Hand genommen, aber dann, zu gegebener Zeit, mit sachtem Schubs und mit der Ermahnung zur Methodentreue ins kritische Denken entlassen werden. Idealvorstellung wäre es der Universität (oder müsste es ihr sein), wenn die Studierenden in den Prüfungen ihren Dozierenden nachweisen können, dass diese mit ihren Theorien und Konzepten nachweislich falsch liegen. Ob der Lehrkörper dies auch aushalten würde, bleibt natürlich bloßer Spekulation anheimgestellt.

Tatsache ist: Wissenschaftliche Kritik ist ganz elementar ein Sich-Abwenden vom überkommenen Wissen. Doch abwenden kann sich nur, wer anwesend ist. Man hat sich einzulassen auf das, was man sich zu kritisieren vornimmt, sonst verfällt – wie Marx es schon angemahnt hat – die wahre Kritik dem Dogmatisieren. Aber eben: Im systematischen, also methodischen Abwenden zeigt sich der konstruktive Kern der fundierten Wissenskritik. Und so sind die Studierenden, die sich in Voltolinas

Gemälde dem Henricus nicht länger zuwenden, vielleicht gerade die guten oder fortgeschrittenen Schüler, die sich ihren Lehrer zum Modell nehmen, der in der Weit- und buchstäblichen Übersicht den Studierenden kritische Selbstständigkeit zutraut, um ihnen damit gelassen zu *vertrauen*. So gibt er den erfrischenden Störenfried auf manchen didaktischen Gemeinplätzen ab – einen lernwirksamen *Sage on the stage* ohne den Anspruch, ein sich anbietender *Guide on the side* zu sein.

Wissenschaft ist die Sozialität der Abwendung, und die Universität die Verräumlichung der Gleichzeitigkeit von An- und Abwesenheit. Das hat mit der Verfasstheit des wissenschaftlichen Wissens zu tun, das immer auf sich selbst verweisen muss, weil es sich außerhalb seiner selbst an nichts halten kann. Insofern ist das wissenschaftliche Wissen immer bei sich selbst und in maximaler Weise anwesend. Gerade weil es in der Selbstverweisung in sich selbst gefangen ist, weist es über sich hinaus: Es ist diese unüberwindbare Selbstgenügsamkeit der Stachel im Fleisch des methodisch gesicherten Wissens. Sicherer und endgültiger als in der Alternativlosigkeit der systematischen Methodik geht es nicht, doch ist es genau das unüberbietbare Nicht-Dogmatische der fehlenden Alternative, die den drohenden infiniten Begründungsregress ein für allemal stoppt, aber gerade dadurch, sozusagen im selben Atemzug, den Erkenntnisprozess aus sich selbst heraus in ein raum- und zeitloses Anderswo des gesicherten Erkennens verweist, wo der absolute Nullpunkt des Dogmatismus vom Zustand eines absolut Totalitären nicht mehr zu unterscheiden ist. Im Paradoxon dieser doppelten Verwiesenheit ist das wissenschaftliche Wissen radikal sich selbst entrückt, also maximal abwesend. Und so (v)erweist sich das Wissen der Wissenschaft als das unaufhörliche Oszillieren zwischen abwesender Anwesenheit und anwesender Abwesenheit.

Die verwiesene Präsenz

Daraus kann man folgern, dass die Universität der Ort ist, wo man die Etikette des gepflegten Sich-Abwendens lernt, um in den flimmerig zirkulären Wissensbezügen die akademisch intellektuelle Contenance nicht zu verlieren. Wer vor Ort ist, ist da, weil es sich abwesend nicht in die Abwesenheit einüben lässt. Die physische Präsenz und ihr Komplementäres, die Abwesenheit, sind Spiegelungen und Kristallisationen der innersten Wesenheit des Wissens. Ihre Handhabung bemisst sich am Bewusstseinsgrad, den eine Wissenschaft in der Reflexion und der Praxis der Wissenskritik zu realisieren in der Lage ist. Der Universität war das immer schon Charakteristikum und wird es auch in Zukunft eine Herausforderung besonderer Art sein. Denn dieser doppelte und paradoxe Verweisungszusammenhang ist ihr

zwar grundlegendes Wesensmerkmal, institutionell ist er aber nur mittelbar und rekonstruktiv zu operationalisieren. So lassen sich seine Spuren etwa in den traditionsgefestigten Ritualisierungen des universitären Lebens (z. B. in Formen der Feierlichkeit) nachzeichnen oder eben auch in der nicht enden wollenden Diskussion über Sinn und Unsinn einer studentischen Anwesenheitspflicht freilegen. Bezeichnenderweise zielen in letzterer lernpsychologische oder Bologna-strukturelle Argumente meist nur auf Oberflächenphänomene. Die von den einen pädagogisch-pathetisch eingeforderte und von anderen politisch-demonstrativ unterlaufene Pflicht zum Da-Sein am vermeintlichen Ort des Lerngeschehens ist die Vergegenständlichung jenes Spannungsverhältnisses von Hin- und Abwendung, das wissenschaftliches Wissen als solches konstituiert. Es könnte die Universität keine *universitas* der Denkgenoss*innen sein, wäre in ihrem Lehr- und Lernbetrieb die Präsenz eine strikte oder würde – im Gegenzug – gänzlich auf sie verzichtet. Zur Universität muss es gehören, dass die Präsenz nachhaltig umstritten und ihre Anempfehlung permanenten Subversionen ausgesetzt ist. Präsenz ist wertvoll, weil sie aus manch guten und vielen zweifelhaften Gründen systematisch ausgehebelt wird. Abwesenheit ist heilsam, weil sie der Dialektik der Anwesenheit Form und Resonanz gibt. Ein Todeszeichen der Universitätsidee müsste es sein, wenn in der Kontroverse um die Präsenz Mehrheiten sich durchsetzen und Lösungen konsensual gefunden würden.

Mehr noch: Wenn alle Studierenden immer aufrecht brav in den Bänken sitzen und geschäftig an ihren Labortischen stehen würden – es wäre dies eben gerade nicht jene Präsenz, die die Anwesenheit des wissenschaftlichen Wissens ausmacht, das um sein Anderswo selbstkritisch weiß. Zum erfolgreichen universitären Lernen gehört die Auslassung als wissenschaftskonstitutive Einlassung, als Aussage eben zur labilen und daher immer wieder zu erneuernden Reflexivität des Wissens. Eine Art konstruktives Misstrauensvotum ist die präsente Abwesenheit, ein dekonstruktiver Vertrauensbeweis in die unbefragbare Fragwürdigkeit des wissenschaftlichen Denkens und seiner Methoden.

Allerdings handelt sich die Universität in der Insistenz auf die Lebbarkeit dieses Widerspruchs ein schier unlösbares organisationales Problem ein. Selbstredend kann das Fernbleiben der Studierenden als Reaktion auf didaktisch schlechte Lehrveranstaltungen nicht als Indikator für die erfolgreich gelebte Dialektik des Wissens verstanden werden. Dem müssten Lehrverantwortliche natürlich energisch entgegenwirken. Aber sie haben ebenso konsequent dafür zu sorgen, dass die Qualitätsmanagementsysteme und deren Interpretations- und Wirkungsmuster der Fehleinschätzung nicht aufsitzen, didaktische Reibungslosigkeit garantiere das erfolgreiche Eintauchen in die Tiefenstrukturen der Wissenszusammenhänge. Auch wenn archimedische Punkte als hartnäckige Illusionen des Wissenschaftsbetriebs nicht auszukehren sind, einen reflexiven Schritt

von der Sache zurück kann man nur machen, indem man zur Sache die richtige Distanz findet, also wetritt, ohne abzutreten. Didaktische Planbarkeit und betriebswirtschaftlich optimale Raumauslastungen etwa sind angesichts solch prekärer innerer Wissenslogiken zwar pädagogisch wünsch- und politisch nachvollziehbar, wissenstheoretisch und institutionell greifen sie aber deutlich zu kurz. Und es gehört zur unzweifelhaft elitären Arroganz einer dergestaltigen Argumentation, dass sich darin die bescheidene Unbescheidenheit des Wissensgeschäfts offenbart.

Die Anwesenheit der Abwesenheit im Digitalen

Die verzogenen und sich verziehenden Mitglieder der mittelalterlichen Universität rieben sich an der Präsenz als einer *physisch* notwendigen Voraussetzung des lernbaren Wissens. In den gut 900 Jahren europäischer Universitätsgeschichte von Bologna nach Bologna hat sich die Anwesenheit im Hörsaal gleichsam entkörperert. Ihre Diskussionswürdigkeit erschöpft sich nicht mehr allein in der umstrittenen Freiheit, abwesend sein zu dürfen. Kontrovers deliberiert wird im ersten Quartal des 21. Jahrhunderts – und das schon lange vor den pandemischen Einschränkungen der Bewegungsfreiheit –, ob es eine Präsenz im virtuellen Raum geben kann (und darf!), die der physischen Geduld des Sitzfleisches auf den durchaus harten, aber wundersam egalisierenden Hörsaalbänken pädagogisch und akademisch ebenbürtig wäre. In derartig motivierter Perspektivierung ist die digitale Virtualisierung mehr eine Bedrohungslage denn ein Ermöglichungsraum. Ob die nahen und fernerer Entwicklungen der Digitalisierung eher dem Fundamentalzweifel oder doch vielleicht der viral beflügelten Euphorie Recht geben werden, bräuchte uns verunsicherte Zeitgenoss*innen eigentlich nicht zu kümmern. Wohin immer uns die Digitalisierung führen wird, mit der Wissenschaftlichkeit des wissenschaftlichen Wissens ist sie wider viele Vorurteile eigentlich immer schon grundlegend versöhnt. Denn das Digitale ist digital, weil es im Unterschied zum stufenlos Analogen diskret Zwischenbereiche ausspart und dank der so geschaffenen Lücken scharfe Abgrenzungen erreicht – womit wir wieder mitten drin sind im Wechselspiel von An- und Abwesenheit. Digitales ist dominant, indem es vom Fehlenden lebt. Seine Präsenz ist nur im Nicht-Da-Sein des von ihm Ausgeschlossenen zu haben. Daher passt es wunderbar zur Grundanlage des wissenschaftlichen Wissens und ist in seiner technisierenden Operationalisierung ein fruchtbares Analogon (!) zum sich doppelt verweisenden Wissen.

Durch die digitalisierte Enträumlichung wird die Universität herausgefordert sich zu fragen, inwiefern sie über ihren Ort (und die Präsenz an diesem Ort) bestimmt und definiert ist. In der Ferne, die das Digitale schafft, wird ein Verständnis des Konzepts „Universität“ erahnbar, das die Präsenz an ihrem physischen Ort benötigt, sich von diesem Ort aber gleichzeitig immer konsequent entfernt. Die Digitalisierung des Wissens bedeutet auch, dass die dem Wissen prinzipiell eingeschriebene Lückenhaftigkeit – die

Differenz zwischen dem Verweis des Wissens auf sich selbst und dem damit automatisch mitgeführten Verweisen über sich hinaus – eine formalisierbare Gestalt zu erkennen gibt. Digitales Wissen (und welches Wissen ist heute überhaupt noch ausschließlich nicht-digital?) ist Wissen unter Bedingungen der Abwesenheit und in diesem Sinne bedingungslos authentisch. Das meint, dass Digitalisierung die Anwesenheit ist, die als Abwesenheit nicht vernommen werden soll, obwohl sie nur aus dieser Abwesenheit heraus wirksam werden kann. Oder anders formuliert: Digitalisierung ist Abwesenheit als Anwesenheit und damit auch eine Greifbarmachung (aber eben nicht eine Abbildung!) des ureigensten Wesens wissenschaftlichen Wissens. Aber dabei kann sie nicht anders, als sich am wissenschaftlichen Wissen zu *vergreifen*, weil dieses sich der Formalisierung stets entzieht und dadurch aufs Neue in eine Abwesenheit verzieht.

Es liegt also auf der Hand, dass die Digitalisierung in Einheit mit der Kritik der Digitalisierung für die universitäre Präsenz durchaus und grundlegend dienlich ist, denn die digitalisierte Anwesenheit markiert – wenn auch nur in groben Umrissen – die Reflexions- und Praxisräume der Wissensdialektik in der Gestalt von nachrechenbaren Algorithmen. Präsenz zeigt sich gerade dann als unveräußerlich, wenn sie in die Virtualität veräußert wird. Die digitale Verlagerung des Wissens und seiner lernenden Bearbeitung hilft, den Verweisungszusammenhang wahrnehmbar zu machen, der das wissenschaftliche Wissen konstituiert. Dies kann aber nur geschehen, wenn sich die Digitalisierung der universitären Präsenz selbst zum Thema macht und damit auf ihre Abwesenheit in der Anwesenheit verweist. Das kann sie sich natürlich nicht permanent erlauben, sonst bringt sie die Selbstwahrnehmung und die Selbstreflexion ins Taumeln und erhöht die strukturelle Komplexität in systemgefährdendem Maße. Die Selbstthematization vermag sie jedoch nur im unabschließbaren Wechselspiel mit der physischen Präsenz zu leisten. Virtuelle Präsenz verliert sich als Lern- und Denkort in den Weiten des Verweisungsuniversums, verwebt sie sich nicht mit der physischen Anwesenheit zur wechselseitigen Spiegelung der Da-Sein-Formen. Nur im kontinuierlichen Wechselrhythmus der physischen und virtuellen Anwesenheit formt sich die Praxis der Wissenskritik metatheoretisch aus.

Um die physische Präsenz braucht man sich also nicht allzu große Sorgen zu machen. So wie eine Fernuniversität ihre Ferne immer nur in der Verwiesenheit auf einen geographischen, also physisch-realen Ort zu identifizieren vermag und von ihren Studierenden meist auch einzelne vor Ort zu absolvierende Lehr-Lern-Einheiten verlangt, wird die Wissensordnung einer Präsenzuniversität darum bemüht sein, der Virtualität nicht das ganze Feld der Kontakte zwischen Dozierenden und Studierenden zu überlassen. Darüber hinaus unterwandert auch die Digitalisierung der Forschung die Lehre konstruktiv und differenziert die Anwesenheit der Lernenden sowohl räumlich wie zeitlich. Getrost

also kann sich die universitäre Gemeinschaft auf die Entgrenzung der Präsenzzräume einlassen, denn die innere wie die äußere Unruhe und auch die kontinuierliche Verunsicherung sind dem wissenschaftlichen Wissen lieb und teuer. Auszuhalten sind sie wissenstheoretisch – und darauf kommt es an – wesentlich leichter, als dies administrative und didaktische Sorgengesichter vermuten lassen.

Die Lehre im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit

Wozu brauchen wir Präsenz?

Dr. Götz Fabry, MHPE, Medizindidaktiker, Wissenschaftlicher Mitarbeiter Medizinische Psychologie & Soziologie an der Medizinischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Die nahezu vollständige Umstellung von der Präsenzlehre auf die technisch-vermittelte, „digitale“ Distanzlehre aufgrund der Covid-19-Epidemie war und ist für die Universitäten eine riesige Herausforderung. Abgesehen von der Fülle an Problemen bei der organisatorischen und technischen Umsetzung, die unter anderem Defizite in den bisherigen Organisations- und Support-Strukturen für E-Learning schmerzlich hat bewusstwerden lassen, stellt sich vor allem die Frage, ob die Lehre aus der Ferne mehr ist als eine Notlösung, die zeitlich begrenzt ist, den bisherigen universitären Lehrbetrieb ansonsten aber nicht weiter verändern wird. Offensichtlich befürchten einige Lehrende an den Hochschulen, dass die insgesamt erstaunlich schnelle und umfassende Umstellung auf die Distanzlehre dazu führen könnte, diese vor allem aus vermutetem finanziellem Einsparpotential auch dann beizubehalten, wenn die coronabedingten Kontaktbeschränkungen dies nicht mehr erfordern. Daher fehlt es auch nicht an Stellungnahmen, die sich für den Erhalt der Präsenzlehre einsetzen, als prominentestes Beispiel sei hier der offene Brief [„Zur Verteidigung der Präsenzlehre“](#) genannt, den mittlerweile rund 6000 Hochschullehrende unterzeichnet haben. Darin wird die Sorge artikuliert, dass die Präsenzlehre an Wertschätzung verlieren könnte, womit wesentliche Prinzipien der Universität überhaupt bedroht seien. Wichtig sei, Entwicklungen in der Lehre – gemeint ist wohl vor allem die Frage inwieweit digitale Distanzlehre an die Stelle von Präsenzlehre treten kann – offen und kritisch zu diskutieren und nicht durch „scheinbare“ Evidenzeffekte abzukürzen (Präsenzlehre, 2020).

Lehren und Lernen ohne Präsenz

Tatsächlich gibt es nicht erst seit Corona universitäre Lehre, die mit einem Minimum an Präsenz auskommt. Vorläufer des „Fernstudiums“ gibt es bereits zum Ende des 19. Jahrhunderts und ausgerechnet die größte Universität in Deutschland ist mit 85.000 Studierenden die Fernuniversität in Hagen, die 1975 gegründet wurde (Delling, 1985). Abgesehen von den Prüfungen und einzelnen eher kurzen Präsenzveranstaltungen, bei denen körperliche Anwesenheit erforderlich ist, werden die Studiengänge dort ohne Präsenz vor Ort absolviert. Aber nicht nur an der eigens zu diesem Zweck gegründeten Fernuniversität, sondern auch an den anderen Universitäten wird zunehmend nicht mehr nur vor Ort gelernt, sondern aus der Ferne – und das heißt heute überwiegend digital oder online – wie die zunehmende Zahl von entsprechenden Studiengängen belegt (Zawacki, 2001). Wichtige Gründe für diesen Trend zur Fernlehre sind neben der wachsenden Diversität der Studierenden – so bewirbt etwa die Fernuniversität Hagen ihr Angebot unter anderem für Geflüchtete, Schüler, Menschen ohne Abitur, Menschen mit Behinderung, Berufstätige

– auch der Wandel in den Erwerbsbiografien, bei denen die berufsbegleitende Weiterqualifikation immer wichtiger wird, sowie insgesamt die Notwendigkeit zu lebenslangem Lernen. Vor diesem Hintergrund liegen die Vorteile eines Fernstudiums auf der Hand, weil es den Studierenden ermöglicht, ihr Lernen maximal zu individualisieren und mit den vielfältigen Erfordernissen ihres beruflichen und privaten Alltags in Einklang zu bringen.

Distanz vs. Präsenz – No significant Difference?

Trotz dieser offensichtlichen und andauernden Erfolgsgeschichte des Lehrens und Lernens auf Distanz stellt sich natürlich die Frage, ob es wesentliche Unterschiede gibt zum Lehren und Lernen in Präsenz. Bereits Ende der 1990er Jahre veröffentlichte dazu der US-amerikanische Bildungsforscher Thomas Russell eine umfassende Literaturübersicht, deren Titel „The no Significant Difference Phenomenon“ zum Schlagwort avancierte und bereits andeutet, welchen Schluss der Autor aus seiner Arbeit zog, dass es nämlich hinsichtlich der Effektivität keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen Präsenz- und Fernlehre gäbe (Russell, 1997). Ein kritischer Blick zeigte allerdings schon damals, dass diese Schlussfolgerung aufgrund methodischer Mängel in den meisten der dort versammelten Studien – und leider auch in vielen der seither durchgeführten Untersuchungen – zumindest fraglich ist (Merisotis & Phipps, 1999; Bernard, Borokhovski, Schmid, Tamim, Abrami, 2014). Viele der Kritikpunkte werfen die Frage auf, ob es überhaupt sinnvoll ist, Fernstudiengänge mit solchen zu vergleichen, die in Präsenz durchgeführt werden, weil man in solchen Kopf-an-Kopf-Studien auf curricularer Ebene letztendlich die sprichwörtlichen Äpfel mit Birnen vergleicht (Cook, 2005). Das liegt vor allem daran, dass die Vielzahl der dabei auf das Ergebnis einwirkenden Variablen kaum kontrolliert werden kann (z.B. Motive der Studierenden für die Wahl eines Präsenz- bzw. Fernstudiums, unterschiedliche Bildungsbiographien zum Zeitpunkt des Studienbeginns). Daher lassen sich Ergebnisse, die an einem Standort oder in einem bestimmten Studiengang mit einer spezifischen Zusammensetzung von Studierenden gewonnen wurden, nicht ohne weiteres generalisieren und auf andere Standorte übertragen. Zudem können solche Studien auch keinen Beitrag zur Theoriebildung leisten, weil sie keine kausalen Schlüsse zulassen. Ein weiteres Problem besteht darin, dass als Ergebniskriterien in quantitativen Vergleichsstudien häufig vor allem solche Kriterien gewählt werden, die leicht messbar sind, etwa Bestehensquoten, die Zufriedenheit der Studierenden oder kognitive Parameter z.B. Wissensunterschiede. Da ein Hochschulstudium allerdings mehr als eine höhere Form der Wissensvermittlung sein soll, werden

wesentliche andere Aspekte so möglicherweise vernachlässigt, z.B. Einstellungen, Motive oder komplexe Konstrukte wie etwa kritisches Denken (Rear, 2019). Insofern ist das Misstrauen, das etwa im oben angeführten „Verteidigungsbrief“ den „scheinbaren Evidenzeffekten“ entgegengebracht wird nicht ganz unbegründet, jedenfalls dann, wenn aus vermeintlich fehlenden Unterschieden in empirischen Studien auf die Gleichwertigkeit von Distanz- und Präsenzlehre geschlossen würde.

Distanz und Präsenz – significant different!

Aus wissenschaftlicher Sicht kann es daher kaum darum gehen, die Frage zu beantworten, ob Präsenz- oder Distanzlehre bzw. digitale Lehre besser ist. Das wäre in etwa so, als versuchte man die Frage zu beantworten, ob es besser ist, Musik live im Konzert oder aufgezeichnet zu Hause bzw. unterwegs anzuhören. Die Antwort kann hier wie dort ja nur lauten: Das kommt darauf an! Will man ein Musikstück analysieren und verstehen oder unterschiedliche interpretatorische Feinheiten heraushören, wird man in der Regel auf Musikaufnahmen zurückgreifen, um einzelne Stellen beliebig oft und auch langsamer anzuhören bzw. verschiedene Darbietungen direkt vergleichen zu können. Das Konzert dagegen ist neben vielem anderen vor allem auch ein soziales Ereignis, ein Event, das bestimmten rituellen Regeln folgt und in vielen, vielleicht sogar den meisten Fällen sicherlich nicht in erster Linie deshalb aufgesucht wird, weil man die dort gespielte Musik ansonsten nicht zu Gehör bekäme. Vielmehr ist es die Aufführung, die Performance, die Inszenierung, die den Reiz der Präsenzveranstaltung ausmacht und zu der das Publikum als Resonanzkörper einen wesentlichen Beitrag leistet (Pfleiderer, 2008).

Vermutlich sind es genau diese Aspekte, die dafür verantwortlich sind, dass sich nicht nur Konzerte trotz des Booms digitaler Streamingdienste ungebrochener Beliebtheit erfreuen – wenn auch nicht in allen Musiksparten gleichermaßen, was allerdings hier nichts zur Sache tut – sondern dass auch eine vermeintlich anachronistische Institution wie etwa die Vorlesung an den Universitäten seit Jahrhunderten nahezu unverändert überlebt, obwohl sie als Instrument der Wissensvermittlung nach allem was wir aus empirischen Studien wissen, denkbar ungeeignet oder zumindest ineffizient ist (Knight & Wood, 2005). Daher muss auch die in einem kritischen Kommentar zum „Verteidigungsschreiben“ gestellte rhetorische Frage „Legen [die Studierenden] wirklich Wert auf unsere Präsenz und professorales Charisma?“ entgegen der negativen Antwortwartung der Autorin vermutlich mit einem emphatischen „Ja!“ beantwortet werden (Stüssel, 2020). Denn selbst dann, wenn Lehrende „nur“ das vortragen, was man auch in einem Artikel oder Buch nachlesen könnte – so ein oft zu hörender Kritikpunkt insbesondere an Vorlesungen – scheint es eben doch darauf anzukommen, wie und vor allem von wem etwas vorgetragen wird. (Das gilt selbstverständlich im Positiven wie im Negativen.)

Dabei geht es nicht in erster Linie um rhetorische Kunstfertigkeit, die natürlich die Rezeption des Vorgetragenen erleichtern kann, sondern eher um ein komplexes Interaktionsphänomen, dem man kaum gerecht wird, wenn man es primär nach Effizienzkriterien bewertet (Lobin, 2020).

Die Lehre ist – auch – für die Lehrenden da

Zu erinnern wäre hier zunächst an klassisch gewordene Überlegungen, nach denen die universitäre Lehre einen wesentlichen Beitrag zur Wissenschaft insofern leistet, als sie den Dozierenden – frei nach Kleist – zum allmählichen Verfertigen ihrer Gedanken beim Reden verhilft, denen sie in Einsamkeit und Freiheit nicht beikommen konnten. In diesem Sinne sieht auch Helmut Schelsky die Vorlesung als eine organisierte Gelegenheit zu wissenschaftlichen Einfällen und zur Anregung der Selbstproduktion (Koch, 2019). Damit nimmt er einen Gedanken Wilhelm von Humboldts auf, der ebenfalls der Ansicht war, dass man Wissenschaft nicht vortragen könne „ohne sie jedesmal wieder selbstthätig aufzufassen“ (Humboldt 1810, zitiert nach Koch 2019). Ohne allzu große Verrenkungen lassen sich solche Überlegungen auf aktuelle Forschungsergebnisse beziehen, die zeigen, dass Interaktivität bei Studierenden tatsächlich zu besseren Lernergebnissen führt (Smith u.a., 2009) und somit die Vermutung nahelegen, dass das auch für Lehrende auf der Suche nach neuen Einsichten gelten könnte. Das alles ist noch kein prinzipielles Argument gegen die Distanzlehre, die gerade in ihrer digitalen Ausprägung zunehmend interaktiv geworden ist und natürlich könnte auch das Einsprechen eines Vorlesungspodcast zu neuen Einsichten und Gedanken verhelfen. Naheliegend wäre aber auch, dass gerade die leibhaftige Anwesenheit eines oder mehrerer Gegenüber hier besonders effektiv ist, weil sie spontane, ungeordnete und damit auch kreative Prozesse erleichtert.

Die Universität als Sozialisationsumgebung

Bei einem anderen Aspekt wird dies noch deutlicher: Die Universität bzw. das Studium sind für die Studierenden eine wichtige Sozialisationsumgebung, in der sie sich unter anderem mit ihrer späteren beruflichen Rolle auseinandersetzen, sich einen bestimmten (Fach-)Habitus aneignen und die darüber hinaus ganz generell für ihre Identitätsentwicklung große Bedeutung hat (Huber, 1991; Horstkemper & Tilmann, 2008). In einigen Studiengängen wie etwa der Medizin, deren Berufsbezug besonders groß ist, hat dieser Aspekt mehr Gewicht, betrifft aber grundsätzlich – in je unterschiedlicher Ausprägung – alle Fächer. Auch wenn die Hochschule als Sozialisationsumgebung sehr komplex ist und zudem nur ein Faktor im Geflecht vielfältiger Sozialisationsumflüsse während der Studienphase, hat die leibhaftige Interaktion mit anderen dabei einen zentralen Stellenwert, möglicherweise ist sie sogar unverzichtbar. Denn während in der Face-to-Face-Situation mit den Peers und den

Lehrenden, die im positiven wie negativen Sinn als Rollenmodelle wahrgenommen werden, alle Sinnesmodalitäten an der Kommunikation beteiligt sind, ist auch die immer besser werdende digitale Kommunikation auf Hören und Sehen – letzteres in der Regel auch noch auf zwei Dimensionen – beschränkt. Zudem verläuft sie häufig asynchron, was vor allem für Feedback- und andere interaktive Abstimmungsprozesse z.B. die emotionale Resonanz ungünstig ist. Diese Reduktion der Kommunikationskanäle und ihre Desynchronisation erschweren unter anderem die Hypothesenbildung darüber, wie eine andere Person „ist“. Denn um das Innenleben, die psychischen Prozesse, die Seele eines Gegenübers zu begreifen, sind wir – da wir hier keinen direkten Einblick nehmen können – auf Mutmaßungen angewiesen, die stark von der multimodalen Wahrnehmung der Körper beeinflusst sind (Raab, 2008). Umgekehrt richten wir selbst unser Verhalten auch an den Annahmen aus, die wir im Gegenüber im Hinblick auf uns selbst vermuten und bilden damit ein Selbstbild, ein Image von uns aus.

Für diesen Interaktionsprozess, in dem wir Bilder von anderen und Bilder von uns selbst entwerfen, korrigieren, verfeinern und anpassen spielt die Regulation von Nähe und Distanz, von Ver- und Enthüllung eine besondere Rolle (Raab, 2008). Der Wunsch zu erfahren, wie ein Mensch „wirklich“ oder „eigentlich“ ist, bzw. zu zeigen, wie wir eigentlich sind, lässt sich mit zunehmender Nähe und Detailkenntnis umso besser erfüllen. Auf der anderen Seite kann diese Realitätstendenz, die uns genauere und intimere Kenntnisse einer anderen Person ermöglicht bzw. mit der wir private Details von uns preisgeben, auch Enttäuschungen auslösen, wenn dabei zu viel Gewöhnliches zu Tage tritt. Der Realitätstendenz steht daher im sozialen Austausch mit anderen Personen, die für uns – aus welchen Gründen auch immer Bedeutung haben –, eine Illusionstendenz gegenüber, die uns davor bewahrt, durch allzu große Nähe eine Person oder auch uns selbst gänzlich zu „entzaubern“. Vermutlich verlaufen solche Interaktionsprozesse, die wichtige Funktionen für die Identitätsbildung und Sozialisation erfüllen und bei denen es auf eine subtile Balance von Nähe und Distanz ankommt, in Face-to-Face-Situationen effektiver und weniger störungsanfällig, als wenn sie medial vermittelt sind. Dennoch müsste der Beitrag, den insbesondere „soziale“ Medien in dieser Hinsicht leisten genauer in den Blick genommen werden, da sie – zumindest augenscheinlich – für das Management von Selbst- und Fremdbild bereits genutzt werden (Krotz, 2017).

Fazit

Die plötzliche Notwendigkeit, von Präsenz- auf Distanzlehre umzustellen und dabei tief in den digitalen Werkzeugkasten zu greifen, könnte tatsächlich eine Chance sein. Allerdings mit Sicherheit nicht dazu, die verschiedenen Herangehensweisen gegeneinander auszuspielen oder dauerhaft die eine durch die andere zu ersetzen. Damit wird man der Komplexität der

Universität, des Studierens und Forschens nicht gerecht. Aber die jetzt gemachten, vielfältigen Erfahrungen, Erwartungen und Enttäuschungen könnten Ausgangspunkt dafür sein, noch besser zu verstehen, was sich wann, wozu und für wen am besten eignet. Solche Erkenntnisse könnten uns letztendlich dann auch befähigen, Ressourcen zielgenauer einzusetzen, wobei offenbleiben muss, ob es am Ende weniger oder mehr sein werden.

Literatur

- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87-122. doi: [10.1007/s12528-013-9077-3](https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3)
- Cook, D. A. (2005). The research we still are not doing: an agenda for the study of computer-based learning. *Academic Medicine*, 80(6), 541-548. doi: [10.1097/00001888-200506000-00005](https://doi.org/10.1097/00001888-200506000-00005)
- Delling, R. (1985). *Fernstudium in der Weimarer Republik*. Hagen: Zentrales Institut für Fernstudienforschung.
- Horstkemper, M., Tillmann, K.-J. (2008). Sozialisation in Schule und Hochschule. In: K. Hurrelmann, M. Grundmann, S. Walper (Hrsg.). *Handbuch Sozialisationsforschung*. (7. Auflage, S. 290-305) Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In: K. Hurrelmann, D. Ulich (Hrsg.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417-441). Weinheim: Beltz.
- Knight, J. K., & Wood, W. B. (2005). Teaching more by lecturing less. *Cell biology education*, 4(4), 298-310. doi: [10.1187/05-06-0082](https://doi.org/10.1187/05-06-0082)
- Koch, L. (2019). Lernen und Studieren. Oder: Sind Professoren Hochschullehrer?. In: A. Kunze, H. Krämer, H. Kuypers (Eds.). *Beruf: Hochschullehrer*. (S. 27-38) Leiden (NL): Ferdinand Schöningh.
- Krotz, F. (2017) Sozialisation in mediatisierten Welten. In: D. Hoffmann, F. Krotz, W. Reißmann (Hrsg.). *Mediatisierung und Mediensozialisation. Medien - Kultur - Kommunikation*. (S. 21-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Lobin, H. (2020) The lecture and the presentation - rhetorics and technology. In: A. Leßmöllmann, M. Dascal, T. Gloning, (Eds.). *Science Communication* (Handbooks of communication science. Vol. 17, S. 257 - 270). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Merisotis, J. P., & Phipps, R. A. (1999). What's the difference?: Outcomes of distance vs. traditional classroom-based learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(3), 12-17.
- Pfleiderer, M. (2008). Live-Veranstaltungen von populärer Musik und ihre Rezeption. In: G. Gensch, E.-M. Stöckler, P. Tschmuck (Hrsg.). *Musikrezeption, Musikdistribution und Musikproduktion* (83-107). Wiesbaden: Gabler.

Präsenzlehre 2020: „Zur Verteidigung der Präsenzlehre“. Verfügbar unter: <https://www.praesenzlehre.com/> (letzter Zugriff am 19.11.2020). [Permalink](#)

Raab, J. (2008). Präsenz und mediale Präsentation Zum Verhältnis von Körper und technischen Medien aus Perspektive der phänomenologisch orientierten Wissenssoziologie. In: J. Raab, M. Pfadenhauer, P. Stegmaier, J. Dreher, B. Schnettler (Hrsg.). *Phänomenologie und Soziologie* (S. 233-242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rear, D. (2019). One size fits all? The limitations of standardised assessment in critical thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 664-675. [doi: 10.1080/02602938.2018.1526255](https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1526255)

Russell, T. L. (1997). *The "No Significant Difference" phenomenon as reported in 248 research reports, summaries, and papers*. Raleigh: North Carolina State University.

Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N., & Su, T. T. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science*, 323(5910), 122-124. [doi: 10.1126/science.1165919](https://doi.org/10.1126/science.1165919)

Stüssel, K. (25.06.2020). Keine Vorwürfe, bitte! Warum es die Rückkehr zur Präsenzlehre an den Hochschulen nicht ohne den Willen zur Veränderung geben kann. *DIE ZEIT*. Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2020/27/praesenzlehre-universitaeten-corona-massnahmen-digitalisierung> (letzter Zugriff am 19.11.2020)

Zawacki, O. (2001). Zum Verhältnis von Online-Lehre und Fernstudium. *Medien in der Wissenschaft: Virtueller Campus, Szenarien-Strategien-Studium*, 14, 411-419.

Hochschulbildung im Spannungsfeld von digitaler Kommunikation und virtuellen Lernumwelten

Anastasia Falkenstern, M.A., Bildungswissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Hochschuldidaktik mit dem Schwerpunkt Lehrerbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Kristina Walz, M.A., Soziologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Hochschuldidaktik mit dem Schwerpunkt Lehrerbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Problemstellung

Digitale Lern- und Bildungswelten gehören zum universitären Alltag (vgl. Kultusministerkonferenz, 2017). Eine ausschließlich digital basierte Lehre ist aber selten ein fester Bestandteil des Lehralltags in der deutschen Hochschullandschaft (vgl. Reinmann, 2020, S. 1), die überwiegend aus Präsenzhochschulen besteht. Durch die Covid-19-Pandemie und den Wegfall der Präsenzlehre kamen viele Lehrende und Studierende zum ersten Mal mit dem Digital Distance Learning in Berührung.

Bildung ist an vielfältige Mechanismen und Voraussetzungen gebunden, deren digitale Umsetzung nun ernsthaft auf die Probe gestellt wurde. Der Begriff *Bildung* steht nicht für ein enzyklopädisches Wissen: Bildung ist ein vielschichtiger und allseitiger Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und der Welt (vgl. z.B. Koller, 2018), und ist stets in Kommunikationszusammenhänge und zwischenmenschliche Interaktionen eingebettet (vgl. Habermas, 1981; Mead, 1973; Vygotsky, 1978).

Präsenzlehre und die erprobten digitalen Lern- und Begegnungsformate sowie deren Potentiale und Grenzen zu reflektieren. Wir möchten diese Gelegenheit nutzen, um die Veränderung der Kommunikationsmöglichkeiten an Hochschulen und ihr Potential für die Hochschulbildung auf Distanz zu diskutieren.

Digitale Kommunikationsszenarien in der Hochschulbildung

Aufgrund des temporären Wegfalls oder Einschränkung der Präsenzmöglichkeiten und Face-to-Face-Kommunikation sehen sich Präsenzuniversitäten vor die Aufgabe gestellt, durch digitale Formate die Face-to-Face-Kommunikation übergangsweise vollständig zu kompensieren. Bei der Suche nach Alternativen werden zwei Dinge deutlich:

(1) Digitale Kommunikation bedient sich vielfältiger synchroner und asynchroner Kommunikationsformate (siehe Abb. 1). Es bestehen also für digitale Lehre potentiell vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten.

Kommunikationsmittel/-kanäle	Synchron	Asynchron
Text	Chat, Liveticker	Schriftliche Arbeitsaufträge und Arbeitsmaterialien, Wiki, Glossar, Forum, Lernblog, Mailverkehr, Newsletter
Audio	Audio-Konferenz, Telefonie	Podcast, Audioaufnahmen/Sprachnachricht
Video	Video-Konferenz/Webinar, Live-Vortrag via Konferenztool	Screencast
		Videoaufzeichnung/Lernvideo

Abb. 1: Beispiele für digitale Kommunikationsmöglichkeiten

Hochschulen sind nicht nur Orte des formalen Qualifikationserwerbs – sie sind darüber hinaus Sozialisationsräume (vgl. Huber, 1991), auch identitätsstiftende Erfahrungs- und Lebensräume, in welchen sich professionelle und persönliche Orientierungen, Werte, Weltansichten, Interpretationsmuster, Denk- und Verhaltensweisen etc. formieren und verändern können (vgl. Ecarius, Eulenbach, Fuchs, & Walgenbach, 2011, S. 96 ff.). Hochschule lässt sich vor diesem Hintergrund als ein Netz von bildungsrelevanten und identitätsstiftenden Interaktionsbeziehungen verstehen. Bildung im Corona-Modus bedeutet aber Bildung auf Distanz und den Wegfall persönlicher Begegnungen.

Das ungewöhnliche und herausfordernde Semester 2020 ist nun fast beendet und es ist ein guter Zeitpunkt, um den Wegfall der

(2) Aus dieser Vielfalt an Kommunikationswegen haben einige schon längst Eingang in den universitären Bildungsalltag gefunden. In der schriftlichen Kommunikation ist die E-Mail das Mittel der Wahl, zunehmend erweitert um entsprechende Austauschmöglichkeiten auf Lernplattformen. Große Lehrveranstaltungen werden oft synchron übertragen sowie als Video-on-Demand aufgezeichnet. Auch die Bereitstellung von Arbeitsaufträgen, Seminar- oder Vorlesungsinhalten erfolgt häufig über E-Learning-Plattformen. Neu und ungewöhnlich ist, dass diese Formate aktuell nicht zur *Ergänzung* der Präsenzlehre herangezogen werden, sondern zur *Kompensation*. Damit einher geht der vollständige Verzicht auf die Face-to-Face-Kommunikation – als eine wichtige menschliche Kommunikationsform. Zu diskutieren bleibt, welchen Einfluss diese Einschränkung auf

Bildung hat, welche Erkenntnisse wir aus diesem Verzicht ziehen und wie wir zukünftige Kommunikation in der Lehre gestalten können.

Chancen und Grenzen digitaler Kommunikation

Digitale Kommunikation wird häufig als eine verarmte Version der ‚echten‘ zwischenmenschlichen Interaktion bezeichnet. In der sog. Kanalreduktionstheorie findet man z.B. Stichworte wie „Ent-Emotionalisierung“, „Ent-Sinnlichung“, „Ent-Räumlichung“, „Ent-Zeitlichung“ und „Ent-Wirklichung“ (Döring, 2004, S. 356), die den defizitären Charakter der digitalen Kommunikation zum Ausdruck bringen sollen. Da in der digitalen Kommunikation „die meisten Sinneskanäle und Handlungsmöglichkeiten fehlen“ (ebd.), so das Argument, führe dieser „allgemeine Informations- und Aktions-Verlust“ (ebd.) und die fehlende Kopräsenz von Kommunikationspartnern zu einer Verarmung der zwischenmenschlichen Interaktion (vgl. ebd.; Reips, 2006, S. 557). In der digitalen Kommunikation werden wichtige soziale und personenbezogene Hintergrundinformationen sowie non- und paraverbale Informationen herausgefiltert, aber auch Merkmale einer physischen Umgebung (vgl. Walther, & Parks, 2002). Da die Individualität des Gegenübers über digitale Kommunikationswege nicht vollständig zum Vorschein kommen könne, führe es, so die These, zu Deindividualisierungsprozessen (vgl. ebd., S. 539 f.). Die Face-to-Face-Kommunikation stellt wohl den reichhaltigsten und authentischsten Modus zwischenmenschlicher Kommunikation dar. Insbesondere die schriftliche digitale Kommunikation erscheint in diesem Zusammenhang als eine reduzierte Kommunikationsform, da zentrale menschliche Sinneskanäle nicht zum Einsatz kommen. Auch die Video-Kommunikation bleibt eingeschränkt. Lehrende und Studierende können sich nur begrenzt wahrnehmen. Sie erkennen nicht immer unmittelbar, wie die Botschaften im Moment ankommen – insb. bei technisch bedingten versetzten Reaktionszeiten – und ob es weiterer Verständigung bedarf.

Entsprechend des Axioms zur Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren (vgl. Watzlawick, 2016, S. 13), kommuniziert jedes Verhalten eine Rückmeldung zur Situation. Aus dem Verhalten von Studierenden in einer Präsenzveranstaltung – wenn diese z.B. interessiert, desinteressiert, abgelenkt oder tagträumend etc. wirken – kann oftmals geschlossen werden, wie eigenes Verhalten und Lerninhalte bei den Studierenden ‚ankommen‘. Direkte oder indirekte Rückmeldungen von Studierenden z.B. durch informelle Gespräche nach Ende der Veranstaltung oder nonverbales Verhalten, sind für Lehrende oft Indikator für Lernmotivation oder Lernwiderstände. In der digitalen Kommunikation entfallen diese Aspekte zunächst.

Im Gegensatz zu Betrachtungsweisen, in welchen digitale Kommunikation als eine defizitäre Form zwischenmenschlicher Interaktion betrachtet wird, werden dieser Kommunikationsform auch positive Aspekte zugeschrieben: Digitale Kommunikation

generiere einen „neue[n] soziale[n] Handlungsraum“ (Reips, 2006, S. 557), in dem „sich [...] Menschen vorurteilslos begegnen und auf kreative Weise sozial interagieren sowie neue Fähigkeiten aneignen“ (ebd.) können. Die Kompensation von Informationsverlusten wird für möglich gehalten (z.B. durch Emoticons oder andere Zeichensysteme und alternative Ausdrucksmittel). Zwar werden in der digitalen Kommunikation bestimmte Aspekte einer zwischenmenschlichen Begegnung herausgefiltert, dennoch können digital „Gefühle ausgedrückt, Beziehungen realisier[t] und soziale Fertigkeiten erlern[t werden], ohne dass automatisch Kommunikationsstörungen und Beziehungsverarmung resultieren müssen“ (Döring, 1999, S. 227). Insofern beinhaltet digitales Verhalten ebenfalls kommunikativ gehaltvolle Informationen, die zwar anders in Erscheinung treten, aber mit Blick auf die Gestaltung der Lehre eine Aussagkraft haben. Wie gestalten sich z.B. studentische Beiträge in digitalen Lernumgebungen? Wer ergreift auf welche Weise das ‚Wort‘? Wer ist aktiv, wer bleibt ‚stumm‘ oder anonym? Es ist wichtig, dass diese Informationen nicht unberücksichtigt im digitalen Raum verpuffen, sondern als (alternative) kommunikative Ausdrucksformen interpretiert und als Eigenheiten digitaler Kommunikation (an) erkannt und reflektiert werden.

Impulse für die Gestaltung digitaler Kommunikation in der Hochschulbildung

Bildung ist an viele Voraussetzungen gebunden, die es vor dem Hintergrund der Digitalität zu reflektieren gilt. Digitale Kommunikation und digitale Lernszenarien können die zwischenmenschliche Kommunikation und das klassische Präsenzlernen nicht ersetzen. Dennoch ist es nicht zielführend, die Face-to-Face-Kommunikation als die einzige bildungsermöglichende Kommunikationsform zu betrachten. Auch wenn es trivial klingen mag, ist Präsenz weder das einzige Kriterium noch Garant dafür, dass Bildung stattfinden kann. Schließlich kommt es auf die Qualität der Lehrveranstaltung an. Auf diese Qualität haben zwar die äußeren Bedingungen wie Präsenz oder Distanz Einfluss, in viel größerem Umfang spielen aber auch die Lehrenden und Lernenden mit ihren individuellen Kompetenzen, Motivationen und Interessen eine Rolle. Eine förderliche Lern- und Kommunikationsumgebung, Lernzielorientierung und Studierendenzentrierung – Stichwort „shift from teaching to learning“ (vgl. z.B. Barr, & Tagg, 1995; Reinmann, 2018) – kann sowohl in die Präsenzlehre als auch in digitale Lehre integriert werden.

Für Bildung ist gelingendes Miteinander in Lehrveranstaltungen bzw. gelingende Kommunikation essentiell. Kommunikation bedeutet u.a. eine „vollzogene Bedeutungsvermittlung als Ergebnis wechselseitiger Handlungen der am Kommunikationsprozess Beteiligten“ (Höflich, 1996, S. 29) sowie einen gemeinsamen Prozess der Bedeutungskonstruktion und Verständigung (vgl. ebd., S. 29 f.). Man kann nie sicher sein, dass die

Bedeutung der Nachricht bzw. der semantische Gehalt der Botschaft den Empfänger genauso erreicht, wie vom Sender intendiert. Das gilt für alle Arten der Kommunikation. Man kennt die Erfahrung, dass die Botschaften, die man mit bestimmten Lernszenarien zu übermitteln versucht, nicht bei allen Lernenden in gleicher Weise ‚ankommen‘. Manche Botschaften erreichen z.B. geistig abwesende, aber körperlich präsente Studierende gar nicht erst. Andere entschlüsseln die Botschaften unterschiedlich – ausgehend von ihren Wirklichkeitskonstruktionen, Erfahrungen, Denk-, Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern, Biografien, Bildungs- und Sozialisationshintergründen sowie Lernvoraussetzungen. Durch digitale Kommunikationswege können Botschaften vielfältig, mehrfach und flexibel abrufbar gestaltet werden – auch unabhängig von Zeit, Ort und Tempo (z.B. Lern-/Lesegeschwindigkeit). Digitale Formate können als zusätzliche lernförderliche Möglichkeitsräume und Lerngelegenheiten aufgefasst werden. Vor dem Hintergrund der Heterogenität der Studierendenschaft (vgl. Wild, & Esdar, 2014) können digitale Formate verschiedene und lernertypengerechte Zugangsweisen zu Bildung und Lerninhalten ermöglichen.

(Digitale) Kommunikation erfordert Kompetenz – sowohl von Seiten der Lehrenden als auch von Studierenden. Diese Kompetenz ist ein zukunftsweisender Bestandteil der 21st Century Skills (vgl. Ala-Mutka, 2011; Bellanca, & Brandt, 2010). Wie lässt sich z.B. die Haltung von Studierenden (und manchen Lehrenden) fördern, digitale Kommunikation ‚ernst‘ zu nehmen und sich aktiv an ihr zu beteiligen? Ist Kommunikation sinnstiftend, wenn Studierende in Online-Meetings ihre Kamera ausschalten und man ein Seminar vor einem nicht zu sehenden Publikum ‚hält‘? Seminare in Präsenzform leben von einer Dialog- und Diskussionskultur. Wie kann diese digital stattfinden und welche kommunikativen Strukturen sind nötig? Das Potential des Digitalen sollte hier erkannt und genutzt werden, um Studierenden auch in digitalen Communities Austausch, kooperatives und soziales Lernen zu ermöglichen. In (digitalen) Lernumgebungen sollen Studierende nicht bloße Rezipienten präsentierter Inhalte sein, sondern aktive Gesprächsbeteiligte. Hochschulen sind nicht nur formale, sondern auch informelle Lernorte, in welchen man auf persönlicher Ebene interagiert und Erfahrungen austauscht. Empirische Untersuchungen deuten darauf hin, dass auch digitale Kommunikation ein Erleben von psychologischer Nähe ermöglichen könne – trotz der weit verbreiteten Annahme, dass ein Gefühl von Nähe nur über die Kommunikation von Angesicht zu Angesicht herstellbar sei (vgl. Walther, 2011, S. 455). Dieser Befund macht auf das Potenzial aufmerksam, dass digitale Kommunikation auch sinnstiftend stattfinden kann. Hochschulen und ihre Mitglieder können Potentiale des Digitalen nutzen, um bildungsförderliche Interaktionen zu ermöglichen und Isolationserfahrungen durch Corona vorzubeugen.

Schlussworte zur Zukunft der Lehre

Die Covid-19-Pandemie hat einen Transformationsprozess in Präsenzuniversitäten im Hinblick auf die Erprobung verschiedener digitaler Lern-, Kommunikations- und Begegnungsformate initiiert und so einen Digital Turn beschleunigt. Die vielen digitalen Formate, die in den letzten Monaten erstmalig erprobt wurden, zeigen, wie vielfältig und individuell angepasst Lehre und Kommunikation gestaltet werden kann. Gleichzeitig warnt der aktuelle Verzicht auf die Face-to-Face-Kommunikation auch davor, Digitalität als einen uneingeschränkten Heilsbringer zu sehen. Neben dem Erwerb formaler Qualifikationen sind Hochschulen identitätsstiftende Erfahrungs-, und Sozialisationsräume (vgl. Ecarius u. a., 2011, S. 96 ff.). In Anbetracht dessen ist die Begegnung von Angesicht zu Angesicht für Bildung essentiell. Digitale Lernformate schließen aber bildungsförderliche Begegnungen und die Herstellung von psychologischer Nähe auch bei physischer Distanz nicht aus; sie können die Präsenzlehre bereichern, z.B. Zeit- und Ortsunabhängigkeit, Ansprache unterschiedlicher Lerntypen ermöglichen und zum Umgang mit der Studierendenheterogenität beitragen.

Die aktuelle Situation beschränkt Lehre an Hochschulen fast vollständig auf digitale Möglichkeiten. In dieser Einschränkung sehen wir eine Chance sowohl für Studierende als auch Lehrende, die spezifischen Aspekte digitaler Kommunikation und die Vielfalt digitaler Lehr-Lern-Landschaften besser kennen zu lernen. Die aktuellen Herausforderungen können als Bildungsanlass und zukunftsweisende Lerngelegenheit sowohl für Lehrende und als auch Studierende gedeutet werden. Der Umgang mit Krisen und die Konfrontation mit etwas Neuem können tiefgreifende Bildungsprozesse auslösen (vgl. Koller, 2018). Auf diese Weise kann die Hochschullehre gestärkt aus der Krise heraustreten – bereichert um wertvolle Erfahrungen und Erweiterung gängiger Lernszenarien. Um zukünftig ‚gute‘ Lehre anbieten zu können, bedarf es eines entsprechenden Verständnisses, welche Voraussetzungen Bildung hat und wie digitale Lernumgebung bildungswirksam gestaltet werden kann. Entsprechende hochschuldidaktische Weiterbildung und Schulungen, die über die aktuellen Erfahrungen und experimentell gewonnenen Erkenntnisse hinausgehen, sind für Lehrende essentiell. Auch Studierende benötigen (digitale) Kommunikationskompetenz, ein umfassenderes Verständnis von (digitaler) Kommunikation und z.T. eine Erweiterung ihres Blicks auf Bildung und Lernen in digitalen Lernumwelten.

Viele Hochschulen betonen die Wichtigkeit von Präsenzlehre und das Bestreben, zu dieser zurückzukehren, sobald es möglich ist. Vor dem Hintergrund des beschriebenen Transformationsprozesses denken und hoffen wir, dass digitale Kommunikationsformate auch in zukünftigen Präsenzzeiten wirken und in Zukunft bedarfsorientiert die Präsenzlehre

bereichern können. Dabei gehen wir nicht – überspitzt formuliert – von einem Ende der Präsenzuniversität aus, wie es von einigen befürchtet wird. Stattdessen blicken wir erwartungsfroh auf die zukünftige Präsenzuniversität, die in ihren Lehr-Lern-Formaten bunter wird.

Literatur

- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13-25. doi: [10.1080/00091383.1995.10544672](https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672)
- Bellanca, J., & Brandt, R. (Eds.) (2010). *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Döring, N. (1999). *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.
- Döring, N. (2004). Computervermittelte Kommunikation, Mensch-Computer-Interaktion. In R. Kuhlen, T. Seeger, & D. Strauch (Hrsg.), *Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation* (5., völlig neu gefasste Ausgabe). Bd. 1: Handbuch zur Einführung in die Informationswissenschaft und -praxis (S. 351-362). München: K.G. Saur Verlag.
- Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T., & Walgenbach, K. (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habermas, J. (1981). *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“* (11. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Höflich, J. R. (1996). *Technisch vermittelte interpersonale Kommunikation. Grundlagen, organisatorische Medienverwendung, Konstitution „elektronischer Gemeinschaften“*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann, & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417-441). Weinheim: Beltz Verlag.
- Koller, H.-Ch. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf (letzter Zugriff am 19.11.2020)
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Reinmann, G. (2018). *Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand*. Vortragsreihe zur Hochschuldidaktik an der Freien Universität Berlin. Redemanuskript. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Vortrag_Berlin_Feb2018.pdf (letzter Zugriff am 19.11.2020)
- Reinmann, G. (2020). Universitäre Lehre in einer Pandemie – und danach? *Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler* (Ausgabe 29/Juni 2020). Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/06/Impact_Free_29.pdf (letzter Zugriff am 19.11.2020)
- Reips, U.-D. (2006). Computervermittelte Kommunikation [Computer-mediated communication]. In H. W. Bierhoff, & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 555-564). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walther, J. B., & Parks, M. R. (2002). Cues Filtered Out, Cues Filtered in: Computer-Mediated Communication and Relationships. In: M. L. Knapp, & J. A. Daly (Eds.), *The Handbook of Interpersonal Communication* (pp. 529-563). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Walther, J. B. (2011). Theories of Computer-Mediated Communication and Interpersonal Relations. In M. L. Knapp, & J. A. Daly (Eds.), *The Handbook of Interpersonal Communication* (4th ed., pp. 443-479). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Watzlawick, P. (2016). *Man kann nicht nicht kommunizieren. Das Lesebuch* (2., unv. Auflage). Bern: Hogrefe Verlag.
- Wild, E., & Esdar, W. (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft*. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf (letzter Zugriff am 19.11.2020)

Alles anders – und jetzt?

Eine studentische Perspektive auf die Bedeutung von Präsenz

Sofia Marie Fletschinger, B.A., Studentin der Soziologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Durch die pandemiebedingte vorübergehende Schließung der Hochschulen und das damit verbundene Aussetzen von Präsenzveranstaltungen, erfuhr der Studienalltag große Veränderungen. Mit der Umwandlung der Präsenzlehre in ein digitales Lernangebot, wurden auch andere routinierte Abläufe, etwa der Weg zur Hochschule oder das Lernen und Recherchieren in der Bibliothek, ebenso wie kleinere Alltagsrituale, z.B. die gemeinsame Kaffeepause mit Kommiliton*innen, ausgesetzt. Diese radikale Umgestaltung wirkte sich spürbar auf den Alltag der Einzelnen aus und hinterlässt weiterhin eine Lücke, deren ursprünglicher Inhalt, nämlich das physische Aufeinandertreffen, nicht zu ersetzen ist. Anliegen des Beitrags ist es, der Bedeutung körperlicher Präsenz im Kontext der Hochschule mit Fokus auf den Studienalltag nachzugehen, um in diesem Zusammenhang die Digitalisierung der Lehre aus konstruktiv-kritischer und vor allem studentischer Perspektive zu diskutieren.

Der Campus als Teil studentischer Rollenidentität

Bevor mit der Auseinandersetzung über den Stellenwert der Präsenz im Studienalltag begonnen werden kann, gilt es die vielschichtigen Aspekte des Studiums eingangs einer kurzen Betrachtung zu unterziehen. Denn nicht nur im Sinne eines formellen Qualifizierungsprozesses, begonnen bei der Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte hin zu der abschließenden Verleihung eines akademischen Grades, gehört das Studium zu den bedeutenden Zeitabschnitten in der (Bildungs-)Biografie junger Menschen. Die Zeit an der Hochschule prägt die Lebensrealität der Studierenden maßgeblich. So unterschiedlich der Studienalltag auch aussehen mag – abhängig von Hochschule, Studiengang, sozialer Herkunft und persönlicher Situation – die Zugehörigkeit zur großen Gruppe der Studierenden hat eine identitätsstiftende Bedeutung: Sie ermöglicht den Gruppenmitgliedern Identifikation und stützt sie mit einer sozialen Rolle aus, die als Ausübung spezifischer Rechte und Pflichten, in Verbindung mit einem bestimmten Status, definiert ist (Goffman, 2019, S. 18). Durch diese sind die Studierenden dazu angehalten, sich auf unterschiedliche Art im System der Hochschule einzubringen und sich dadurch selbst als Teil dieses Systems zu erleben. Ein zentrales Ereignisfeld dieser Erfahrung ist der Campus. An ihn ist ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Situationen und Erfahrungen geknüpft, die in formellem als auch informellem Setting von Studierenden (mit-)gestaltet und erlebt werden. Dazu zählt die Lehr-Lern-Situation in Vorlesungen und Seminaren, die inhaltliche Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen in der Bibliothek oder die gemeinsame Prüfungsvorbereitung in einer Lerngruppe ebenso wie das Engagement in (politischen) Hochschulgruppen oder studentisch

verwalteten Cafés. Nicht zu vergessen sind autonome Tutorien, Lesekreise und Ringvorlesungen, in denen kontroverse Auseinandersetzungen im Mittelpunkt stehen. Ebenfalls Bestandteil der vielen möglichen Aktivitäten sind das „Auspowern“ im Hochschulsport sowie gemeinsame Pausen in Mensa und Cafeteria. Diese Beispiele verdeutlichen, dass der Campus als eine Art Bindeglied fungiert, indem er die unterschiedlichen Aktivitäten im Kontext der Hochschule zusammenführt und den verschiedenen Akteuren Anknüpfung und Begegnung ermöglicht. Es wird ersichtlich, dass diese Erlebnisse und Erfahrungen stark an die Hochschule als Ort geknüpft sind und der Campus, indem er den Studierenden Raum gibt ihre Rolle einzunehmen, selbst zum essentiellen Bestandteil dieser Rolle wird.

Im Anschluss an diese Überlegung soll nun der Blick beispielhaft auf die Bedeutung der Präsenz hinsichtlich der Seminarsituation im Speziellen gelenkt werden, um in diesem Zusammenhang über den eigentlichen Gehalt von Lehrveranstaltungen zu reflektieren. Der festgelegte Ort und Zeitpunkt der Seminarsitzungen, die meist klare Rollenverteilung zwischen Studierenden und Dozierenden und die damit verbundenen Rollenerwartungen sowie die inhaltliche Schwerpunktsetzung und Struktur des Seminars, beschreiben sicherlich die formellen Rahmenbedingungen, gleichwohl sind sie nicht der eigentliche Kern, welcher die Situation im Seminar charakterisiert. Denn erst durch das persönliche Aufeinandertreffen der Akteure im Hier und Jetzt sowie ihre Interaktion miteinander, entsteht eine spezifische Situation, in der Wissen auf eine bestimmte Art und Weise vermittelt wird. Soll heißen, den Inhalt eines Seminars lediglich als wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zu definieren, würde eine Reduktion bedeuten, da die Diskussion über eine Theorie, einen Text oder einen anderen Sachverhalt nicht von der gegenseitigen Wahrnehmung der Beteiligten loszulösen ist. Verschiedene Charaktere treffen aufeinander und bilden für eine bestimmte Zeit eine Gruppe, in der eine spezielle Dynamik und Stimmung entsteht. Für dieses Aufeinandertreffen müssen sich die Teilnehmenden aufeinander einstellen, Mimik und Gestik deuten sowie auf nonverbale Signale reagieren. Dies beginnt bereits beim Betreten des Seminarraumes und der Ausschau nach einem freien Platz. Denn es sind die kleineren Alltagsgespräche mit den Sitznachbar*innen, die unter anderem von Wochenendplänen und Prüfungssorgen handeln, die ein gegenseitiges Kennenlernen anstoßen, an welches auch bei folgenden Seminarsitzungen angeknüpft werden kann. Notizblöcke, Laptops und Smartphones werden aus geräumigen Rucksäcken hervorgezogen und volle Kaffeebecher oder die Club-Mate auf den Tischen platziert. Sind die letzten Gespräche

verstummt, folgt die inhaltliche Auseinandersetzung, die auch immer ein Spiel um Anerkennung ist. Während die Beiträge und Fragen der anderen Studierenden ebenfalls den eigenen Denkprozess beeinflussen und im besten Fall zu einer regen Diskussion führen, ist wohl die unangenehme und manchmal unendlich anmutende Stille im Anschluss an eine Frage des*der Dozierenden ein gleichermaßen vertrautes Phänomen. Köpfe werden gesenkt, ein grübelnder Gesichtsausdruck aufgelegt und fragende bis ratlose Blicke mit den Kommiliton*innen ausgetauscht. Es sind also die geteilten Erfahrungen und die gemeinsam erlebte Situation, welche dazu führen sich als Teil einer Gruppe zu fühlen.

Der beschriebene fortlaufende Austausch von Ausdruck, wie er in der Vis-à-vis-Situation, der Urform gesellschaftlicher Interaktion, zu beobachten ist, gewährt den Beteiligten Zugang zueinander (Berger & Luckmann, 2016, S. 31). So können die Blicke, Gesten, Fragen, Beiträge und Einwürfe im Seminar im Sinne einer Reflexion auf die Einzelnen zurückwirken, indem die Einstellungen der Anderen gedeutet werden:

„Will ich mich erfassen, so muß ich einhalten, der fließenden Spontaneität meiner Wahrnehmung Stillstand gebieten und mein Augenmerk absichtlich rückwärts, nämlich zu mir hin richten. Der typische Anlass für diese Kehrtwende zu mir, die ‚Reflexion‘ auf mich selbst, ist die Stellung des Anderen mir gegenüber. Meine Einstellung auf mich selbst ist ein typischer ‚Spiegelreflex‘ auf Einstellungen des Anderen zu mir.“ (ebd., S. 32)

Es kann festgehalten werden, dass das im Seminar stattfindende Lernen, welches an die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Gegenstand gebunden ist, auf der Begegnung von Mitmenschen aufbaut und gerade darin eine Besonderheit, nämlich die der Selbstreflexion liegt. Unter diesem Aspekt kann auch der Austausch außerhalb von Lehrveranstaltungen betrachtet werden. Denn auch in Zwischenräumen wie Fluren oder Fahrstühlen und Treppenhäusern oder während des Wartens in der Schlange an der Essensausgabe, an den Tischen in Mensa und Cafeteria sowie in Sprechstunden – überall findet Begegnung und damit die Möglichkeit für informelles Lernen und Reflexion statt, wofür die physische Präsenz unabdingbar ist.

Zur Irritation des Studienalltags

Wie zuvor skizziert, war der Campus bis zum vergangenen Semester Lernstätte, Veranstaltungsort und Begegnungspunkt. Die abgehaltenen Lehrveranstaltungen wirkten durch ihr meist festes räumliches und zeitliches Format mitunter als strukturierendes Element im Alltag der Studierenden, an welchem der Weg zur Hochschule, die Vor- und Nachbereitung von Vorlesungs- oder Seminarinhalten sowie die Pausen zwischen Lehrveranstaltungen und der Weg nach Hause am Ende eines Tages orientiert wurden. Erst im Kontrast zum Online-Semester kam diese strukturierende

Wirkung der Präsenz auf den Studienalltag deutlich zum Vorschein. Mit der Verlagerung von Studium, Arbeit und Freizeit in den privaten Raum, verwischten die Grenzen zwischen den verschiedenen Lebensbereichen zunehmend. So erschwerte auch die enge Wohnsituation in Städten zusätzlich die Abgrenzung zwischen Studium und Freizeit. Versprochen pulsierende Großstädte bis zuletzt unzählige Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und Begegnung, lösten Menschenmengen während der Pandemie wohl eher ein unangenehmes Gefühl von Enge aus. Da gerade in Großstädten der Campus als eine erste Anlaufstelle fungiert, die Studienbeginner*innen Stabilität und Orientierung bietet, führte die Schließung der Hochschulen zu einem Gefühl des Verlorenseins ebenso wie auch die Verortung der eigenen Person im Stadtgefüge erschwerte wurde.

Wenn sich das Alltagsleben hauptsächlich auf einen Raum beschränkt, wird die Einteilung fester und vor allem bewusster Lern- und Pausenzeiten zur Herausforderung. Demnach ist naheliegend, dass Selbstorganisation und -disziplin in den vergangenen Monaten zu zentralen Schlüsselkompetenzen wurden. Auch infolge der asynchronen Gestaltung der Lehre, sahen sich viele Studierende mit einem höheren Organisationsaufwand konfrontiert. Die ausschließlich online verankerte Kommunikation ermöglichte zwar den fachlichen Austausch über Veranstaltungsinhalte, hinterließ jedoch ein Gefühl zunehmender Vereinzelung. Da der digitale Kontakt zwischen Dozierenden und Studierenden auf die visuelle und akustische Wahrnehmung reduziert oder durch das Ausschalten von Kamera und Mikrofon gänzlich verhindert wurde, spielte die gegenseitige Erfahrbarkeit zwischen den Studierenden eine untergeordnete Rolle. So konnten sich die an einer Veranstaltung Teilnehmenden nicht im gewohnten Sinne als Gruppe wahrnehmen, sondern eher als Einzelne unter vielen, die unabhängig voneinander zugegen sind. Dementsprechend erschwert wird auch eine dialogische Annäherung an den jeweiligen Gegenstand, den es zu erfassen gilt. Ohne die spezielle Form des Austauschs, wie sie in der Präsenz als Selbstverständlichkeit wahrgenommen wird, tritt die Anerkennung, Bestärkung und Motivation durch die Anderen in den Hintergrund. Die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten der Online-Lehre eröffnen im Kontext der Erfahrung von Anderen auch die Frage, ob es sich tatsächlich noch um Mitakteure handelt, „mit denen ich die Interaktion von Vis-à-vis-Situationen teile“ (Berger & Luckmann, 2016, S. 34) oder um solche, „die bloße Zeitgenossen sind, Leute, von denen ich mit oder ohne Detail ‚weiß‘ oder die ich nur vom Hörensagen kenne“ (ebd., S. 34). So kann abschließend die Überlegung angeführt werden, ob nicht spontane Gedankenblitze und Assoziationen als Ergebnis des physischen Zusammenseins und der dabei stattfindenden Auseinandersetzung sowie dem gegenseitigen Erfahren, aufgrund der veränderten Lehr-Lern-Situation, weniger zum Tragen kommen und so kreative Denkprozesse beschnitten werden.

Überdies verwandelte sich das Zusammentreffen außerhalb von Veranstaltungen, seien es gemeinsame Pausen oder zufällige Begegnungen, einst so alltäglich, in eine Wunschvorstellung. Während das Campusleben stets Teil studentischer Rollenidentität war, erschüttern die pandemiebedingten Veränderungen diese Selbstverständlichkeit. Handlungen, die bislang fast „natürlicher“ Bestandteil des Studienalltags waren, nun nicht mehr nachgehen zu können, sorgt für Irritation und tangiert die Einzelnen in ihrer Selbstwahrnehmung. Unterdessen hat sich auch die Atmosphäre am Campus verändert, denn ohne Menschen kommt er einem austauschbaren Areal gleich, ähnelt einer leeren Hülle, die erst durch den dort gelebten Hochschulalltag an Inhalt gewinnen kann.

Ausblick

Es dürfte klar geworden sein, welch großen Stellenwert das physische Aufeinandertreffen und der zwischenmenschliche Austausch im Studienalltag einnehmen. Doch keinesfalls ist es Anliegen des Beitrags, in radikaler schwarz-weiß Manier, digitale Lehrangebote und Präsenzlehre als unvereinbar gegenüber zu stellen. Vielmehr sollen Überlegungen angeregt werden, wie beide Formate sinnvoll ineinandergreifen können. Das vergangene Semester verdeutlichte neben der Bedeutung der Präsenz nämlich auch, welch untergeordnete Priorität digitalen Lernplattformen bisher zugeschrieben wurde. Bislang beschränkte sich deren Nutzung auf die Bereitstellung von Lernmaterialien wie Literatur, Skripte, Arbeitsblätter und Power-Point-Präsentationen, obwohl weit mehr Funktionen auf den Plattformen zur Verfügung stehen.

So bietet die selbstständige Anfertigung digitaler Inhalte wie Wikis, Blogs, Podcasts oder Videos zum einen die Möglichkeit eigene (digitale) Kompetenzen zu erweitern und gewährt durch die Veröffentlichung dieser Inhalte zum anderen auch Außenstehenden der Hochschulen einen Zugang zu den diskutierten Inhalten. Ein weiterer Aspekt, den es zu berücksichtigen gilt, ist die Anwesenheitspflicht, die für viele Studierende zur zusätzlichen Belastung wird. In diesem Zusammenhang könnten E-Learning Elemente dazu beitragen, orts- und zeitunabhängigen Zugang zu Wissen zu ermöglichen, um Studierende bei ihrer Herausforderung, die Verpflichtungen verschiedener Lebensbereiche miteinander zu vereinbaren, zu unterstützen. Hierbei dürfen digitale Lösungen nicht die Glättung bestehender Probleme, etwa die Platznot sowie der Mangel an Dozierenden, zum Zweck haben, sondern müssen sich an den Bedürfnissen und Mehrfachbelastungen der Studierenden orientieren. Denn: „Wenn rollenspezifisches Wissen angehäuft werden soll, so muß die Gesellschaft sich so konstituiert haben, daß bestimmte Personen sich auf ihre Sonderaufgaben beschränken können“ (Berger & Luckmann, 2016, S. 82).

Da die Umstellung der routinierten Präsenz- auf die unerprobte Online-Lehre abrupt und ohne Vorbereitungszeit geschehen

musste, ist vieles noch offen. Gerade deswegen sind die Verantwortlichen dazu angehalten, pandemiebedingte Änderungen nicht unkritisch auf zukünftige Studienstrukturen zu übertragen, sondern die Digitalisierung der Lehre als dynamischen Prozess zu begreifen, den es zu reflektieren gilt. Um die Potenziale einer gegenseitigen Ergänzung von digitalem Lehrangebot und Präsenzlehre ausschöpfen zu können, muss die Entwicklung einer ganzheitlichen Digitalisierungsstrategie, in welche die beteiligten Akteure gleichermaßen einzubeziehen sind, priorisiert werden.

Literatur

Berger, P. & Luckmann, T. (2016). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (26. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.

Goffman, E. (2019). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (18. Auflage). München: Piper.

Die Bedeutung von Präsenz in der medizinischen Lehre

Erfahrung und Forschung Hand in Hand

Prof. Dr. Sissel Guttormsen, Psychologin, Direktorin Institut für Medizinische Lehre, Medizinische Fakultät der Universität Bern

Digitales Lehren und Lernen in der Medizin, sind wir bereit für eine Veränderung?

In der Lehre wurde 'Präsenz' lange nur mit der Örtlichkeit (gleicher Ort) und Co-Präsenz (gleiche Zeit) gleichgestellt (Coldeway, 1990). Mit den Möglichkeiten der Virtualisierung, grafischen Simulationen und Videos mit hoher Wiedergabestärke, ist 'Präsenz' (oder Gegenwärtigkeit) auch zu einer psychologischen Dimension geworden. *Wie virtuell und simuliert kann eine Lernumgebung gestaltet werden - ohne an fachlicher Relevanz zu verlieren?* Diese Frage rückt in der medizinischen Lehre (ML) je länger je mehr ins Zentrum. Die Frage, welche Formen von Virtualisierung und Simulationen in der ML sinnvoll und wirksam sind, ist noch lange nicht ausdebattiert (Bauer et al, in print), die Wirksamkeit an sich aber belegt (z.B. McGaghie et al., 2011).

In der ML hat der Präsenzunterricht eine lange Tradition, man lernt von Expert*Innen, Patient*Innen «müssen» als real erlebt werden, um ein nachhaltiges Lernergebnis zu erhalten. ML ist auch deshalb ein herausforderndes Fach für Didaktiker*Innen, da sowohl kognitives Wissen und praktische Fertigkeiten optimal gelehrt, geübt und gelernt werden (Piedmond und Robra, 2015). Zunehmend werden auch emotionale Kompetenzen und Selbstsorge ein Thema in der ML, wie auch die Förderung von ethischem Berufsbewusstsein um Studierende auf eine optimale Patientenbetreuung und Vermeidung von Fehlern vorzubereiten (Bauer et al, in print). ML umfasst die Aus-, Weiter- und Fortbildung der verschiedenen Berufsgruppen aller Gesundheits- und Medizinalberufe, diese sind in zwei entsprechenden Gesetzgebungen umschrieben (MedBG, 2006 und GesBG, 2020).

Überhaupt ist eine Grundsatzdebatte und Strategieentwicklung für 'digitales Lehren und Lernen' (DLL) überfällig. Dazu gehört natürlich auch eine Reflexion über 'wie viel-' und 'welche Art' von Präsenz in der Lehre gewünscht oder notwendig ist. Um die Hochschullehre und insbesondere das DLL zu optimieren, müssen die Interessen, Möglichkeiten und Bedürfnisse der folgenden drei Ebenen verstanden und adressiert werden: die Organisation, die Lehrenden und die Studierenden (Zhu und Engels, 2014).

Dank an Artemisa Gogollari für Diskussionen über die Bedeutung der aktuellen Pandemie für die Medizinische Lehre und entsprechende Literaturrecherchen sowie an Kai Schnabel und Daniel Bauer für die kritische Durchlesung des Manuskripts und für wertvolle Hinweise zu Verbesserungen. Alle drei sind Mitarbeitende des Instituts für medizinische Lehre.

Eine Transition zu einem DLL-Curriculum ist ohne eine organisatorische Unterstützung kaum möglich (Ancarani und Mauro, 2018; Jöhnk, 2020). Dies ist auch in der ML so (Weiner et al., 2001; Schirlo et al, 2002). Figur 1 zeigt typische Aspekte der Triade in der ML.

Man kann sich fragen, warum sich die klassischen Lehrformen an den Hochschulen so hartnäckig gehalten haben, obwohl schon lange bekannt ist, dass alternative Lehrformen effektiver und effizienter sind (SCCRE, 2018; Sgier et al, 2017): Passive Vorlesungen sind nicht lernförderlich, Aktivierung und Unterstützung der individuellen Wissenskonstruktion haben sich als nachhaltiger erwiesen (Brown und Manogie, 2001; Deslauriers et Al. 2011; White, 2011), z.B. im Kleingruppenunterricht (z.B. Mansouri und Lockyer, 2007). Einige Hindernisse für eine DLL Reform sind bekannt, z.B. fehlende technische Infrastruktur und Investitionen, fehlende Zeit für die notwendige Auseinandersetzung mit neuen Lehrformen, fehlende institutionelle Strategie, sowie fehlender Support generell (O'Doherty et al. 2018).



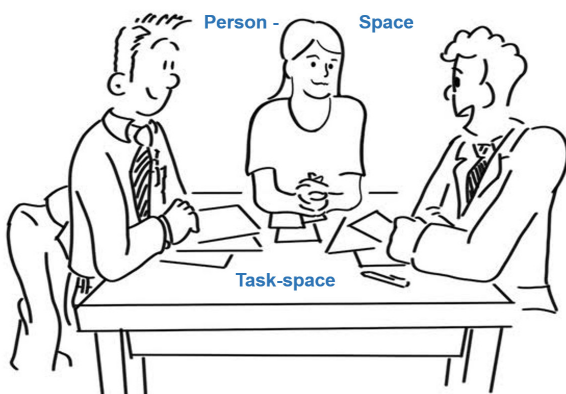
Figur 1: Triade Organisation/Lehrende/Studierende

Es ist also Zeit für eine DLL-Reform, ohne das Nützliche am klassischen Unterricht zu verlieren. 'Blended-Learning' ist einen optimalen Kompromiss, mit einer flexiblen Kombination von online und onsite Lehren und Lernen (Rowe et al 2012). So kann auch in der ML das optimale Mass an Präsenzunterricht umgesetzt werden. 'Blended-learning' folgt idealerweise drei Prinzipien: i) Grundlagen werden online gelernt: Vorbereitung kommt vor Üben ii) Es werden strukturierte Aufgaben als Vorbereitung zu den onsite Aktivitäten angeboten iii) Es gibt kein doppeltes Lehren und Lernen, die onsite Aktivitäten sind anders als die online Aktivitäten und dienen der Vertiefung und Übung (Quan et

al., 2016; O'Doherty et al., 2018). Mit gut vorbereitetem online Lernen verliert physische Präsenz der Lehrkraft für das Lehren von Grundlagen an Bedeutung. Stattdessen können onsite Lehraktivitäten als 'flipped Classroom' (Akçayır & Akçayır, 2018), mit Lehrende als Coach gestaltet werden. Damit bekommen Lehrkräfte eine zusätzliche, neue Rolle als Tutor oder Coach (Barker, 2003; Donnelly, 2013).

Was ist Präsenz, und wann ist sie nötig?

Überlegungen über Präsenz im Zusammenhang mit technologischen Entwicklungen sind nicht neu. Als die Videokonferenztechnologie vor gut 20 Jahren im Kommen war, wurde der Begriff «Social-Presence» eingeführt und erforscht (e.g. Arial et al. 2004). Demnach ging man davon aus, dass Präsenz auch auf Distanz erlebt werden kann, vorausgesetzt, dass genügend Hinweise aus der visuellen Übertragung übermittelt werden, welche persönliche, nonverbale und emotionale Kommunikationsmerkmale zeigen (Arial et al. 2003). Der Begriff «Social Presence» ist heute aktueller denn je (Oh et al., 2018), nicht zuletzt, weil in der aktuellen Pandemie die unglückliche Wortwahl «Social Distancing» eingeführt wurde (Abel und McQuinn, 2020). Ein wichtiges Ziel der verteilten Zusammenarbeit ist es zu erreichen, dass die physische Distanz nicht mehr als solche erlebt wird. Was man mit «social computing» erreichen will, ist erlebte «social presence». Figur 2 illustriert wie natürlich und unproblematisch der soziale und fachliche Austausch in der «Face-to-Face» Situation ablaufen kann. Der «Person-Space» und der «Task Space» ist gemeinsam, «Social Presence» entsteht natürlich. Wenn zwei Personen oder Gruppen physisch getrennt sind, müssen die Interaktionsräume definiert und aktiv umgesetzt werden, z.B. durch das Teilen des Bildschirms eines Teilnehmers.

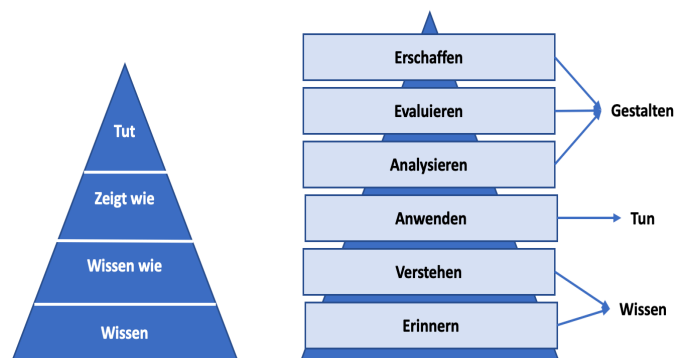


Figur 2: 'Social-presence' mit geteiltem 'Task-Space' und 'Person-Space' (Ill. F. Voorhorst)

Manchmal müssen auch Prioritäten gesetzt werden: Ist es wichtig, dass man sich sieht (Video)? Reicht es, wenn nur die sachlichen Informationen ausgetauscht und diskutiert werden? In der Zusammenarbeit mit Studierenden, haben wir früh gelernt, dass es notwendig ist, sich persönlich zu kennen um motiviert, team-

und lösungsorientiert zusammen zu arbeiten (Guttormsen und Haubner, 1999).

Gesundheitsfachexperten werden zu Recht nicht müde zu betonen, dass der direkte Patientenkontakt unabdingbar ist für den Erwerb von klinischen Kompetenzen. *Wie präsent müssen Patient*Innen sein, um das Aneignen von klinischen Kompetenzen zu fördern und sicherzustellen?* Um diese Frage zu beantworten, müssen wir auch die Lerninhalte differenziert anschauen. Millers Modell für prüfbares Wissen hat sich in der medizinischen Lehre etabliert (Miller, 1990). Die Miller-Pyramide zeigt wie professionelle Kompetenzen zunächst auf Wissen beruhen, das sich schrittweise weiter entwickelt bis hin zu «Tut». Auch wird häufig «Blooms Taxonomie» zitiert (Anderson et al., 2001), die umfassender ist: Der Prozess des Wissenserwerbs startet mit «Erinnern» und wird in 6 Schritten über «Verstehen», bis hin zu «Evaluieren» und «Schaffen» beschrieben. Beide Modelle (siehe Figur 3) zeigen schön, dass der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten ein persönlicher Lernprozess ist, der mit Basiswissen anfängt und in die Entwicklung von praktischen und kognitiven Kompetenzen mündet. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Basiswissen, wenn die Grundlagen didaktisch gut aufbereitet sind, online angeboten werden könnte. Ab «Weiss wie» und «Verstehen» braucht es dazu eine Auseinandersetzung mit einer Lehrkraft oder Gruppe, die eventuell auch online stattfinden kann, idealerweise aber auch abwechselnd mit onsite Aktivitäten. Das Lernen ist auch ein sozialer Prozess (z.B. Wenger, 2010), bei dem der spontane Austausch zwischen Studierenden und Tutoren nicht vernachlässigt werden darf.



Figur 3: Taxonomie des Wissens nach Miller (L) und Blooms Wissens-Taxonomie (R)

Das Thema der Präsenz ist auch für das Lernen und Üben mit Simulationen relevant, wo eine psychologische Dimension dazu kommt. Präsenz muss nicht mit Realismus gleichgestellt sein, sie kann auch als erlebte Immersion entstehen. *Wie realistisch muss ein*e Patient*in dargestellt werden, um genügend 'präsent' und lernrelevant zu sein? Ist ein Schauspieler, der eine Krankheit simuliert und darüber kommuniziert überzeugend genug? Bietet eine 'standardisierte Patientin' an einer Prüfung ein genügend realistisches Setting, um ärztliches Wissen und Können zu prüfen? Ist das Beobachten einer Kommunikationssequenz*

zwischen einer Ärztin und einem Patienten in einem online Video lernrelevant? Solche Fragen sind mit und ohne Technologie in der ML ständig präsent. Simulationen in der ML sind nicht wegzudenken, es braucht sichere Bedingungen für die Einübung der verschiedenen psychomotorischen und sozialen Fertigkeiten. Die Notwendigkeit und den Nutzen von Simulationen in der ML sind bekannt (Berger et al., 2020), auch haben wir Nutzen und Limitationen von Patientenrepräsentationen ausführlich in einem aktuellen Review zusammengestellt (Bauer et. al, in Print). So ist bekannt, dass Immersion in einer Aufgabe nicht nur durch die Wiedergabebetreue erreicht wird, sondern auch durch die erlebte und attribuierte Wichtigkeit der Aufgabe an sich. In mehreren Studien haben wir auch gezeigt, dass man sich Grundlagen von sozialen Fertigkeiten, wie gute Arzt-Patientenkommunikation, durch online Lernen mit Video-Beispielen, aneignen kann. Das Lernen mit Videos und Reflexionsaufgaben hat einen direkten, positiven Effekt auf praktische Kommunikationsfertigkeiten (Schmitz et. al, 2017, 2018 und 2020).

Die Corona-Krise als Chance für 'Digitales Lehren und Lernen'

Mitten in einer schleppenden Entwicklung des DLL brach die Corona-Pandemie aus, und viele Akteure wurden in Bezug auf DLL ins kalte Wasser geworfen. Medizinische Lehreinrichtungen weltweit haben dennoch innerhalb einer Woche fast ganz auf online Unterricht umgestellt und versuchen gleichzeitig die übergeordneten Ziele und Standards aufrechtzuhalten (Eva, 2020; Zhang et al., 2020). Die Krise zeigt deutlich, dass ein DLL Framework und klare Strategien notwendig sind und diese bisher gefehlt haben (Seymour-Walsch et al., 2020; Ferrel und Ryan, 2020; Lyer et al., 2020). Die aktuelle Pandemie hat aber auch gezeigt, dass ein DLL-orientiertes Konzept an den Hochschulen und auch in der Medizin möglich ist. Um erste Erfahrungen, aus der durch die Umstände aufgezwungenen Umstellung, auf DLL in der schweizerischen medizinischen Landschaft zu erfassen, haben wir Interviews mit Schlüsselpersonen auf der organisatorischen Ebene durchgeführt. Die Resultate werden aktuell ausgewertet, erste Analysen zeichnen aber interessante Rückmeldungen auf (Gogollari und Guttormsen, in Vorbereitung):

- Wenn in der Krise eine abrupte Umstellung auf online Lehre verlangt wurde, haben auch vorher zurückhaltende Lehrkräfte aktiv mitgemacht.
«Früher haben wir nur darüber geredet, jetzt mussten wir es machen. Es war überraschend, dass sowohl Lehrende wie auch Studierende eine grosse Verpflichtung zur Umstellung zeigten».
- Die «Social-Presence» wurde von Lehrkräften in «online Vorlesungen als gering erlebt:
«Selbstverständlich war es weniger interaktiv...»
- Durch den wegfallenden physischen Präsenzunterricht wurde man auf verbesserungswürdige didaktische Aspekte

aufmerksam, die – aber – auch im Präsenzunterricht optimiert werden müssen:

«Die online Form zeigt wie wichtig die Rolle der Lehrkräfte ist, die Aufgabe ist es zu lehren. Dann spielt es keine Rolle, ob der Unterricht online oder offline ist, solange die Studierenden lernen. Unabhängig von online oder offline müssen wir die Lehrstrategie verbessern.»

Schlusswort

Die Frage der Präsenz im praktischen Unterricht wurde vor der Pandemie wenig gestellt. Die Pandemie hat uns alle gezwungen, traditionelle Unterrichtsformen in Frage zu stellen und neue Erfahrungen zu sammeln. Erste Erfahrungen auf der organisatorischen Ebene geben Mut zur Veränderung. Die Corona-Krise könnte als Anstoss zur Veränderung genutzt werden. Statt zu reagieren, müssen wir nun eine Grundlage, basierend auf konzeptuellen, strukturellen und strategischen Rahmenbedingungen schaffen, um die verschiedenen Bedürfnisse in der Hochschullehre mit DLL zu erweitern. Für die medizinische Lehre ist dies eine besondere Herausforderung, der man sich stellen muss. Es ist schwierig, sich vom aktuellen Präsenzverständnis in der Lehre zu verabschieden, deshalb ist ein Aufruf zur radikalen Umstellung zum online Unterricht auch nicht förderlich. Vielmehr müssen von der organisatorischen Seite her Strategien für eine DLL-orientierte Hochschullehre geschaffen werden. Diese fehlen heute weitgehend.

Literatur

- Abel, T. & McQueen, D. (2020). The COVID-19 pandemic calls for spatial distancing and social closeness: not for social distancing! *International Journal of Public Health* (2020) 65:231. [doi: 10.1007/s00038-020-01366-7](https://doi.org/10.1007/s00038-020-01366-7)
- Akçayır, G. & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers and Education*, 126, 334 - 345, [doi: 10.1016/j.compedu.2018.07.021](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021)
- Ancarani A., Di Mauro C. (2018). Successful digital transformations need a focus on the individual. In: Schupp F., Wöhner H. (eds) *Digitalisierung im Einkauf*. Springer Gabler, Wiesbaden p. 11-26. [doi: 10.1007/978-3-658-16909-1_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-16909-1_2)
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., Wittrock, M.C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.
- Arial, M., Guttormsen Schär, S., Krueger, H., (2004). Desktop Videoconferencing in distributed CSCW; task characteristics influence social presence and satisfaction of dual display users. *Spring Conference of the German Association for Ergonomy (Gesellschaft für Arbeitswissenschaften GfA)*, March 24-26 2004, Zürich, Switzerland. pp.499-502.

- Arial, M., Guttormsen Schär, S., Krueger, H., (2003). Videoconferencing and Synchronous Distributed CSCW; Does dual display affect satisfaction, efficiency and feeling of presence? GfA - XVII International Annual Occupational Ergonomics and Safety Conference, Munich, 2003.
- Barker, A. (2003). Faculty development for teaching online: educational and technological issues. *J Contin Educ Nursing*. 34(6): p. 273-8. doi: [10.3928/0022-0124-20031101-10](https://doi.org/10.3928/0022-0124-20031101-10)
- Bauer, D., Lahner, F.M., Huwendiek, S., Schmitz, F.M., Guttormsen, S. (2020). An overview and approach to selecting appropriate patient representations in teaching and summative assessment in medical education. *Swiss Medical Weekly* (in Print)
- Berger-Estilita J, Greif R., Berendonk C., Stricker D., Schnabel KP. (2020). Simulated Patient-based Teaching of Medical Students improves Pre-Anaesthetic Assessment: A Rater-Blinded Randomised Controlled Trial, *European Journal of Anaesthesiology*: May 2020 - Volume 37 - Issue 5 - p 387-393. doi: [10.1097/EJA.0000000000001139](https://doi.org/10.1097/EJA.0000000000001139)
- Brown, G., Manogje, M. (2001) AMEE Medical Education Guide No. 22: Refreshing lecturing: a guide for lecturers. *Medical Teacher*, Vol. 23, No. 3, 2001 doi: [10.1080/01421590120043000](https://doi.org/10.1080/01421590120043000)
- Coldeway, D.O. (1990). Methodological issues in distance educational research. In M.G. Moore (Ed). *Contemporary issues in American distance education* (pp. 386-406). Oxford: Pergamon Press.
- Deslauriers, L., Schelew, E., Wieman, C., (2011). Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class, *Science*, Vol. 332. doi: [10.1126/science.1201783](https://doi.org/10.1126/science.1201783) Verfügbar unter: www.sciencemag.org (letzter Zugriff am 19.11.2020)
- Donnelly, R. (2013). The Role of the PBL Tutor Within Blended Academic Development. *Innovations in Education & Teaching International*, 50(2):133-143. doi: [10.1080/14703297.2012.760866](https://doi.org/10.1080/14703297.2012.760866)
- Eva, W. K. (2020). Strange days, *Medical Education*, 54:492-493. doi: [10.1111/medu.14164](https://doi.org/10.1111/medu.14164)
- GesBG (2020): <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/berufe-im-gesundheitswesen/gesundheitsberufe-der-tertiaerstupe/bundesgesetz-ueber-die-gesundheitsberufe.html> Permalink
- Gogollari, A. and Guttormsen, S. (in preparation). Swiss medical schools' experiences with online teaching in the Corona spring Semester 2020. The view of the curriculum responsible.
- Guttormsen Schär, S., Haubner, P. (1999). How can computers support collaborative project oriented learning? Experience with computer-supported co-operative work (CSCW). *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, Heft 4/1999, Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf". Publication of the Austrian Association for Didactics in Higher Education.
- Ferrel, M.N. and Ryan, J.J. (2020). The Impact of COVID-19 on Medical Education. *Cureus*, 12(3). doi: [10.7759/cureus.7492](https://doi.org/10.7759/cureus.7492)
- Jöhnk, J. (2020). Managing Digital Transformation: Challenges and Choices in Organizational Design and Decision-Making. Dissertation; Universität Bayreuth: Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät.
- Iyer, P., Aziz, K., Ojcius, D.M. (2020). Impact of COVID-19 on dental education in the United States. *J Dent Educ*, 84(6). p. 718-722. doi: [10.1002/jdd.12163](https://doi.org/10.1002/jdd.12163)
- Mansouri & Lockyer (2007). A Meta-Analysis of Continuing Medical Education Effectiveness, *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 27(1). p. 6-15. doi: [10.1002/chp.88](https://doi.org/10.1002/chp.88)
- McGaghie WC, Issenberg SB, Cohen ER, Barsuk JH, Wayne DB (2011) Does simulation-based medical education with deliberate practice yield better results than traditional clinical education? A meta-analytic comparative review of the evidence. *Acad Med*. 2011 Jun;86(6). p. 706-11. doi: [10.1097/ACM.0b013e318217e119](https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318217e119)
- MedBG (2006) <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20040265/index.html> Permalink
- Miller GE. The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 1990. p. 63-7. doi: [10.1097/00001888-199009000-00045](https://doi.org/10.1097/00001888-199009000-00045)
- O'Doherty, D., Dromey, M., Loughheed, J., Hannigan, A., Last, J., McGrath, D. (2018) Barriers and solutions to online learning in medical education – an integrative review. *BMC Med Educ*, 2018. 18(1)p. 130. doi: [10.1186/s12909-018-1240-0](https://doi.org/10.1186/s12909-018-1240-0)
- Oh, C. S., Bailenson, J. N., Welch, G. F. (2018). A Systematic Review of Social Presence; Definition, Antecedents, and Implications. *Frontiers in Robotics and AI*, 5(114), doi: [10.3389/frobt.2018.00114](https://doi.org/10.3389/frobt.2018.00114)
- Piedmont, S. and Robra, B.-P. (2015), Theory and practice in medical education--expectations and development of skills experienced by students of human medicine compared with students in other disciplines. *GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung*. 32(1). doi: [10.3205/zma000950](https://doi.org/10.3205/zma000950)
- Liu, Q., Peng, W., Zhang, F., Hu, R., Li, Y., Yan, W. (2016). The Effectiveness of Blended Learning in Health Professions: Systematic Review and Meta-Analysis. *J Med Internet Res*; 18(1). doi: [10.2196/jmir.4807](https://doi.org/10.2196/jmir.4807)
- Rowe, M., Frantz, J., Bozalek, V. (2012). The role of blended learning in the clinical education of healthcare students: A systematic review, *Medical Teacher*, 34:4, p. e216-e221, doi: [10.3109/0142159X.2012.642831](https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.642831)
- SCCRE (2018), Swiss Education Report from The Swiss Coordination Centre for Research in Education.
- Schirlo, C., Groscurth, P., Vetter, W. (2002), Curriculum and structure of modern medical education. *Praxis*, 91(33). p. 1300-2.

Schmitz, F. M., Schnabel, K., Bauer, D., Bachmann, C., Woermann, U., Guttormsen, S. (2018). The learning effects of different presentations of worked examples on medical students' breaking-bad-news skills: A randomized and blinded field trial, *Patient Educ Couns*, 101 (8). p. 1439-1451, [doi: 10.1016/j.pec.2018.02.013](https://doi.org/10.1016/j.pec.2018.02.013)

Schmitz, F.M., Schnabel, K. P., Bauer, D., Woermann, U., Guttormsen, S. (2020). Learning how to break bad news from worked examples: Does the presentation format matter when hints are embedded? Results from randomised and blinded field trials, *Patient Education and Counseling*, Volume 103 (9)p. 1850-1855, [doi: 10.1016/j.pec.2020.03.022](https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.03.022)

Schmitz, F. M., Schnabel, K., Stricker, D., Fischer, M. R., & Guttormsen, S. (2017). Learning communication from erroneous video-based examples: A double blind randomised controlled trial. *Patient Education and Counseling*, [doi: 10.1016/j.pec.2017.01.016](https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.01.016)

Seymour-Walsh, A.E., Weber, A., Bell, A. (2020). Pedagogical foundations to online lectures in health professions education. *Rural Remote Health*, 20(2). p. 6038. [doi: 10.22605/RRH6038](https://doi.org/10.22605/RRH6038)

Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepp, P. (2018), Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der Umfrage bei Weiterbildungsanbietern 2017. Zürich: SVEB.

Weiner, B., Culbertson, R., Jones, R.F., Dickler, R. (2001). Organizational Models for Medical School–Clinical Enterprise Relationships. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 2001. 76(2). p. 113-24. [doi: 10.1097/00001888-200102000-00007](https://doi.org/10.1097/00001888-200102000-00007)

Wenger E. (2010) Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In: Blackmore C. (eds) Social Learning Systems and Communities of Practice. Springer, London. [doi: 10.1007/978-1-84996-133-2_11](https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11)

White, G. (2011). Interactive Lecturing. *The Clinical Teacher*, 2011; 8. p. 230-235, [doi: 10.1111/j.1743-498X.2011.00457.x](https://doi.org/10.1111/j.1743-498X.2011.00457.x)

Zhang, W.; Wang, Y.; Yang, L.; Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak.J. *Risk Financial Manag.* 2020,13, 55. [doi: 10.3390/jrfm13030055](https://doi.org/10.3390/jrfm13030055)

Zhu, C. and n. Engels, N. (2014), Organizational culture and instructional innovations in higher education: Perceptions and reactions of teachers and students. *Educational Management Administration & Leadership*, 42. p. 136-158. [doi: 10.1177/1741143213499253](https://doi.org/10.1177/1741143213499253)

Digital is the new presence?

Überlegungen mit Blick auf Interaktion, Organisation und Gesellschaft

Prof. Dr. Georg Krücken, Soziologe, Professor für Hochschulforschung und Leiter des International Centre for Higher Education Research (INCHER) an der Universität Kassel

Die Corona-Pandemie ist als exogener Schock zu verstehen, der auf die Gesellschaft und ihre unterschiedlichen Handlungsbereiche einwirkt. Rasche Reaktionen sind die Folge, die bisher nicht in Frage Gestelltes radikal in Frage stellen. Man denke hier an die Selbstverständlichkeit von räumlicher Mobilität. Grenzschiebungen und Einschränkungen der innerstaatlichen Mobilität waren innerhalb kurzer Zeit die neue Normalität, und man fragt sich, wie die neue neue Normalität – also das, was nach der neuen Normalität kommt – aussehen wird. Rasche Reaktionen und möglicherweise tiefgreifende Veränderungen zeigen sich auch bei Universitäten. Seit dem Mittelalter ist die Präsenz in der Lehre für sie konstitutiv. Hier entstand innerhalb kurzer Zeit eine neue Normalität, für die dieses konstitutive Merkmal nicht mehr gilt, und auch hier fragt man sich, wie es nach der Krise und der neu entstandenen Normalität weitergeht, wie also die neue neue Normalität sein wird.

Mit etwas wissenschaftlicher Distanz betrachtet, war die neue, digitale Normalität der Hochschullehre, wie sie allerorten praktiziert wird, nicht zu erwarten, jedenfalls nicht aus Sicht der von mir vertretenen Forschungsrichtungen der neueren soziologischen Institutionentheorie und der interdisziplinären Hochschulforschung: Institutionentheoretisch erwartet man langfristige soziale Wandlungsprozesse, in denen unterschiedliche Phasen zu durchlaufen sind, bis neue Handlungspraktiken nicht mehr ständig hinterfragt, mit anderen Worten institutionalisiert sind – klassisch schon beschrieben bei Berger und Luckmann (1969). Die Institutionalisierung der digitalen Lehre vollzog sich demgegenüber erstaunlich rasch, und zwar als gelebte Handlungspraxis, nicht lediglich als äußere formale Struktur. Ebenso widerspricht die flächendeckende Umstellung auf die digitale Lehre schon zum Sommersemester 2020 allen Erkenntnissen der Hochschulforschung zu Universitäten als wenig reform- und veränderungsfreudigen Einrichtungen. Dies gilt auf jeden Fall für deutsche Universitäten, die in diesem Beitrag als Referenzsystem gelten und die in den letzten 20 bis 30 Jahren erheblichen Reformen und Veränderungen ausgesetzt waren. Umfassende Analysen, in denen ganz unterschiedliche Handlungs- und Reformbereiche untersucht wurden, zeigen, dass Wandlungsprozesse sich eher schleichend vollziehen und grundlegende Veränderungen typischerweise als nicht-intendierte Nebeneffekte kumulativer Reformfolgen auftreten (Hüther & Krücken, 2016).

Diese allgemeine Einschätzung wird in einer aktuellen, im April 2020 veröffentlichten Studie zur Relevanz von Massive Open Online Courses (MOOCs) bestätigt (Hüther, Kosmützky, Asanov, Bünstorf, & Krücken, 2020). MOOCs sind ein wesentliches

Element der Digitalisierung der Hochschullehre. In verschiedenen nationalen Systemen spielen sie eine wichtige Rolle. Hier sind nationale MOOC-Provider mit zum Teil massiver staatlicher Unterstützung entstanden, und man sieht in diesen Systemen zunehmende Verschränkungen von MOOC-Angeboten und klassischer Hochschulausbildung. In Deutschland hingegen fehlen derartige Verschränkungen ebenso wie großflächige Initiativen, und auch für die Zukunft wurde von dem Autorenteam noch im Frühjahr 2020 – trotz des schon damals offensichtlichen Vorhandenseins ausreichender finanzieller Ressourcen auf Seiten des Staates – kein verstärktes Engagement erwartet. Die Corona-Pandemie kann jedoch auch hier wie ein externer Schock wirken, der zu erheblichen Veränderungen führt, die man unter den bisherigen Normalbedingungen nicht erwarten konnte.

Man kann also gar nicht genug betonen, wie unerwartet rasch der Anpassungsprozess vollzogen wurde. Zur Frage, wie die neue Normalität aussieht, ob dieses ‚new black‘, in Anspielung auf die Serie „Orange is the new black“, auch die neue neue Normalität prägen wird, möchte ich mithilfe der soziologischen Unterscheidung von Interaktion, Organisation und Gesellschaft als drei Ebenen gesellschaftlicher Sozialität (Luhmann, 1997, S. 813ff.) stichwortartig einige Überlegungen beisteuern. Sie beziehen sich zwar in weiten Teilen auf die Lehre an Universitäten, berücksichtigen aber auch die Forschung als weitere Kernaufgabe von Universitäten sowie umfassendere, teils sichtbare, teils weniger sichtbare Aufgaben, die für die Gesellschaft insgesamt von Bedeutung sind.

Beginnend mit der Ebene der Interaktion, ist im Hinblick auf die Notwendigkeit der standortgebundenen Face-to-Face-Interaktion im Bereich der Hochschullehre im Prinzip schon alles gesagt worden. Professionell mit Didaktik beschäftigte Kolleginnen und Kollegen weisen immer wieder auf das Tastende, Experimentelle und Offene der Präsenzlehre hin, ebenso auf die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation aller Beteiligten in der konkreten Lehr- und Lernsituation. Dass sich dies alles nicht adäquat digital simulieren lässt und dafür keine funktionalen Äquivalente in der digitalen Welt zur Verfügung stehen, entspricht vermutlich auch der Wahrnehmung der meisten Lehrenden, die Erfahrungen in der Präsenz- und Digitallehre sammeln konnten.

Dasselbe gilt für die Forschung, auch wenn diese in den aktuellen hochschulpolitischen Diskussionen insgesamt deutlich weniger als die Lehre beachtet wird. Der britische Chemiker und Wissenschaftsforscher Michael Polanyi (1985) hat in diesem Zusammenhang den Begriff des ‚tacit knowledge‘, des stillschweigenden Wissens geprägt; dieses Wissen ist stark personen- und situationsbezogen und lässt sich nur in der konkreten Praxis des

Forschungshandelns erschließen. Die Explizierung dieses Wissens in Form von Lehrbüchern und Fachpublikationen kann diese Praxis nicht abbilden. Das gilt nicht nur für die naturwissenschaftliche Forschung, sondern auch für die Geistes- und Sozialwissenschaften bei kollaborativen Forschungsprojekten, Kolloquien und Tagungen sowie im Bereich strukturierter Ph.D.-Programme. Die Möglichkeit zur standortgebundenen Face-to-Face-Interaktion ist also auch in weiten Teilen der Forschung langfristig unabdingbar, selbst wenn digitale Formate, etwa bei Vorträgen und Tagungen, durchaus eine sinnvolle Ergänzung sein können.

Lehre und Forschung sowie deren Organisation und Durchführung im Rahmen der Universität sind jedoch keineswegs auf Interaktionen zu reduzieren. Seit ihrer Gründung im Mittelalter stellen Universitäten formale Organisationen par excellence dar, die ihren Organisationscharakter unter anderem durch Mitgliedschaft, Ziele, Regeln, Ordnungen, formale Strukturen, Siegel- und deren Nachfolge Logos – nach innen und außen demonstrieren. Auch hier stellt sich die Frage, ob und wie sich Universitäten als Organisationen durch die Corona-Pandemie verändert haben. Diese Fragen sind schwerer zu beantworten als Fragen, die sich auf die Interaktionsebene beziehen, denn es gibt hier keine belastbaren Forschungsergebnisse zur Umstellung von der Präsenz- auf die Digitaluniversität. Zu rasch mussten beispielsweise Regelungen zu Home-Office und Prüfungen entwickelt sowie notwendige IT-Kapazitäten bereitgestellt werden.

Dennoch sind bestimmte Strukturmuster zumindest an deutschen Universitäten auffallend: Von Seiten der Organisation werden vor allem Fragen der Lehre von zentraler Seite adressiert, weniger hingegen solche, die die Forschung betreffen, auch wenn zum Beispiel allgemeine Hygieneregeln erlassen werden. Ebenso sind Universitäten in dem Corona-bedingten Umstellungsprozess doch wieder sehr stark durch die Vorgaben der Landes- und Bundesministerien geprägt. Dies fällt vor allem deshalb auf, weil im Zuge hochschulpolitischer Reformen die staatliche Detailsteuerung zurückgefahren wurde und die Organisationsebene der Universität demgegenüber als Steuerungsinstanz an Bedeutung gewonnen hat. Auch als wissenschaftlich tätiges Individuum wurde man im Zuge der Corona-Pandemie zum Weisungsempfänger des zuständigen Landesministeriums, das die Online-Lehre per Dienstanweisung angeordnet hat und sich auch zu Fragen wie Dienstreisen per Dienstanweisung äußert – eine für die meisten Lehrenden und Forschenden durchaus neue Erfahrung vor dem Hintergrund der in Deutschland verfassungsrechtlich stark geschützten Institution der Wissenschaftsfreiheit (Krücken, 2020). Es stellt sich hier die Frage, ob dieser dem staatlichen Krisenmanagement geschuldete Wandel temporär bleibt oder nachhaltige Spuren in Bezug auf die Autonomie von Organisation und Individuum im Hochschulbereich hinterlässt.

Ein weiterer interessanter Punkt, der die Ebene der Organisation betrifft, ist das Verhältnis von Formalität und Informalität unter Abwesenden. Das mit Max Weber begründete Bürokratiemodell stellt allenfalls die formale Struktur der Organisation dar, vor deren Hintergrund eine Unmenge informeller Mechanismen und Austauschmöglichkeiten – häufig als ‚kurzer Dienstweg‘ apostrophiert – an der Tagesordnung sind. Was geschieht mit den häufig zufällig stattfindenden Face-to-Face-Kontakten, in deren Rahmen rasch und unbürokratisch etwas geklärt werden kann, im Zeitalter von Videokonferenzen und zielgerichteten Telefonaten? Dies stellt sowohl die innerbürokratischen Abläufe als auch das Verhältnis von Mitarbeitenden aus Verwaltung und Wissenschaft auf die Probe. Die Verlängerung der Home-Office-Regelungen birgt zudem erhebliches inneruniversitäres Konfliktpotenzial, denn nicht alle werden gleichermaßen hiervon profitieren, und ebenso wie auf gesamtgesellschaftlicher Ebene ist zudem zu vermuten, dass statusniedrige Beschäftigte, wie etwa das Reinigungs- und Servicepersonal, den Gefahren einer möglicherweise lang andauernden Pandemie stärker ausgesetzt bleiben als andere, deren Arbeit sich digital erledigen lässt.

Zahlreiche weitere Fragen schließen sich an: Was bleibt von der in Universitäten typischerweise auf der dezentralen Ebene vorfindbaren Organisationskultur unter Bedingungen zunehmender Digitalisierung? Führt die Aufhebung der zuvor klaren Trennung von An- und Abwesenheit, die bei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern Freiräume für Kreativität ‚in Einsamkeit und Freiheit‘ durch die legitime Abwesenheit ermöglichte, nun zur Erwartung der digitalen Dauerpräsenz? Welche individuellen Handlungsmuster bilden sich im Hinblick auf diese Erwartung heraus, welche Differenzierungen nach Status, Geschlecht, Persönlichkeitsmerkmalen etc. und damit verbundene neue Ungleichheiten entstehen hier? Wie gehen Universitäten als Organisationen mit der neuen Digitalität in Lehre, Forschung und Verwaltung um? Führt dies zur Abweichungsverstärkung und damit zu mehr Diversität oder zur institutionellen Isomorphie und damit zu mehr Gleichförmigkeit im Hochschulsystem?

Schließlich ist auch die Ebene der Gesellschaft zu berücksichtigen, in die Universitäten eingebettet sind. Diese Einbettung nimmt einerseits hinsichtlich der Forschungsfunktion zu. Andererseits, und hier sind die Veränderungen geradezu dramatisch, auch hinsichtlich der Lehrfunktion. Wir befinden uns inmitten einer enormen und weiterhin ungebrochenen Expansion des Hochschulsystems, und zwar weltweit (Frank & Meyer, 2020). In Deutschland, wo vor nicht allzu langer Zeit der OECD-Benchmark einer Studierendenquote von 40 Prozent als unrealistisch abgetan wurde, lag die Studierendenquote 2019 bei 56 Prozent. Damit sind Hochschulen zu einer zentralen Sozialisationsinstanz der Gesellschaft geworden. Hier werden die Grundprinzipien der modernen Individualität – wie Eigenverantwortlichkeit,

Frustrations- und Ambiguitätstoleranz, Expressivität – eingeübt und zwar weit über die funktional erforderliche Wissensaneignung hinaus. Ältere Studien aus der amerikanischen Hochschulforschung zeigen bereits, wie voraussetzungsreich die Integration in die soziale und akademische Welt für Angehörige unterer sozialer Schichten ist (Tinto, 1988). Diese Integration erfordert gerade hier die Herauslösung aus anderen, bereits bestehenden sozialen Einbettungen wie Familien und Peer Groups.

Nimmt man diese Arbeiten ernst, so ist zu erwarten, dass der Verzicht auf die standortbezogene Lehre gesellschaftliche Ungleichheiten verstärken wird – und dies nicht in erster Linie, wie häufig thematisiert, aufgrund der ungleichen Verteilung technischer Kommunikationsmedien, sondern aufgrund der unterschiedlichen Einbettungen in die gegebenen Herkunftskontexte, die nicht mehr durch den Sozialraum Hochschule nivelliert werden können. Darüber hinaus geht es nicht nur um die Sozialisation in den Hochschulkontext, sondern auch um die gesellschaftlichen Teilhabechancen der Einzelnen sowie um die gesellschaftliche Entwicklung insgesamt. Ohne den Sozialraum Hochschule und die damit verbundenen Möglichkeiten des – unter Umständen langfristigen und folgenreichen – Kontakts zu Studierenden aus anderen gesellschaftlichen Milieus und Schichten als der eigenen wird die Bedeutung sozialer Herkunftskontexte zunehmen. Dies lässt eine höhere Abschottung und geringere soziale Dynamik und Mobilität erwarten. Zu viele digitale Semester, so die Vermutung, können hier weitreichende negative Folgen haben, sowohl für die Einzelnen als auch die Gesellschaft insgesamt, und zwar schon innerhalb kurzer Zeit.

Des Weiteren ist nicht zu unterschätzen, dass die Legitimation von Universitäten in der Gesellschaft über die Lehr- und Forschungsfunktion hinausgeht. In materieller Hinsicht sind sie wichtige Standortfaktoren und Arbeitgeber in der Region sowie Antriebskräfte der sozio-ökonomischen Entwicklung, und auch in immaterieller Hinsicht erfreuen sie sich symbolisch und kulturell einer hohen Legitimation. Wie keine andere gesellschaftliche Institution verbinden Universitäten sowie Hochschulen insgesamt historische Begründung und Verankerung mit Zukunfts- und Weltoffenheit, instrumentelle mit nicht-instrumentellen Dimensionen der gesellschaftlichen Zentralwerte ‚Bildung‘ und ‚Entwicklung‘ sowie individuelle Aufstiegsaspirationen mit gesellschaftlichen Nutzenerwartungen. Wäre dies nicht der Fall, hätte man schon in den vergangenen Jahren sehr viel mehr Experimente mit flächendeckender digitaler Lehre wie MOOCs beobachten können, ebenso wären Schließungen von Standorten sicherlich häufiger und nicht das nur selten gebrochene Tabu wie zurzeit. Hochschulen sind gut beraten, in der Corona-Pandemie nicht unbeabsichtigt Irreversibilitäten zu erzeugen und sich stattdessen auf die Nutzung neu entstehender Lernchancen zu konzentrieren. Dies bedeutet vor allem, noch viel stärker als

bislang Kombinationen von digitaler und Präsenzlehre in der Breite zu erproben, anzupassen und weiterzuentwickeln. Der externe Schock kann dazu führen, dass diese Kombinationen ihr Nischendasein verlassen und zur neuen Normalität einer zeitgemäßen Universität werden, die sich zugleich als Interaktionsraum, formale und informelle Organisation sowie gesellschaftlich zentrale Einrichtung begreift.

Literatur

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Frank, D. J., & Meyer J. W. (2020). *The University and the Global Knowledge Society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hüther, O., & Krücken, G. (2016). *Hochschulen – Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hüther, O., Kosmützky, A., Asanov, I., Bünstorf, G., & Krücken, G. (2020). Massive Open Online Courses after the Gold Rush: Internationale und nationale Entwicklungen und Zukunftsperspektiven. *INCHER-Working Paper, 12/LCSS Working Papers, 4*. [doi: 10.15488/9775](https://doi.org/10.15488/9775)
- Krücken, G. (im Erscheinen). Wissenschaftsfreiheit als Institution – Überlegungen zum Wandel ihrer Rahmenbedingungen und Herausforderungen in Deutschland. In: H. A. Mieg, C. Schnell, & R. Zimmermann (Hrsg.), *Jahrbuch 2020 der Gesellschaft für Wissenschaftsforschung*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education, 59*(4), 438–455. [doi: 10.1080/00221546.1988.11780199](https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11780199)

Über die nützliche Filterwirkung internetbasierter Interaktionen

Zum Unterschied von Interaktion unter Anwesenden und unter Abwesenden

Prof. Dr. Stefan Kühl, Soziologe, Professor für Organisationssoziologie an der Universität Bielefeld

Die Ersetzung der Präsenzlehre durch Fernunterricht aufgrund der Corona-Pandemie hat unter Lehrenden zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen geführt. Für die einen stellt die kurzfristige Umstellung auf die Fernlehre eine Zumutung dar, weil weder die technischen noch didaktischen Voraussetzungen dafür beständen. Einzige Konsequenz könne, so die Schlussfolgerung, die staatliche Verordnung eines „Nichtsemesters“ sein, in dem Dozenten und Studierende vom Druck des Lehrens und Lernens befreit werden. Dabei ist der Begriff „Nichtsemester“ missverständlich gewählt, weil es den Initiatorinnen und Initiatoren um etwas anderes geht: „Die Lehre im Sommersemester soll stattfinden, aber das Semester soll nicht formal zählen“ (vgl. www.nichtsemester.de). „Kannsemester“ wäre der bessere Begriff gewesen. Andere sehen im erzwungenen Ausfallen der Präsenzlehre die Möglichkeit, der webbasierten Lehre einen entscheidenden Schub zu versetzen. Teilweise herrscht bei technikaffinen Lehrenden eine wahre Euphorie, weil sie sich erhoffen, endlich die Konzepte einer internetbasierten Lehre umsetzen zu können, die durch das bisher übliche routinemäßige Abspielen von zweistündigen Präsenzveranstaltungen blockiert worden ist.

Für Interaktionssoziologen ist diese hochschulpolitische Debatte begrenzt interessant. Ihr Forschungsfokus richtet sich darauf, wie sich Interaktion unter Anwesenden – also der Interaktion an einem Ort – von der der Interaktion unter Abwesenden – also der internetbasierten Interaktion – unterscheidet (vgl. auch Holzer 2011; Schlögl 2015). Dabei schreibe ich bewusst von „Interaktion unter Abwesenden“, weil es mir nicht um eine briefvermittelte Kommunikation, sondern um die Simulation der „Interaktion unter Anwesenden“ über internetbasierte Interaktionen geht. Beide Formen von Interaktion basieren auf der der erfolgreichen wechselseitigen akustischen und visuellen Wahrnehmung der Kommunikationspartner. Die Bandbreite von sprachlichen Verständigungen, von paraverbalen, also nicht sprachlich gefassten Lauten wie Stöhnen, Kichern oder Lachen, sowie von nonverbalen Zeichen wie Mimik, Gestik oder Körperhaltung unterscheiden sich jedoch erheblich, wie schon von Heinrich Walter Schmitz beschrieben (1999).

Auf den ersten Blick fällt auf, wie weitgehend sich die für die Interaktion unter Anwesenden üblichen Mechanismen inzwischen über Plattformen wie GoToMeeting, Google Duo, Jabber, Jitsi Meet, TeamViewer oder Zoom simulieren lassen. Während vor einigen Jahrzehnten die Kommunikation unter Abwesenden bestenfalls über auf verbale und paraverbale Zeichen beschränkte sprachliche Kommunikation zwischen zwei Teilnehmern via Telefon oder Funk bestand, lassen sich heutzutage in webbasierten Interaktionen Dutzende von Personen

audiovisuell zusammenschalten. Man kann über die Plattformen nicht nur die Stimmen der Interaktionsteilnehmer hören, sondern auch ihre Gesichter und häufig sogar einen Teil ihrer Körper sehen. Man kann Aufmerksamkeit fokussieren, in dem man alle auf einen Bildschirm mit einer Präsentation, einem Bild oder einem Film schauen lässt, die Diskussion für alle mitvisualisiert oder alle gleichzeitig an einem Dokument arbeiten lässt. Man kann Kleingruppeninteraktionen initiieren, zwischen diesen hin- und herwandern und über die Chatfunktion oder über parallellaufende Kommunikationsplattformen Nebengespräche führen.

Aber trotz dieser Möglichkeiten filtert die internetbasierte Interaktion immer noch eine Vielzahl der für die Kommunikation unter Anwesenden typischen Zeichen heraus. Deswegen spürt man in internetbasierten Interaktionen nicht die Spannung einer interessanten Diskussion. Der Ausdruck persönlicher Achtung für einen klugen Gedanken über ein virtuelles Sternchen oder Herzchen in der internetbasierten Interaktion ist im Vergleich zum anerkennenden Nicken in der Interaktion unter Anwesenden grob. Der Scherz eignet sich in der internetbasierten Interaktion unter Abwesenden nicht besonders gut zur Entspannung der Interaktion. Ein auflockernder Witz führt selten zu einer gefühlsmäßigen Ansteckung der Interaktionsteilnehmer. In der internetbasierten Interaktion lacht jeder mehr oder minder für sich allein.

Man kann diesen Mangel an Ausdrucksmöglichkeiten mit guten Gründen beklagen. Gerade in geselligen Interaktionen, die für Kommunikationen außerhalb von Organisationen typisch sind, werden die negativen Effekte dieser Begrenzungen deutlich. Zu zweit mag man sich über das Telefon, über Facetime oder über Skype „festquatschen“, von größer ausufernden internetbasierten Feiern über Internetplattformen wie Google Hangouts ist nichts bekannt. Für die ungesellige Interaktion, die für die Kommunikation in Organisationen typisch ist und wie sie Niklas Luhmann treffend beschreibt (1964) kann jedoch der Mangel an Ausdrucksformen durchaus positive Effekte haben (vgl. auch Kieserling 1999; Grundlegendes Simmel 1911). Gerade in Interaktionen in Organisationen können, darauf haben vor Kurzem Kai Matthiesen und Jonas Spengler (2020) hingewiesen, überflüssige Zeichen die Verständigung erschweren. Die Gefahr sei, dass in der Interaktion unter Anwesenden zu vieles aneinander wahrgenommen wird, was für das Diskussionsthema nicht relevant ist, sodass keine oder zumindest zu wenig Aufmerksamkeit auf das Wesentliche gelegt werden könnte.

Das Fehlen paraverbalen und nonverbalen Zeichen ermöglicht in der Interaktion unter Abwesenden eine Fokussierung auf die

Sachdimension. Die Rede ist von einer „Büroatmosphäre“, die sich fast zwangsläufig in internetbasierten Interaktionen in Organisationen ausbilden (vgl. Schütz & von Wisel 2020). Diese Fokussierung auf die Sachdimension kann durch eine für alle sichtbare Visualisierung der Diskussion noch unterstützt werden. Die Konzentration auf Sachthemen wird allerdings erkaufte durch erhebliche Verluste von Informationen in der *Sozialdimension*. Die Selbstdarstellungsmöglichkeiten als Person sind in der Kommunikation unter Abwesenden stark eingeschränkt. Während das gerade für die gesellige Interaktion außerhalb von Organisationen problematisch ist, kann das für die Interaktion in Organisationen genutzt werden. So wird in Sprechstunden oder Prüfungen die Diskussion von Themen häufig durch die Beschäftigung von Studierenden – und nicht selten auch Lehrenden – mit ihrer Selbstdarstellung überlagert, sodass einiges dafürsprechen könnte, nicht nur in Zeiten organisational angeordneter physischer Distanzierung solche Formate internetbasiert durchzuführen. Der Verlust von Selbstdarstellungsmöglichkeiten führt in der *Zeitdimension* darüber hinaus noch dazu, dass die Aufmerksamkeitsspannen kürzer werden. Es scheint in der Interaktion unter Abwesenden an entspannender Ablenkung in Form einer kurzen Verständigung mit der Nachbarin, des kurzen Seitenblicks auf einen attraktiven Gesprächspartner oder eines abschweifenden Blicks durch den Raum zu fehlen. Deswegen lassen sich Interaktionen unter Abwesenden häufig nicht genauso lange durchhalten wie Interaktion unter Anwesenden, was die Empfehlungen zu kürzeren Zeitblöcken und rigiderem Zeitregimen in der internetbasierten Interaktion erklären kann.

Die im Alltag üblichen Klagen über instabile Netzverbindungen, limitierte Ausdrucksmöglichkeiten und Probleme in der Beherrschung der Internetdienste verweisen auf die technischen Begrenzungen der Interaktion unter Abwesenden. Soziologisch deutlich interessanter ist, dass die technischen Möglichkeiten in der Interaktion unter Abwesenden teilweise bewusst nicht ausgeschöpft werden, um diese zielgerichtet gestalten zu können. In Zweiergesprächen wird die Videofunktion beispielsweise oftmals ausgeschaltet, um zu verhindern, dass die Teilnehmer zu stark mit ihrer visuellen Selbstdarstellung in der Interaktion beschäftigt sind, in Seminaren die Chat-Funktion deaktiviert, um die Diskussionen für alle sichtbar auf dem Bildschirm visualisieren zu können. Die technische Filterwirkung in der Interaktion unter Abwesenden ist also nicht nur eine beklagenswerte Limitierung der Ausdrucksmöglichkeiten, sondern bietet ganz im Gegenteil vielfältige Chancen zur Gestaltung der Interaktion in Organisationen.

Literatur

Boris Holzer: Die Differenzierung von Netzwerk, Interaktion und Gesellschaft. In: *Michael Bommers, Veronika Tacke* (Hrsg.): Netzwerke in der funktional differenzierten Gesellschaft. Wiesbaden 2011, S. 51-66.

André Kieserling: Kommunikation unter Anwesenden. Frankfurt a.M. 1999, 412ff.

Niklas Luhmann: Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin 1964, 295ff.

Kai Matthiesen, Jonas Spengler: Verständigung mit Nicht-Anwesenden. Was leisten digitale Formate. In: *Organisationsentwicklung* (2020), 2, S. 31-35.

Nichtsemester: Das Sommersemester 2020 muss ein Nichtsemester werden – Ein offener Brief aus Forschung und Lehre. (2020). Verfügbar unter: <https://www.nichtsemester.de/cbxpetition/offener-brief/> (letzter Zugriff am 19.11.2020) [Permalink](#)

Rudolf Schlögl: Der Raum der Interaktion. Räumlichkeit und Koordination mit Abwesenden in der frühneuzeitlichen Vergesellschaftung unter Anwesenden. In: Bettina Heintz, Hartmann Tyrell (Hrsg.): *Interaktion – Organisation – Gesellschaft revisited*. Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie. Stuttgart 2015, S. 178-200.

Heinrich Walter Schmitz: Videokonferenz als eigenständige Kommunikationsform. Eine explorative Analyse. Klagenfurt 1999.

Marcel Schütz, Carsten von Wissel: Interaktionsformen in Organisationen – ein Impuls. In: *Organisationsentwicklung* (2020), 2, S. 101-102.

Georg Simmel: Soziologie der Geselligkeit. In: *Deutsche Gesellschaft für Soziologie* (Hrsg.): *Verhandlungen des Ersten Deutschen Soziologentages*. Tübingen 1911, S. 1-16.

(Online-)Präsenz als Schlüsselkompetenz

**Dr. Alexa Maria Kunz, Soziologin, Leiterin des Methodenlabors & stv. Geschäftsführerin am House of Competence (HoC),
Karlsruher Institut für Technologie (KIT)**

Angie ‚Hot and Flashy‘ Schmitt ist eine 57-jährige US-Amerikanerin. Sie trägt ihre langen dunkelblonden Haare meist offen, hat ein sehr gepflegtes Äußeres, leuchtend blaue Augen und das, was man gemeinhin als freundliche und positive Ausstrahlung bezeichnen dürfte. Ihre Mission ist es, Frauen zu helfen „who want to look and feel their best in their hot-flash years“ (Schmitt, o.J.). Als Vollzeit-YouTuberin stellt sie auf ihrem Kanal namens [„HotandFlashy“](#) ihren nunmehr knapp 800.000 Abonnent*innen seit einigen Jahren regelmäßig Videos zur Verfügung, in denen sie als Angie entsprechende Ratschläge rund um die Themen Kosmetik, Mode und Wohlbefinden – vor allem für Frauen in und nach der Menopause – gibt.

Am 31.03.2020 und damit mitten in der ersten Welle von Lockdown und Rückzug ins heimische Büro veröffentlicht Angie ein Video zum Thema [„How to look good on Video Calls“](#) (Schmitt, 2020). Anfang Oktober 2020 war es bereits mehr als 3,5 Millionen Mal angesehen, vielfach gelobt und kommentiert worden. Einer der Kommentare zu dem Video, der seinerseits mit vielen ‚Daumen hoch‘ befürwortet und kommentiert wird, bezieht sich nicht wie viele andere auf technische Aspekte oder Angies (gutes) Aussehen, sondern auf ihre Online-Präsenz. Unter dem Pseudonym *radiance.of.attention* heißt es: „I think this video should be called: ‚How to Speak Well and Hold People’s Attention.‘ I love how expressive your face, voice, and body language are. I learned as much from observing those things as I did from listening to the content. You’re an excellent communicator! Thank you.“

Vielleicht ist nicht jede*r so angetan von Angies Stil, ihrem Aussehen und ihren Auftritten wie ihre Fans. Das bleibt jeder und jedem selbst vorbehalten. In jedem Fall zeigt Angie eine Kompetenz, für die wir sie nicht nur für die Onlinelehre in den Experimentalsemestern unter Coronabedingungen bewundern können. Auch in Arbeitszusammenhängen über weitere geographische Strecken hinweg, bei denen schon länger im Onlineformat zusammengearbeitet wird, könnten wir von ihrer Kompetenz profitieren: nämlich der Kompetenz, in der Wahrnehmung ihrer Betrachter*innen online und trotz eines asynchronen Formats eine ‚echte‘ Präsenz herzustellen, eine Präsenz, die über eine rein technische und rein physische Präsenz hinausgeht.

Kompetenz wird hier verstanden als Verbindung von Wissen (also in Angies Fall etwa um die Positionierung der Kamera, die Art der Ansprache etc.), Fähigkeiten (also das Können, die Kamera zu positionieren, ihr Publikum anzusprechen etc.) sowie motivationalen und volitionalen Einstellungen (also den Willen und die Umsetzungskraft, dies alles zu tun), die es braucht, um vom Wissen und den potenziellen Fähigkeiten auch ins

tatsächliche Tun zu kommen. Da Kompetenzen nicht gegenständlich und unvermittelt vorhanden sind, sondern sich nur vermittelt im und durch das praktische Tun zeigen, lässt sich eigentlich auch nicht davon sprechen, dass jemand bestimmte Kompetenzen ‚hat‘ oder ‚besitzt‘. Es ist vielmehr so, dass jemand sein Wissen, seine Fähigkeiten und Einstellungen situativ zu einem kompetenten Handeln verbindet (zum hier verwendeten Kompetenzverständnis vgl. Kunz, 2020 anknüpfend an Weinert, 2001; Pfadenhauer, 2008; Knoblauch, 2010). Geht man davon aus, dass diese Kompetenz in vielen Lebensbereichen hilfreich ist und prinzipiell jede*r darüber verfügen sollte, lässt sich sogar von einer Schlüsselkompetenz sprechen (OECD, 2005; Europäischer Rat, 2018), die Angie uns in ihrem Video eindrücklich vorführt.

Und noch etwas zeigt uns Angie: Online ist zunächst einmal das Gegenteil von offline, und nicht das Gegenteil von Präsenz, wie die zumindest in meinem Hochschulalltag häufig gestellte Frage nach „Findet das online statt oder in Präsenz?“ es fälschlicherweise unterstellt. Diese Unterstellung scheint umso fragwürdiger als auch in Prä-Corona-Zeiten mit weit überwiegender Offline-Zusammenarbeit trotz physischer Anwesenheit an den Unis nicht immer alle – gleich ob Studierende oder Lehrende – mit allen Sinnen präsent waren und Präsenz zeigten, sofern dies überhaupt menschenmöglich ist. Es wird durch den massiven Wechsel auf das Onlinemedium jetzt nur offensichtlicher, um nicht zu sagen: präsenter. Womöglich werden auch deshalb online und Präsenz oft als Gegenpaar verwendet, weil das Unangenehme (die fehlende Präsenz) erst einmal mit dem Unvertrauten (der ausgeweiteten Onlinekommunikation) assoziiert wird und nicht mit menschlichen Unzulänglichkeiten an sich.

Hinzu kommt aber noch ein weiterer Aspekt: Selbst wenn es uns gelingt, in unserer eigenen Wahrnehmung umfassend präsent zu sein, bedeutet es noch lange nicht, dass dies bei unseren Gegenübern genauso ankommt. Wirken wir – gerade beim konzentrierten Arbeiten – nicht manchmal abwesend, obwohl wir ‚in der Sache‘ hoch präsent sind? Waren wir nicht schon einmal überrascht, dass sich abwesend wirkende Studierende auf Nachfrage als sehr präsent entpuppten oder Leute, die voll präsent wirkten, doch gar nicht ‚so viel mitgenommen‘ haben?

In der eigenen Wahrnehmung präsent zu sein und auf Andere präsent zu wirken, sind also zwei verschiedene Dinge. In den Kommunikationstrainings, in die ich seit vielen Jahren als Dozentin, bisweilen aber auch als Teilnehmerin involviert bin, mache ich regelmäßig die Erfahrung, dass selbst Personen, die von sich den Eindruck haben, auf andere engagiert und präsent

zu wirken, nicht in jeder Situation so wirken – Schreibende nicht ausgenommen.

Zu einer umfassenden Präsenz als Schlüsselkompetenz gehören daher, so meine erste These, beide Aspekte von Präsenz: sowohl das Präsent sein als auch das Präsent wirken.

Präsent sein heißt dabei, mit seiner ganzen Aufmerksamkeit und damit seinem ganzen Sinnesapparat vollständig und ausgewogen bei den verschiedenen, zentralen Aspekten einer Situation zu sein – also im Moment bei sich selbst, bei der Sache (zum Beispiel dem Thema einer Lehrveranstaltung) und gegebenenfalls beim Gegenüber (zum Beispiel Studierenden oder Kolleg*innen).

Präsent wirken bedeutet wiederum, Anderen aufrichtig das Gefühl zu geben, gegenwärtig zu sein – also situativ sowohl bei der Sache als auch bei ihnen (zum Beispiel den Studierenden) und nicht zuletzt auch bei sich selbst zu sein und nicht etwa ‚neben sich zu stehen‘.

Da über diese Wirkung immer andere entscheiden, kann **Präsenz als Schlüsselkompetenz** nur in sozialen Situationen offenbar werden. Nur hier kann darüber entschieden werden, ob es gelingt, die Balance herzustellen zwischen dem bei der Sache, bei sich selbst und bei den Anderen sein und dies auch zu vermitteln. Begreifen wir wiederum eine gelingende Lehr-Lern-Situation als solche, die für alle Beteiligten ein Erleben umfassender Präsenz ermöglicht, versteht es sich eigentlich von selbst, dass sowohl Dozierende als auch Studierende hier gefragt sind, Präsenz zu zeigen und nicht nur bei sich selbst und beim Thema, sondern auch beim jeweiligen Gegenüber zu sein und ihm dies zu vermitteln.

Insbesondere in dieser Vermittlungsleistung, so meine zweite These, liegt nun ein Unterschied zwischen der Onlinesphäre und der Offlinesphäre. In der Offlinesphäre steht uns ein größeres Repertoire zur Verfügung, um unseren Gegenübern glaubhaft zu vermitteln, dass wir bei ihnen, bei uns und bei der Sache sind. Wir können zumindest in der Regel weit mehr Raum einnehmen, uns mit mehr Sinnen bei Anderen erfahrbar machen, wortwörtlich auf sie zugehen und auf kleinste Regungen wie fragende Blicke oder eine bestimmte Körperhaltung reagieren, die uns in der Onlinelehre nur sehr schwer zugänglich sind. In asynchronen Formaten, die als Selbstlernmaterialien zur Verfügung gestellt werden, geht uns dieser Kontakt völlig abhanden. In synchronen Formaten, in denen alle Beteiligten die Kamera aktiv schalten, müssten wir schon Libellen oder mindestens Spinnen sein und mehr als nur zwei Augen haben, um die vielen kleinen Kamerafenster im Blick zu behalten. Und selbst dann würde uns die unmittelbare Resonanz der Studierenden und die nicht zu unterschätzende gemeinsam hergestellte Atmosphäre in einem physischen Raum fehlen, an der sich festmachen lässt, inwiefern das Gesagte und Gezeigte auf Verständnis stößt. Ganz sicher liegt es auch an der fehlenden Routine und es ist aufgrund

eingeschliffener Muster (noch) schwerfällig, in der Onlinelehre bei Anderen, bei uns und bei der Sache zu sein und dies auch noch zu zeigen – und auch zu wissen, wo die Grenzen dieser Präsenz liegen und mit ihnen umzugehen lernen. In der Offlinelehre ist es beispielsweise eine Selbstverständlichkeit, dass man nicht alle Studierenden gleichzeitig mit gleicher Intensität begleiten kann. Man sollte den Anspruch haben, seine Aufmerksamkeit auf alle gleich zu verteilen. Dass dies immer gleichzeitig möglich sein sollte? Auf diese Idee kämen wir offline nicht. Mit dem fast kompletten Umstieg in die digitale Lehre scheinen solche Selbstverständlichkeiten hinterfragt zu werden. Das hat durchaus positive Seiten und kann als Mittel gegen Selbstgefälligkeit wirken; es muss aber auch erst einmal bearbeitet werden. Peter Weichhart definiert mit Ernst E. Boesch Heimat als „Ort leichten Handelns“ (Weichhart, 1999, S. 2) und so muss ich zugeben, dass mir die Sphäre der Onlinelehre zwar wie eine interessante und durchaus vertraute Stadt vorkommt. Sie aber als meine Heimat zu bezeichnen, in der ich mich wie in meiner Westentasche auskenne und überhaupt nicht mehr über mein Handeln nachdenken muss, kann ich für mich nicht behaupten. Das liegt allein schon daran, dass ich mich noch nicht an das andere, durchaus reduzierte körperliche Repertoire gewöhnt habe, das mir online zur Verfügung steht, um Präsenz herzustellen und wahrzunehmen. Online bleiben uns vor allem Sprache, Stimme, Mimik und Körpersprache in der oberen Körperhälfte – die Punkte, die auch bei Angies Video positiv hervorgehoben wurden – und wir müssten wahrscheinlich lernen, unser Präsent-Sein besonders gut über diese Dimensionen zu vermitteln. Diesbezüglich beobachte ich, dass insbesondere Onlinemedien-affine Studierende (und Kolleg*innen) ausgesprochen geübt darin sind, dies zu tun. In einer Art Super-Artikulation, bei der im Vergleich zur Offlinesituation übertrieben viel mit Mimik, insbesondere mit den Augen und mit stimmlichem Ausdruck gearbeitet wird, gelingt es ihnen, unmittelbar präsent und über das Onlinemedium durchaus natürlich zu wirken. Bisweilen irritierend wirkt es, wenn diese Super-Artikulation auch offline aufrechterhalten wird und einem die gegenseitige Durchdringung von Online- und Offlinekommunikation vor Augen führt – womöglich beobachte nicht ich allein dieses Phänomen insbesondere bei Teenager*innen. Nichtsdestotrotz ist zu fragen, ob diese Fähigkeiten nicht viel mehr geschätzt, genutzt und zur Bildung einer umfassenden Präsenz – online wie offline – weiterentwickelt werden könnten.

Wenn wir Präsenz als Schlüsselkompetenz wie oben geschildert als soziales und situatives Phänomen denken, dann bedeutet das, so meine dritte These, dass Präsenz nicht nur von einem selbst erzeugt und vom Gegenüber also solche wahrgenommen, sondern auch von beiden Seiten aufrechterhalten und ausgehalten werden muss. Kurzum: Wenn man es ernst meint mit der Präsenz, kann sie zunächst einmal für alle Beteiligten ganz schön anstrengend werden. Nicht von ungefähr kommen

die Berichte von Studierenden wie Lehrenden, dass die Onlinelehre intensiver und anstrengender sei als die Offlinelehre und eine hohe Konzentration erfordere. Das liegt sicher auch daran, dass sie mit weniger Bewegungspausen, anderen Beanspruchungen des Sehapparates und dem parallelen Inschachhalten anderer Einflussfaktoren einhergeht: dem stumm geschalteten Telefon, das trotzdem blinkt, wenn jemand anruft; dem Smartphone, über das natürlich ausgerechnet dann zig andere Nachrichten reinkommen, wenn man es eigentlich nur zum Streamen braucht, weil der Rechner abgestürzt ist; die Türklinke, die heruntergedrückt wird, wenn man das „Bitte nicht stören“-Schild vergessen hat usw. Auch hier fehlen sicher oft noch die Routinen und auch die Gelassenheit, damit umzugehen und Grenzen des eigenen Aufmerksamkeitsapparates zu akzeptieren. Nichtsdestotrotz gilt - und zwar online genauso wie offline: Präsenz ist nicht ohne Engagement zu haben. Präsenz muss hergestellt und ausgehalten werden. Der Lohn für dieses Engagement ist die großartige Erfahrung, wie schnell die Zeit vergeht und wie gefangen man von etwas und voneinander sein kann, wenn alle Beteiligten die Balance finden zwischen dem bei sich selbst, bei der Sache und bei den Anderen sein.

In diesem Sinne wäre es für uns als Gemeinschaft von Lernenden, als die ich Lehrende und Studierende verstehe, nur wünschenswert, das vermehrte Onlinedasein als Übung (oder zeitgenössisch: als Achtsamkeitsübung) für umfassende Präsenz - online wie offline - zu nutzen.

Wenn wir diese Schlüsselkompetenz lernen und bei diesem Lernprozess in zugewandter Art und Weise miteinander umgehen, haben wir etwas gewonnen, dessen Abwesenheit aktuell nur allzu häufig beklagt wird. Damit würden wir nicht zuletzt einen Beitrag dazu leisten, dass die radikale Umstellung auf die digitale Lehre nicht nur als besonders außergewöhnliches Exemplar in den Schmetterlingskasten unserer Erfahrungen eingeht, sondern auch als eines, dem wir eine Schönheit zusprechen können. Danke, Angie!

Literatur

Europäischer Rat (2018): Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (einschließlich des Anhangs ‚Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen - Ein europäischer Referenzrahmen‘). Brüssel. Verfügbar unter: https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/v_na/10_EU_Schluesseldokumente/Empfehlung_Schluesseelkompetenzen_2018.pdf (letzter Zugriff am 19.11.2020)

Knoblauch, H. (2010): Von der Kompetenz zur Performanz. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS, S. 237-255.

Kunz, A. M. (2020): Akademische Schlüsselkompetenzentwicklung - Prämissen und Konsequenzen für die Lehre. Verfügbar unter: https://www.hoc.kit.edu/downloads/Kompetenzentwicklungskonzept_20200407_mi.pdf (letzter Zugriff am 19.11.2020)

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (letzter Zugriff am 19.11.2020)

Pfadenhauer, M. (2008): Organisieren. Wiesbaden: VS.

Schmitt, A. (ohne Jahr): About. Verfügbar unter: <https://www.hotandflashy.com/about-2/> (letzter Zugriff am 19.11.2020)

Schmitt, A. (seit 2012): HotandFlashy. YouTube Channel. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/channel/UCU9rHRAeSzi-jjkX-Q47RA> (letzter Zugriff am 19.11.2020)

Schmitt, A. (2020): How to look good on Video Calls and. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=ACNGhP-Knmok> (letzter Zugriff am 19.11.2020)

Weichhart, P. (1999): Raumbezogene Identitäten. Skript zum Intensivkurs am Department of Human Geography in Nijmegen. Verfügbar unter: <http://gpm.ruhosting.nl/avh/Placeld03new.pdf> (letzter Zugriff am 19.11.2020)

Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hg.) Defining and selecting key competencies. Bern u.a.: Hogrefe & Huber Publishers, S. 45-65.

Ein Studium ohne Gespräche – ?

Prof. Dr. Ines Langemeyer, Professorin für Lehr- Lernforschung, Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Man braucht es fast gar nicht mehr zu erwähnen: Für die meisten war es ein merkwürdiges, ja verstörendes Ereignis, dass 2020 für längere Zeit in vielen Ländern ein Lock-Down verordnet und auch öffentliche Bereiche wie Schulen und Hochschulen zum Infektionsschutz geschlossen wurden. Solche Einschränkungen waren bislang in westlich geprägten Ländern beispiellos und markierten eine Zäsur - nicht nur im Alltag, sondern auch im bisherigen Lebensgefühl, zu einer offenen und liberalen Gesellschaft zu gehören, die fast keine Versorgungslücken kennt und langfristig ein bestimmtes Wohlstandsniveau zu garantieren schien. Dass man den selbstverständlich gewordenen Lebensstandard verlieren könnte, deutete sich zum einen an, als das Fernsehen Bilder zeigte, wie Intensivstationen in Italien, Spanien und auch in anderen Ländern an ihre Grenzen kamen, und das Sterben zum sterilen Ableben wurde, während die überzähligen Leichen irgendwo in Kellern und Lastwagen respektlos abgestellt wurden. Zum anderen waren viele überrascht, als weltweit der Nachschub von Masken und anderen medizinischen Gütern zum Problem wurde. Lieferketten traten als fragile Systeme ins Bewusstsein. Auch menschenunwürdige Arbeitsbedingungen, wie sie in der Fleischverarbeitung herrschen, wurden medial ins Rampenlicht gebracht. Schließlich zeigte sich, dass der Lock-Down zu einem Einschnitt zu werden drohten, als im Eiltempo vom Bundestag und der EU-Kommission Sofortmaßnahmen gegen fehlende Liquidität, finanzielle Verluste und Arbeitsplatzabbau beschlossen wurden. Zum Zeitpunkt, als dieser Beitrag verfasst wurde, im September 2020, scheint zumindest der erste Schreck vorüber zu sein. Dennoch ist klar, dass sich Normalität anders anfühlt.

Wolfgang Klafki erinnernd kann man diese Situation als ein Auftreten „epochaler Schlüsselprobleme“ lesen. Um dies als Chance zu nutzen, habe ich im Sommersemester in einer Lehrveranstaltung mit dem grundlegenden Thema der „Verwissenschaftlichung von Arbeit“ (im Studiengang M.A. Pädagogik) versucht, exemplarisch Fragen der Pandemie und der neuartigen Situation aufzugreifen. Studierende haben neben Forschungsliteratur auch aktuelle Zeitungsartikel zur Lektüre und zur Bearbeitung bekommen. Teilweise stellte ich eigene Lehrvideos auf die Lernplattform (ILIAS), teilweise gab ich mit schriftlichen Anmerkungen, teilweise mit Online-Sitzungen den TeilnehmerInnen einen Reflexionsimpuls. Diese verfassten anschließend eine eigenständige Reflexion in einem Lerntagebuch.

Eine bekannte didaktische Idee...

Das primäre Ziel war, - Klafki folgend - die Aufgabe des Nachdenkens so zu stellen, dass Studierende Problemsichten entwickeln und nicht bloß Einsichten reproduzieren. Mit der

Lerntagebuch-Methode konnten sie die Literatur, das von mir erstellte Material und die Interaktionen für sich dabei in ganz unterschiedlicher Form nutzen. In einem iterativen Vorgehen von Lesen, Nachdenken und Schreiben sollten Studierende sich so in selbstgewählte Aspekte vertiefen können. Mein Hintergedanke war, mit Klafki gesagt, am aktuellen Geschehen etwas Allgemeines ins Bewusstsein zu rufen, und dazu Studierende Zusammenhänge entdecken zu lassen, die in der fragmentierenden Nachrichtenform oder in disziplinär abgegrenzten Publikationen der Pädagogik nicht vorkommen.

Die rein digital unterstützten Kommunikationsformen forderten mich dazu heraus, mit einer Beschränkung umzugehen, die hinreichend neu ist. Entscheidend waren meiner Erfahrung nach die Grenzen, dass ich ihre Emotionen, wo sie Widerstände spürten, wo ihre Bedürfnisse lagen, wie ein Gedanke für sie klarer wird, wie sie ihr Interesse (oder Desinteresse) an der Sache reflektierten, nur schlecht durch zugesandte Lerntagebuch-Einträge oder kurze Meldungen bei Videokonferenzen erkennen oder erahnen konnte.

Das Arbeiten mit dem Lerntagebuch

Beim Schreiben wird man sich seiner Gedanken bewusster: Man kann sie kritisieren, umschreiben, neu ordnen und wieder verwerfen. Nachdenken ist aber nicht nur Lesen und Schreiben, obwohl WissenschaftlerInnen vor allem dies (oft abgeschlossen in stillen Räumen) so kultivieren. Über etwas gründlicher nachzudenken, braucht aber auch die erkenntnisleitende Funktion von Emotionen. In einem Gespräch sind sie im Spiel, schon um zu spüren, wie andere Personen sich in einer Situation fühlen. Das Feedback zwischen Gesprächspartnern kann Orientierung und Halt geben, was insbesondere beim Umgang mit Lerngegenständen bedeutsam ist, die Unsicherheit und Angst aufkommen lassen.

Ich hatte dieselben Studierenden ein Semester zuvor und fand damals Ausschnitte von Seminardiskussionen im Lerntagebuch häufig wieder. Dies war im digitalen Sommersemester anders.

Das folgende Beispiel ist ein Auszug aus den Reflexionen einer Studentin zu einem Zeitungsartikel von Joachim Schellnhuber aus der FAZ. Der Eintrag strukturiert die Gedanken entlang der Argumentation des Klimaforschers: Vom geschichtlichen Vergleich der Corona-Pandemie mit früheren Epidemien wie der Pest und über die Bedeutung der wissenschaftlichen Einsicht in die Ursachen als Grund für gesellschaftliche Handlungs- und Widerstandsfähigkeit hin zu einem Appell, im Umgang mit globalen Problemen wie auch dem Klimawandel mit dieser Vernunft durch wissenschaftliche Einsicht zu handeln. Den

Argumenten und Gedanken Schellnhubers wird dabei nicht widersprochen. Man erfährt nicht, ob die Studentin seine ethisch-politische Forderung teilt. Eigene Gefühle auf Distanz haltend referiert sie das Plädoyer des Autors:

»Es brauche „Grundvertrauen in Wissenschaft als System, antizipative Vorstellungskraft über die direkte Erfahrung hinaus und eine strategische Geduld“, allgemein „Vernunft“, um mit der Macht des Menschen über den Planeten umgehen zu können.« (Lerntagebuch-Eintrag einer Studentin am 30.04.2020)

Möglich wäre, dass die Einschätzung, wissenschaftliche Erkenntnis könne ganz wesentlich zu einer humanen Umgangsweise mit Seuchen (und anderen Problemen) beitragen, auch Zweifel weckt. Zuvor hatten die Studierenden eine Analyse von Drori und Meyer (2006) gelesen. Hierzu notierte die Studentin:

»Auf S.60 (Kap. 2.2) erklären Drori und Meyer, dass durch die Verwissenschaftlichung der Gesellschaft einerseits mehr Aktivitäten und Institutionen geschaffen werden, aber andererseits auch mit Wissenschaft verbundene Handlungen und Denkweisen sich im Alltagsleben etablieren, und Autoritätsansprüche neu formuliert werden. Wissenschaftler verfügen folglich über Macht.« (Eintrag am 27.04.2020)

Nach Drori und Meyer geht es um das subtile Machtfeld, das Wissenschaft über Standards, Institutionen und Verfahren erzeugt. Damit bringen sie pauschale Zuschreibungen einer Fortschrittlichkeit von Forschung auf kritische Distanz. Zweifel an der Wissenschaft finden sich allerdings nicht im Lerntagebuch der Studentin. Klafki hätte an diesen Fragen sicher die Gegenwart als einen „widerspruchsvollen gesamtgesellschaftlichen Prozess [zu] bestimmen“ versucht (Klafki 1985/2018, S. 35). Aber gerade eine solche Position des grundsätzlichen (Hinter-)Fragens und des Argumentierens einzunehmen, schien im Medium der Schriftsprache für Studierende eine größere Hürde zu sein als in einem Gespräch. Überhaupt Gedanken dieser Art ohne gemeinsame Präsenz anzuregen, war schwierig. Und wahrscheinlich ist es auch unter diesen Voraussetzungen ein ganz falscher Ansatz, solche hochreflektierten Subjektformen von Studierenden zu erwarten, die sich plötzlich als vereinzelt „Selbstlerner“ entdecken mussten.

Eine andere Studentin vermerkte in ihrem Lerntagebuch:

»Damals [bei der Pest, I.L.] wurden infizierte Menschen grausam isoliert und ihrem Schicksal überlassen, während heute in der Corona Krise die Gesellschaft weiter zusammenrücke und durch alle erdenklichen Mittel zur Bekämpfung der Ausbreitung beitrage. Jedoch schreibt Schellnhuber das menschenunwürdige Verhalten der damaligen Zeiten nicht allein deren Grausamkeit zu, sondern auch dem Mangel an Mitteln und Alternativen (Schellnhuber, 2020). Das sehe ich tatsächlich ähnlich. Ich bin derzeit oft etwas genervt von den öffentlich wirksamen Solidari-

tätsbekundungen, weil mir diese meist geheuchelt vorkommt. Aus unserer Position ist es leicht zu verkünden zum Schutz anderer, Zuhause zu bleiben, oder eine Maske zu tragen. Zumindest für diejenigen von uns, deren Existenz nicht unmittelbar durch wirtschaftlichen Schaden aufgrund der Pandemie bedroht ist, ist es kein großer Verzicht im Haus zu bleiben. [...] Es ist also meiner Meinung aus unserer Lage nach sehr einfach solidarisch zu sein und verachtend auf Zeiten zurückzuschauen in der an der Pest erkrankte Menschen elend verreckt sind, weil man sie aus Angst vor Ansteckung und mangels medizinischer Versorgung isoliert hat.« (Eintrag am 30.04.20)

Gefühle färben offensichtlich ein Textverständnis. Man kann die Botschaft Schellnhubers als Ermutigung lesen, sich bewusst zu machen, dass in der heutigen Zeit Mittel vorhanden sind, um überlegtere Maßnahmen des Infektionsschutzes zu ergreifen. Die Studentin reflektierte hingegen darüber, wie der Vergleich selbst zugleich „verachtend“ auf die früheren Generationen und ihre Formen des Umgangs mit Seuchen schaut. Dies berührt eine etwas andere Problematik, die etwas unvermittelt thematisiert wird. Die Distanzierung nämlich nicht als herrschafts- oder gewaltförmige Spaltung zu realisieren und bestehende soziale Unterschiede nicht weiter zu vertiefen, ist ein allgemeines Dilemma, wie man durch den historischen Vergleich erfährt. Hier hätte man gemeinsam weiterdenken können, so dass das Gefühl der Empörung eine neue Richtung bekommt. Die Frage ist jedoch, wie man auf verschriftlichte Emotionen reagiert, wenn der Moment des Fühlens vorbei ist.

Transformatives Lernen

Auf der Suche nach einem Beispiel, wie Nachdenken das eigene Denken und die eigenen Denkhorizonte transformieren könnte, entdeckte ich das Werk von Jason Moore, das ich in einem schriftlichen Impuls-Referat verarbeitete. Bedeutsam schien mir, wie er die Ökologie-Fragen neu betrachtet. So schrieb ich am 02.07.2020 an die Studierenden:

»Mit den globalen Krisen der Gegenwart (der Pandemie, der Klimakatastrophe) werden [...] neue Frage aufgeworfen und eine Selbstreflexion der Wissenschaften, die darüber forschen, wichtig.

Wenn Schellnhuber (FAZ, 15.04.2020) schreibt, wir seien „Zeugen eines Erstversuchs an der Menschheit durch die Menschheit“, weil es den „Versuch [gebe], eine Pandemie zu gestalten“, dann ist dabei das Selbstverständnis der Wissenschaft und ihre gesellschaftliche Rolle zu überdenken. Das ist nicht nur eine philosophische Frage, sondern – wie der Hinweis auf die Gestaltung einer Weltkrise unterstreicht – eine ganz praktische. Es ist DIE Frage unserer heutigen Zeit!«

Ich referierte anschließend Moores Grundgedanken, dass die Ökologiebewegung häufig die Vorstellung von einer rein äußeren Natur kultiviert habe, die schlicht zu schützen wäre. Auch wenn dies nicht ganz falsch wäre, bedeute es doch, dass Mensch und

Natur gegensätzlich betrachtet werden. Man übersieht dadurch, dass der Mensch selbst ein Naturwesen ist und dass all die Arbeit von Menschen nach wie vor den „Stoffwechsel des Menschen mit der Natur“ impliziert. Die von Menschen veränderte Natur bleibt auch Natur, selbst wenn Leben und Ökosysteme zerstört werden. Was übrig bleibt, ist kein Nichts. Deshalb wirkt das, was Menschen beim „Stoffwechseln“ produzieren, zurück auf die Bedingungen, unter denen sie ihr Leben jeden Tag neu produzieren (müssen), bis die Quellen, die sie anzapfen, erschöpft sind oder sich neue Problemlagen wie multiresistente Keime ergeben. Sie produzieren so immanent neue Grenzen menschlicher Lebensweisen, die ihr eigenes Fortbestehen infrage stellen. Moore wählt für diesen holistischen Zugang zum Ganzen der Natur den Begriff des „Oikos“:

„Natur als Oikos wird dann nicht dargeboten als zusätzlicher Faktor, der neben Kultur, Gesellschaft oder Wirtschaft zu stellen wäre. Natur wird stattdessen die Matrix, in welcher sich die menschliche Gesellschaft entfaltet und das Feld, auf dem geschichtliche Wirkungsmacht agiert.“ (Moore, 2016, 146)

In diesem Ansatz ist Klafkis Verständnis vom Allgemeinen aufgehoben, insofern es nicht nur den Naturbegriff, sondern auch die Selbstsicht des Menschen einschließt: Wenn die Anordnung von Innen-Außen (als Gegensatz) und als Gegenüberstellung von Mensch-hier und Natur-dort (der Mensch als das Andere der Natur) aufgegeben wird, brechen auch andere Selbstverständlichkeiten auf. Beispielsweise sind die Freiheit, Entscheidungen treffen zu können, oder die Zurechnung, Taten als eigene zu verantworten, als etwas Kompliziertes zu denken. Das ‚Ich‘, wie es das Subjektsein in einer Westlichen Welt unterstellt, ist dazu notwendig, aber es ist nicht das unmittelbar Gegebene (obwohl es sich so anfühlt), sondern das Gemachte. Unreflektiert erscheint das ‚Ich‘ als eine immer schon gegebene Instanz und es sieht sich schnell als etwas Ursprüngliches bestätigt, insbesondere, wenn es sich als Souverän seiner Taten imaginiert. Dieser narzisstische Wunsch erfüllt sich aber nur, wenn die Gesellschaft dazu alles Wichtige bereitstellt und Innenräume z.B. durch eine Privatsphäre von einem Außen schützt und wenn ein gewisser Wohlstand schnellen Konsum ermöglicht, Menschen vor Notsituationen bewahrt und das friedliche Zusammenleben durch einen Rechtsstaat geregelt wird.

Ein gewaltiger Riss in diesem Gefüge schien in der Pandemie als reale Bedrohung durch, es blitzte die Gefahr einer viel größeren Umbruchssituation auf (die angesichts der Erderhitzung auch keineswegs gebannt ist) und sorgte, verstärkt durch den Lock-Down, für Ängste und Abwehrreaktionen in der Bevölkerung. Dieser Tage die Bilder des Infernos an der Westküste der USA und schmelzende Gletscher sehend denke ich, dass der Umgang mit Existenzängsten eine zentrale Frage unseres Lebens sein wird. Die Tatsache, dass etwa 80 Prozent der gesamten CO₂-Verschmutzung der Atmosphäre auf Europa und die USA

zurückzuführen sind (Hickel 2020), bedeutet dabei für eine globale Friedenspolitik nichts Gutes. Gefühle des Erschreckens angesichts solcher Bedrohungen gehen nicht an den Studierenden vorbei. In den Tagebüchern fanden sich an vielen Stellen Notizen zu Ängsten und Sorgen. In der digitalen Kommunikation finden sie jedoch meist keinen geeigneten Ort, um sich angemessen zu artikulieren.

Eine zeitversetzte schriftliche Kommunikation über solche Fragen kann immer anders aussehen als die, die im Sommersemester entstand. Freilich. Die Dynamik einer persönlichen Gesprächssituation birgt jedoch eher die Chance, sich gegenseitig einzuladen, aufeinander zuzugehen, Interpretationen eine Wendung zu geben, indem z.B. Schutzmechanismen aufgebrochen werden, mit denen Menschen unangenehme Gedanken verdrängen; und Sichtweisen, die sich verfestigen in der Befürchtung, handlungsunfähig oder ohnmächtig zu sein, lassen sich auf Handlungsmöglichkeiten lenken und Mut machen. Aber dazu ist das gemeinschaftsstiftende Gespräch wichtig. Unter den Maßgaben des *social distancing* und dem Notbehelf der digitalen Kommunikation wissen wir jedoch noch nicht, wie dies geschehen kann.

Literatur

Drori, Gili S., Meyer, John W. (2006). Global scientization: an environment for expanded organization. In G. Drori, J. Meyer & H. Hwang (Hrsg.), *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change* (S. 50-68). Oxford University Press.

Hickel, Jason (2020). Quantifying national responsibility for climate breakdown: an equality-based attribution approach for carbon dioxide emissions in excess of the planetary boundary. *The Lancet Planetary Health*, Vol. 4, 399-404. [doi: 10.1016/S2542-5196\(20\)30196-0](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(20)30196-0)

Klafki, Wolfgang (1985/2018). An welchen Werten sollten sich pädagogische Entscheidungen orientieren? In: Karl-Heinz Braun, Frauke Stübiger, Heinz Stübiger (Hg.). *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken*, Springer. S. 31-50. [doi: 10.1007/978-3-658-18595-4_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4_4)

Moore, Jason W. (2016). Vom Objekt zum Oikos. Die Schaffung der Umwelt in der kapitalistischen Welt-Ökologie, *Zeitschrift für Weltgeschichte*, Jg. 17, H. 2, 143-161. [doi: 10.3726/ZWG20162_143](https://doi.org/10.3726/ZWG20162_143)

Moore, Jason W. (2019). *Kapitalismus im Lebensnetz. Ökologie und Akkumulation des Kapitals*. Matthes und Seitz: Berlin.

Schellnhuber, Joachim (2020). Die Seuche im Anthropozän. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 15.04.2020.

Gegen die Verkachelung der Lehre

Prof. Dr. Laurenz Lütteken, Musikwissenschaftler, Direktor des Instituts für Musikwissenschaften, Universität Zürich

Die grosse epidemiologische Krise des Jahres 2020, die, nicht verwunderlich, noch lange nicht ausgestanden ist und deren erhebliche Nachwirkungen noch kaum absehbar sind, stellt auch die Hochschulen vor dramatische Probleme und Entscheidungen. Umso bedauerlicher waren jene ersten offiziellen Reaktionen, die nicht nur im deutschsprachigen Raum die Durchführung der Lehre geprägt haben. Denn es wurde den Studierenden nicht etwa vermittelt, die Krise greife erheblich in ihren Alltag, auch ihren Studienalltag ein, bedeute eine gravierende Beeinträchtigung und Veränderung, sondern das Studium liesse sich im Grunde ohne Verluste fortführen, und zwar auf präsidialem Verordnungsweg. Die dabei verwendeten, zum Teil schon zuvor kursierenden Begriffe wurden im Befehlston dekretiert und waren erstaunlich: digital ohnehin, ‚virtuelle Lehre‘, ‚Distanzlehre‘, aber auch, besonders bedenklich, ‚kontaktfreie Lehre‘. Erst langsam formierten sich rechtliche Bedenken (Dorf und Hartmer 2020), inhaltliche Einwände (vgl. Stanisavljevic und Treppe in diesem Band) oder grundsätzliche Kritik (vgl. hierzu die Petition „Zur Verteidigung der Präsenzlehre [Hyperlink wird eingeführt]). Grundlage der Diskussion bilden jene digitalen Formate, die, auch in den Geisteswissenschaften, schon vor 2020 intensiv verhandelt wurden (Bruch 2017; Harris-Huermann et al. 2017).

Und doch hat sich durch die Ereignisse des Jahres 2020, zumindest in den hochschulpolitischen Entscheidungen, die Gewichtung verschoben. Galten digitale Elemente zuvor, wenigstens weitgehend, allenfalls als Hilfsmittel in der universitären Lehre, so sind sie nun mit einem Mal dogmatisch verabsolutiert worden, begleitet von eigenartig konformen politischen Verlautbarungen. Eine der mantrahaft wiederholten Standard-Entgegnungen auf die Krise lautet nämlich, nun müsse endlich mehr in die Digitalisierung investiert werden; sogar aus den Wissenschaften selbst war Ähnliches zu vernehmen. So erhofft sich beispielsweise der Rektor der Universität Stuttgart, Wolfram Ressel von der Krise „einen gewaltigen Digitalisierungsschub“ für die Hochschulen (Ressel 2020). Mit einer vergleichbaren Schlüssigkeit hätte man jedoch fordern können, nun müsse mehr Geld in die hygienischen Bedingungen von Bibliotheken fließen.

In den Debatten um eine ‚zeitgemässe‘ Ausrichtung vor allem von universitärer Lehre wurde in den vergangenen Jahren die Frage der Funktionslogik in den Vordergrund gerückt: vordergründig sinnvoll ist das, was vordergründig nützt. In der Dreiheit von Forschung, Lehre und Krankenversorgung ging es aber immer – und gegen diese simplifizierende Gleichung – nicht um Zweckerfüllung, sondern um die verantwortliche Bildung. Das gilt nicht nur, aber eben auch und in besonderem Masse für die Geistes-

wissenschaften. Deren Sinn liegt ja nicht darin, Fragen zu beantworten, sondern kluge Fragen zu stellen. Um es banal zu sagen: Beethovens *Missa solemnis* verlangt keine Antwort, sondern immer wieder neue, differenzierte, kluge Fragen. Und jede dieser Fragen betrifft nicht nur unser Verhältnis zu ihr, sondern zugleich unser Verhältnis zu uns selbst. Im Grunde ist dies in den Naturwissenschaften gar nicht so anders, auch die 2018 in Betrieb genommene Karlsruher Neutrino-Wage KATRIN ist nicht die Antwort auf ein Problem, sondern der Motor für immer neue Fragen. Nur ist in den Geisteswissenschaften dabei grundsätzlich kein Budget von 60 Millionen Euro im Spiel.

Das Erkennen von Problemen, das Stellen von Fragen ist jedoch eine komplizierte Technik, die erlernt werden muss, in langwierigen, nicht linear steuerbaren Prozessen. Es geht dabei nicht einfach um Wissen, sondern das Wissen bildet erst die Voraussetzung für solche Fragen. Ein zentrales Instrument bei der Erlernung dieser Techniken ist der Dialog, und dieser Dialog ist abhängig von der physischen Gegenwart der Gesprächspartner – und damit zugleich von Situationen und Bedingungen. Wegen dieser nie geleugneten lebensweltlichen Grundierung ist der Dialog schon immer ritualisiert worden, sei es in Lehrveranstaltungen, in Kolloquien, in Konferenzen. Und natürlich ist dieses Ritual, weil es zeitgebunden ist, auch dynamisch, es unterliegt fortwährenden Wandlungen. Solche Wandlungen haben wiederum zu tun mit den historischen, gesellschaftlichen, kulturellen, auch technologischen Bedingungen, in denen sich das ritualisierte Gespräch jeweils vollzieht. Gerade deswegen ist es ein besonders kostbares Gut, und wie kostbar es ist, zeigt sich derzeit an jenen zahllosen Stellen der Welt, an denen die Freiheit eines solchen Dialogs eingeschränkt, bedroht oder ganz ausgesetzt ist.

So kennt der Dialog Hilfsmittel, die sich wandeln können, von der Schiefertafel über den Notizblock bis zum Computer, aber diese Hilfsmittel können und dürfen ihn nicht ersetzen. Es ist eine Illusion des digitalen Zeitalters, dass solche Hilfen nicht Mittel zum Zweck sind, sondern zum Zweck selbst aufsteigen können. Der Verordnungston, in dem 2020 das digitale Semester ausgerufen wurde, war auch deswegen leichtsinnig, weil die Grenze zwischen Mittel und Zweck damit verwischt worden ist; ob dies nun aus Vorsatz geschah oder nicht, ist für das Resultat von nebensünder Bedeutung. Mit derselben Logik hätte man aber während der Spanischen Grippe von 1918 anordnen können, dass an den Universitäten ab jetzt ausschliesslich Bücher gelesen werden – oder während der Asiatischen Grippe von 1957, man solle jetzt nur noch zum Telefon greifen und deswegen dramatisch in den Ausbau von Telefonleitungen investieren.

Die Erfahrungen des digitalen Semesters waren auch deswegen ernüchternd, weil durch den Verlust der ‚Präsenz‘ der Dialog weitgehend verloren ging. Zwar hat sich, in den einschlägigen Plattformen, eine neue Form der Ritualisierung herausgebildet, die bei der Wahl des Hintergrunds und der BildschirmEinstellung beginnt und bei der gezielten Handhabung der technischen Instrumente wie der Kommentarfunktionen endet. Doch ist diese Art der Ritualisierung per se monologisch, also dialogfeindlich, schon deswegen, weil die Begegnung der Partner, sofern sie sich überhaupt visuell abbildet, auf dem stillschweigenden Einverständnis beruht, die technische Verbindung sei gleichbedeutend mit Nähe. Die ‚Verkachelung‘ der dialogischen Welt ist aber im Grunde ein doppeldeutiges, also trügerisches Bild: Zwar stehen, bestenfalls, die Bilder für den Betrachter am Bildschirm nebeneinander, aber sie sind durch die Rahmung klipp und klar voneinander getrennt. Wenn sich an der Wand eines Museums zwei Bilder ‚begegnen‘, treten diese zwar in einen Dialog – aber niemand würde daran zweifeln, dass dies ein Dialog in den Augen eines Dritten, eines Betrachters ist. In der digitalen Welt fehlt diese Instanz des Dritten. Deswegen kann Digitalität nicht einmal ein notdürftiger Ersatz von Präsenz sein, sondern steht ihr in der Organisation, in der Handhabung und in der Wahrnehmung dezidiert entgegen. Sinnvoll wäre es also allenfalls gewesen, dieses Problem von vornherein klar zu benennen. Dann hätte deutlich werden können, dass die ‚digitale Lehre‘ als Hilfsmittel höchstens dazu dienen könnte, den unabweisbaren Verlust geringer zu halten.

Die ‚Präsenzlehre‘ des ritualisierten Dialogs bedarf der wechselnden Hilfsmittel und der technischen Geräte, und als solche sind auch digitale Techniken zu betrachten. Jede Prognose über die technischen Hilfsmittel in den Jahren 2050 oder 2100 verbietet sich, denn auch das digitale Zeitalter ist nicht jener absolute Wert, als der er derzeit so oft dargestellt wird. Stabil hingegen war und ist stets, sofern die individuelle Interaktion nicht an sich infrage gestellt wird, die Situation des Gesprächs. Gedanken können sich erst in einem solchen Gespräch konkretisieren – im Blick auf denkbare, kluge, weiterführende Fragen, die sich an einen Gegenstand stellen lassen. Es geht also nicht um einen Akt, sondern um einen Prozess, und dieser Prozess lässt sich nicht zielgerichtet steuern. Wenn er erfolgreich ist, in einer Lehrveranstaltung, dann ist es gelungen, nicht einfach das Wissen um einen Gegenstand zu vergrößern, sondern dessen Bedeutung zu erahnen.

Um ein Beispiel aus der Musikwissenschaft zu nehmen: das Erlernen einer Notenschrift des frühen 15. Jahrhunderts ist ein schwieriges Geschäft, und schon dies bedarf des Gesprächs. Nur so lässt sich sinnvoll erkennen, wann man richtig liegt – und wann man auf Abwege gerät. Doch jedes Schriftsystem birgt unendlich viele Unwägbarkeiten in sich, die dann nicht geringer werden, wenn man sie in Klang überführen will. Bestenfalls sollte also die detaillierte Kenntnis des Notationssystems zu

zahllosen Fragen führen, über den Sinn von Schrift, über die damit verbundenen Entscheidungen (was sollte überhaupt aufgezeichnet werden, was nicht), über unsere Frage von Geschichtskonstitution. In einem ‚digitalen Format‘ wäre das schlechterdings undenkbar, denn dieses könnte allenfalls Veranschaulichungshilfen leisten. Wirklich erfolgreich wäre das Projekt eines Notationsseminars also dann, wenn die Teilnehmer am Ende das Schriftsystem beherrschen würden – und in vollkommene, aber produktive Verwirrung über seine ‚Bedeutung‘ geraten wären. Ein solcher Idealfall ist aber selbst nur als Prozess denkbar, er entsteht gerade nicht in den eng gesteckten Seminar-grenzen eines Semesters.

Von der grossen Krise war und ist das Musikleben auf besonders dramatische Weise betroffen, denn nichts ist so sehr auf die Interaktion der Akteure (der Musiker auf der einen, der Zuhörer auf der anderen Seite) angewiesen. Einige Orchester haben sehr geistreiche Filme produziert, in denen das Problem der mangelnden Interaktion auf die Ebene der ‚Verkachelung‘ projiziert worden ist, so etwa das Mozarteum-Orchester oder die New Yorker Philharmoniker (die Links im Anhang). Es ist dabei offenkundig, dass es sich nicht um einen ‚Ersatz‘ handelt, sondern um den Versuch, einen gravierenden Verlust erfahrbar zu machen, dies aber auf eine möglichst anschauliche und zugleich unterhaltsame Weise. Wie seltsam wäre dagegen die Verlautbarung gewesen, die digitale ‚Aufführung‘ von Musik könne eine solche Interaktion gleich ersetzen und entbehrlich machen.

Der Umstand, dass der Verordnungsweg zur ‚digitalen Lehre‘ auf immer stärkeren Widerspruch gestossen ist, lässt sich durchaus als ein ermutigendes Zeichen sehen. Es geht dabei nicht um die Verteidigung einer ‚Welt von gestern‘, sondern der Unersetzbarkeit des Dialogs, der einer der entscheidenden Merkmale der neuzeitlichen Wissenschaftspraxis ist und weiterhin sein sollte. Der Einsatz und die Anerkennung von Hilfsmitteln ist dabei selbstverständlich, ob diese nun Tafeln, Tonbänder, Videokameras oder Computer sind. Diese Hilfsmittel prägen und verändern den Dialog, und das ist gerade ein Zeichen für die ihm innewohnende Dynamik, die nicht auf eine lineare Funktionslogik zielt. So können und dürfen die Hilfsmittel nicht an die Stelle des Dialogs treten, denn damit würden sie ihn nicht verändern, sondern am Ende verdrängen. Das allerdings ist keine Vision einer neuen Zeit, sondern Schreckgespenst eines Wissenschaftsbegriffs, dem das Prozesshafte und damit die inhärente Kritik abhandengekommen ist.

Der Ausruf einer geradezu bedingungslosen ‚digitalen Lehre‘ im Jahr 2020 könnte sich als Wegscheide erweisen, aber dies durchaus in einem positiven Sinn. Der krisenbedingte Verlust des Dialogs, der gerade von studentischer Seite beklagt wird, lässt sich eben nicht ersetzen, sondern höchstens und in begrenztem Umfang kompensieren. Eine angemessene Entgegnung auf die

Krise wäre daher nicht die Ausrufung der totalen digitalen Welt, auch in der Lehre, sondern die Einsicht in die Unersetzbarkeit des Dialogs, für den nun das Wort ‚Präsenz‘ steht. Es lohnt sich also, nicht von einem „gewaltigen Digitalisierungsschub“ zu träumen, denn das könnte zum Albtraum werden, sondern vom Gegenteil: einer neuen, anderen, differenzierteren Wertschätzung von Präsenz. Sollte es wirklich so kommen – ausgemacht ist das keineswegs, aber es besteht wenigstens die Hoffnung –, so hätte die furchtbare Krise doch immerhin eine Stärkung des wissenschaftlichen Prinzips zur Folge.

Literatur

Bruch, Julia: Zur digitalen Lehre in der Geschichtswissenschaft. Schwalbach 2017.

Dorf, Yvonne und Michael Hartmer: Ist elektronische Lehre Dienstpflicht? In: Forschung 5/2020, S. 394-397.

Harris-Huermann, Susanne et al. (Hrsg.): Digitalisierung der Hochschullehre. Neue Anforderungen an die Evaluation? Münster 2018; oder Jürgen Handke (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. Baden-Baden, 2. Aufl. 2017.

Mozarteumorchester Salzburg: C.P.E. Bach QUARANTIFICAT. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=uZgAo2aLgg> (letzter Zugriff am 19.11.2020)

NY Philharmonic Musicians: A Bolero from New York – NY Philharmonic Musicians send Musical Tribute to Healthcare Workers. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=D3UW218zPo> (letzter Zugriff am 19.11.2020)

Ressel, Wolfram: Corona ist die Chance für die Digitalisierung der Hochschulen. Interview in: Handelsblatt vom 20. April 2020; Verfügbar unter: <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/interview-mit-wolfram-ressel-corona-ist-die-chance-fuer-die-digitalisierung-der-hochschulen/25750128.html?ticket=ST-1935041-ebbbT3DgSQRHtcjUeLGF-ap4> [9.9.2020]. (letzter Zugriff am 19.11.2020)

Welche Präsenz?

Dr. Ina Mittelstädt, Germanistin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Hochschuldidaktische Arbeitsstelle der Universität Koblenz-Landau

Ein enttäushtes Ideal

Eine Studentin kommt hoch motiviert an die Uni: Endlich wird sie Gleichgesinnte treffen, Diskussionspartner*innen, geistige Anregungen, Herausforderungen – eine intellektuelle Reise. Die Enttäuschung kommt schnell: Überfüllte Seminare, desinteressierte, schweigende Kommiliton*innen, schlechte und langweilige Referate, Dozierendenmonologe, unterbrochen durch Fragen ans Plenum, die häufiger als nicht nur von der Studentin beantwortet werden. Beim Praktikum an einem außeruniversitären wissenschaftlichen Institut die irritierende Frage, bei wem die Studentin denn studiere: Ja, bei wem eigentlich? Dem Professor, den sie mal in der Vorlesung gehört hat? „Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden“ – Fehlanzeige. Stattdessen: Einsamkeit und der mit Motivation begonnene, aber gescheiterte Versuche, das geforderte Selbststudium (Aufsatzlisten, Lektürekannone) auf eigene Faust und ohne Einordnungen und Unterstützungen zu bewältigen.

Diese Studentin war ich, und ich habe noch ‚vor Bologna‘ studiert, ein klassisches Magisterstudium. Ich bin mit großen Hoffnungen an die Uni gekommen – und war oft frustriert. Nicht, weil die Lehrenden nicht klug und interessant genug waren oder ich mehr Betreuung von ihnen gebraucht hätte (ich habe nur selten Sprechstunden genutzt). Sondern, weil es ihnen so selten gelungen ist, ein Gespräch anzuregen und das Seminar tatsächlich zu dem „Ort der persönlichen Begegnung“ zu machen, als das es etwa der Romanist Volker Steinkamp preist (Steinkamp, 2015). Und leider hat mein Studium zu selten das Versprechen gehalten, dass im Seminar wissenschaftliche Methoden oder der geisteswissenschaftliche Diskurs „erlernt, erprobt und eingeübt“ werden (vom Lehn & Schmitt, 2013).

Enttäuschung und Frust entstehen freilich nur, wenn Erwartungen nicht erfüllt werden. Wenn ich jetzt darüber nachdenke, frage ich mich, woher ich eigentlich meine Erwartungen an ein Studium hatte. Beim Recherchieren für diesen Beitrag bemerke ich, dass sie eigentlich dem Humboldt’schen Bildungsideal entsprachen (und entsprechen) (Kreckel, 2017), nämlich der...

1. Einheit von Forschung und Lehre
2. Lehr- und Lernfreiheit für Professoren und Studenten
3. Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden

Es ist erstaunlich, wie wirkmächtig und beharrungsfähig dieses Narrativ von Universität ist, dass es für mich schon als ahnungslose Abiturientin selbstverständlich war. Und ich wundere mich über meinen großen Frust, schließlich waren zwei

der drei Maximen in meinem Magisterstudium erfüllt: In vielen Veranstaltungen ging es um die Forschung der Lehrenden, und seit ich eine Hilfskraftstelle hatte, kam ich auch in direkten Kontakt mit dem Forschungsprozess. Lehrende konnten die Inhalte selbst festlegen und ich als Studentin hatte Lernfreiheit, da es zwar eine Studienordnung gab, ich aber nicht nachweisen musste, dass ich tatsächlich jede der darin vorgesehenen Veranstaltungen besucht habe (was auch illusorisch war, gab es doch für jedes Literaturseminar eine lange, vor Semesterbeginn durcharbeitende Pflichtlektüreliste). Das einzige, was ich vermisste, war eben die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, und ich staune, dass ich das als so wichtig empfand und empfinde.

Dass es nicht nur mir so geht, zeigt der mittlerweile von fast 6000 Lehrenden unterschriebene Offene Brief [„Zur Verteidigung der Präsenzlehre“](#). Er schreibt Präsenzlehre drei Qualitäten zu, die durch Digitalisierung verloren zu gehen drohen: Die Universität sei „ein Ort der Begegnung. Wissen, Erkenntnis, Kritik, Innovation: All dies entsteht nur dank eines gemeinsam belebten sozialen Raumes.“ Zudem sei Studieren eine „Lebensphase des Kollektiven“, in der langfristig wirkende „Netzwerke, Freundschaften, Kollegialitäten“ gefunden werden können. Und zuletzt „beruht [universitäre Lehre] auf einem kritischen, kooperativen und vertrauensvollen Austausch zwischen mündigen Menschen. [...] Auch dies lässt sich nicht verlustfrei in virtuelle Formate übertragen.“

Begegnung, Austausch, Gemeinsamkeit: Genau, was ich mir gewünscht habe. Habe ich also wirklich einfach nur Pech gehabt? Gibt es überall großartige Seminare mit spannenden Diskussionen – und nur ich habe sie nicht gefunden?

Ideal und Wirklichkeit

Es gibt einige Indizien, dass diese beschworene Gemeinschaft wohl häufiger eher Ideal als Wirklichkeit ist. Ein Ansatz ist etwa der Blick auf die Studienabbrecherquote. Nachdem sie jahrzehntelang bei etwa 20 % lag, stieg sie nach der Einführung des Bachelor-Abschlusses auf ca. 30 % (Heublein & Schmelzer, 2018; Heublein & Wolter, 2011). Daraus lassen sich keine pauschalen Schlüsse ziehen, aber vermuten lässt sich, dass die durch die Modularisierung erzwungene höhere Präsenz der Studierenden nicht zu einer Stärkung des Gemeinschaftsgefühls oder der Verbundenheit mit der Universität geführt hat. Ohne akademische und soziale Integration wird jedoch ein Studienabbruch wahrscheinlicher, wie Vincent Tinto in seinem „Model of Institutional Departure“ gezeigt hat (Tinto, 2010).

Scheitert das universitäre Miteinander daran, dass einfach zu viele und die Falschen studieren, wie viele Lehrende glauben? Einiges spricht dafür: In Seminaren mit 50 Teilnehmer*innen eine Diskussion zustande zu bringen, ist schwierig; 50 Studierenden pro Veranstaltung regelmäßig individuelle Rückmeldungen zu geben, zeitaufwendig. Dennoch ist diese Erklärung zu einfach. Sie suggeriert, dass es früher einmal besser gewesen sei, vor all diesen furchtbaren Studienreformen. Allerdings hat die Forschung diese Vorstellung längst als Mythos entlarvt: „die deutsche Universitätswirklichkeit des 19. Jahrhunderts hat doch sehr anders ausgesehen“ als das Humboldt'sche Ideal, wie Kreckel zusammenfasst: „An den größeren Universitäten herrschte bald Massenbetrieb. Das weitgehend an den Forschungsinteressen der Professoren ausgerichtete Lehrangebot war nur wenig strukturiert. Für viele Studenten konnte das zur Orientierungslosigkeit bis hin zum Studienabbruch führen.“ (Kreckel, 2017, S. 95)

Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden – was kann das eigentlich sein?

Wo kommt also die Vorstellung von Gemeinschaft als Austausch her? In den Gründungstexten des Bildungsideals findet man sie so nicht. So betont zwar auch Friedrich Schleiermacher in seinen *Gelegentlichen Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn* (die anders als Humboldts wichtigste Texte auch schon im 19. Jahrhundert weit bekannt waren), wie wichtig Gemeinsamkeit ist: „Jede Gesinnung, die wissenschaftliche wie die religiöse, bildet und vervollkommnet sich nur im Leben, in der Gemeinschaft mehrerer.“ (Schleiermacher, 2010, S. 159) Die Vorstellung von Gemeinschaft als reger Seminardiskussion sucht man bei ihm (wie auch bei Humboldt) allerdings vergeblich. Kern des Studiums ist für beide das unsozialste Lehrveranstaltungsformat von allen: Die Vorlesung, das „Heiligtum“ des „wissenschaftlichen Zusammenlebens“ (ebd., S. 160). Dass diese Behauptung nicht selbstverständlich ist, zeigen seine Entgegnungen auf den antizipierten Einwurf, das Gespräch sei doch vielleicht der viel bessere Weg zum Lernen. Seine Gründe dagegen sind bemerkenswert: Jedes Gespräch zwischen Lehrenden und Studierenden sei „individuell“ und „persönlich“ und deshalb eine „viel zu äußerliche, nur verwirrende und störende Form“. Persönlicher Austausch sei wichtig, aber nur möglich, wo auch tatsächlich ein Gespräch zwischen wenigen möglich sei: In „Konversatorien, Wiederholungs- und Prüfungsstunden [...] bis zum Privatgang des Lehrers mit seinen Zuhörern“ (ebd., S. 163).

Ich finde diese Einsicht in die Schwierigkeiten einer Seminardiskussion bemerkenswert, besonders auch im folgenden Satz: Die „Ausströmung aus den Gebildeten, Vollkommenen“ rege Bildung nur an; erst „durch gegenseitige Mitteilung wächst sie und stärkt sich in denen, die einander gleich sind.“ (ebd., S. 159f.) Kann man das so verstehen, dass die Studierenden miteinander reden sollen und nicht mit den Lehrenden? Dann müsste die Methode des Problembasierten Lernens (PBL) überall

dort verbreitet sein, wo das Ideal der deutschen Universität hochgehalten wird. In der Tat gibt es hier bemerkenswerte Parallelen: Auch im PBL-Studium ist die Vorlesung fundamentaler Bestandteil. Das aktive Lernen erfolgt jedoch in der studentisch selbstverantworteten Seminardiskussion sowie im Selbststudium. In der Vorlesung stehen die Lehrenden im Mittelpunkt; im Seminar sitzen sie nur daneben.

Es menschtelt

Durch dieses Zurücktreten und das Übernehmen der Diskussionsführung durch die, „die einander gleich sind“, wird die Diskussion von der Hierarchie entlastet, die vielleicht eines Haupthindernisse für den angestrebten „kritischen, kooperativen und vertrauensvollen Austausch“ ist. Wie die Forschung zu Instructional Communication zeigt, bevorzugen viele Studierende es zu schweigen, weil sie Angst vor Gesichts- und Statusverlust haben und es vielen Lehrenden nicht gelingt, gesichtswahrende Rückmeldungen auf ‚falsche‘ Beiträge zu geben (Kerssen-Griep, 2001). Viele Lehrende und Studierende verfallen in Lehrveranstaltungs-gesprächen in tradierte Rollenmuster und Machtrituale, die zwar das Ego schützen, aber freies, mutiges Denken verhindern (Brooks, 2015).

Kann die Digitalisierung der Lehre also vielleicht auch eine Entlastung sein von den Gefährdungen, die Präsenz mit sich bringt? Dafür muss man unterscheiden zwischen den Modi der Digitalisierung. In vielen Videokonferenzen lassen Studierende ihre Kamera aus und beteiligen sich auch sonst nicht. Etliche nutzen sicher die Gelegenheit, um leichter als je zuvor die geforderte Anwesenheit zu simulieren. Ich finde aber auch eine andere mir zugetragene Hypothese plausibel: Dass das virtuelle Zusammensein die ego-bezogenen Probleme des Studiums noch verschärft, da man nicht weiß, wer einen ansieht und wie man bewertet wird.

Beim ‚asynchronen‘ Modus der Digitalisierung war ein reines Absitzen ohne „intellektuelle Präsenz“ (Ladenthin, 2014) dagegen in der Regel nicht möglich; Selbststudium war plötzlich wieder notwendige Bedingung für den Studienerfolg. Auch das funktionierte nicht überall gut. Kommentarlos bereitgestellte Pflichtlektürelisten oder ausufernde, erdrückend langweilige Pflichtaufgaben führen zu viel Frust. Es braucht – wie es tatsächlich auch Schleiermacher fordert – eine Aufbereitung des Stoffes mit Blick auf die Lernenden. Wie wichtig das ist, zeigen Studierendenstimmen selbst: Wir haben Studierende im letzten Semester eingeladen, Lehrende für einen Lehrpreis vorzuschlagen. Drei Punkte haben sie in ihren Begründungen immer wieder genannt: Eine gute Strukturierung von Kurs und Stoff, eine abwechslungsreiche Gestaltung und dass es den Lehrenden gelingt, Studierende wertschätzend, begeisternd und auf Augenhöhe mitzunehmen in ihr Themengebiet. Nichts davon bezieht sich auf spezifische Merkmale digitaler Lehre, aber es ist bemerkenswert, dass diese grundlegenden Bedürfnisse nach

Sicherheit, einer sinnvollen Tätigkeit und nach Status und Verbundenheit auch im digitalen Lernen wichtig und erfüllbar sind.

Zudem bietet ausgerechnet die Anonymität des Digitalen eine Form von Gemeinschaft und Verbundenheit, für die Präsenz sonst ein Hindernis ist: So hat im letzten Jahr eine Dozentin den „Universitätspreis für digital unterstützte Lehre“ erhalten, die es durch den Einsatz von digitalen Umfragetools in einem Reflexionsseminar für Lehramtsstudierende erreicht hat, dass Studierende sich öffnen und persönliche Erfahrungen teilen und angstfrei diskutieren. Ich habe in meinem asynchronen Seminar jede Woche anonyme Umfragen zu (themenbezogenen) persönlichen Fragen durchgeführt und die Ergebnisse für alle freigeschaltet (und auch thematisiert). Es hat mich erstaunt, wie persönlich ich die Studierenden so kennenlernen durfte, obwohl ich in diesem Semester auf eine Vorstellungsrunde oder das Namenlernen verzichtet habe. Aber vor allem hat dieses Teilen, dieses Sich-als-Mensch-zu-erkennen-Geben berührt und anscheinend auch zu tieferem Nachdenken und produktiveren Erkenntnisprozessen geführt, als ich es bisher in dieser Veranstaltung in Präsenz beobachten konnte. „[M]an ist nicht allein“, schrieb ein*e Student*in mit Blick auf die Umfragen ins Feedback.

Aber nur im Geist waren die Studierenden verbunden. Ansonsten waren sie schon ziemlich einsam. Die Sperrung des Campus bedeutete eben auch den Verlust persönlicher Kontakte, das Fehlen der sozialen Qualität des Studiums, für die Lehre freilich häufig nur Anlass oder Rahmen ist. Studierende finden Freunde an der Uni, aber nicht zwangsläufig im Seminar. Wenn Lehre diese Verbundenheit stiften kann, ist es großartig – aber zu einer „Lebensphase des Kollektiven“ wird das Studium nicht durch besonders gute Lehre. Dennoch braucht es Präsenzlehre. Wenn Studium nicht nur zu intellektuellem, sondern auch persönlichem Wachsen führen soll, muss es Begegnungen und Auseinandersetzungen miteinander geben.

Doch nicht nur: Es braucht auch die eigene, individuelle Auseinandersetzung mit dem Stoff und das Lernen im eigenen Tempo: Es braucht ein gutes Selbststudium, das hat das letzte Semester gezeigt. Die durch den Bologna-Prozess verstärkte Fixierung auf die Anwesenheit hat viel zu sehr in den Hintergrund treten lassen, dass es für einen „kritischen, kooperativen und vertrauensvollen Austausch“ erst einmal etwas geben muss, worüber man sich austauschen kann: Das kann in der Vorlesung erworben werden, aber noch effektiver in der aufgezeichneten Vorlesung oder beim (strukturierten, unterstützten) Lesen – beim Selbststudium also. Begleitet von wertschätzenden, leidenschaftlichen Lehrenden, die Studierenden Raum zum Selbstdenken geben. Gemeinschaft und Einsamkeit: Nur mit beidem kann Präsenz sich dem Ideal nähern, das bis heute an Universität fasziniert.

Literatur

Brooks, C. F. (2015). Role, Power, Ritual, and Resistance: A Critical Discourse Analysis of College Classroom Talk. *Western Journal of Communication*, 80(3), 348–369.

doi: [10.1080/10570314.2015.1098723](https://doi.org/10.1080/10570314.2015.1098723)

Heublein, U., & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016* (DZHW-Projektbericht). DZHW.

Heublein, U., & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 214–236. [urn:nbn:de:0111-opus-87168](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87168)

Kerssen-Griep, J. (2001). Teacher communication activities relevant to student motivation: Classroom facework and instructional communication competence. *Communication Education*, 50(3), 256–273. doi: [10.1080/03634520109379252](https://doi.org/10.1080/03634520109379252)

Kreckel, R. (2017). Von der „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden „ an Universitäten in Europa. In R. Fikentscher (Hrsg.), *Gemeinschaftskulturen in Europa* (S. 81–100). Mitteldeutscher Verlag.

Ladenthin, V. (2014, November 20). Urteilkraft kann man nur üben. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 8.

Schleiermacher, F. D. E. (2010). Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. In C. Marksches (Hrsg.), *Gründungstexte. Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin* (S. 123–227). Humboldt-Universität. Verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/5304> (letzter Zugriff am 19.11.2020) [Permalink](#)

Steinkamp, V. (2015, März 19). Die Abschaffung der Anwesenheitspflicht. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 25.

Tinto, V. (2010). From Theory to Action: Exploring the Institutional Conditions for Student Retention. In J. C. Smart (Hrsg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Bd. 25, S. 51–90). Springer. doi: [10.1007/978-90-481-8598-6_2](https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_2)

vom Lehn, B., & Schmitt, T. (2013, April 22). Schwänzen ist respektlos. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.

Zur Verteidigung der Präsenzlehre - Offener Brief. (2020). Verfügbar unter: <https://www.praesenzlehre.com/> (letzter Zugriff am 19.11.2020) [Permalink](#)

Ohne Kommunikation geht es nicht

Philipp Neubert, M.A. Soziologie, Projektmanager für das CHE Centrum für Hochschulentwicklung im Hochschulforum Digitalisierung

Erfolgreiche digitale (Präsenz)lehre war und ist möglich. Trotz großer Sorgen und obwohl unter den Vorzeichen der Covid19-Pandemie vieles ad hoc passieren musste, finden sich zahlreiche Berichte von Erfolgen, die im Bereich der Hochschullehre erzielt werden konnten (beispielhaft sei auf die Sammlung des [Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen](#) verwiesen). Flankiert werden diese Berichte allerdings von der Feststellung, dass diese Erfolge nur mit erheblichem Aufwand und unter Inkaufnahme großer Anstrengungen durch alle Beteiligten erzielt werden konnten. Das Außergewöhnliche der digitalen Präsenz war vielfach deutlich zu spüren. Hier soll nach Anhaltspunkten gesucht werden, worin diese Anstrengung begründet ist und wie mit ihr zukünftig (produktiv) umgegangen werden kann.

Dabei scheint die grundsätzliche Beobachtung, auf die sich dieser Beitrag stützt, trivial: So manches ist anders im Online-Seminar im Vergleich zu seinem Pendant auf dem Campus. Was genau das ist, scheint aber nicht immer leicht zu fassen. Denn obwohl charmante Eigenheiten des Hochschulalltags, wie fest verschraubte Einzelsitze, oder wackelige Stecker an Beameranschlusskabeln wohl kaum jemand vermissen dürfte, tritt im so genannten Digitalen Raum auch die eine oder andere Unannehmlichkeit zutage, mit der so - ohne die intensive Erfahrung des ad hoc durchgeführten *Digitalsemesters* - vielleicht nur wenige gerechnet hatten.

Was will also dieser Text? Vor allem die Beschreibung der spontan, flächendeckend nötig gewordenen *digitalen Präsenz* als Herausforderung ernst nehmen und Vorschläge dafür liefern, wie sie sich gewinnbringend analysieren lässt.

Ein Weg, um sich dieser Aufgabe zu nähern, führt über die soziologische Systemtheorie und genauer die Arbeiten von Niklas Luhmann. Denn obwohl dessen Theorie- und Begriffsbildung als zuweilen übermäßig komplex oder empiriefern gescholten wurde, stellen die Begriffsangebote der Systemtheorie ein wirksames Mittel dar sich Phänomenen auf eine Art und Weise zu nähern, die entfremdend und deshalb bereichernd wirkt. Um ein Beispiel zu nennen, sei auf die Auseinandersetzung Luhmanns mit dem Begriff *Vertrauen* verwiesen. In unserem Alltagsverständnis handelt es sich bei Vertrauen um ein Gefühl, eine Einstellung gegenüber Personen, die sich unser Vertrauen erworben haben. Bei Luhmann wird daraus ein „Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität“ (Luhmann, 2000). Was zunächst irritieren mag, verschiebt bei genauerer Betrachtung den Blick bezüglich der Frage was Vertrauen eigentlich ist weg vom Individuum und seinen Einstellungen, hin zur sozialen Dimension des Konzepts und seiner Funktion.

Ähnliches soll hier mit dem Kommunikationsbegriff Luhmanns mit Blick auf Fragen der (digitalen) Präsenz unternommen werden. Kommunikation nimmt in Luhmanns Theorie sozialer Systeme eine zentrale Rolle ein. Das entscheidende Merkmal, auf das hier Bezug genommen wird, ist die Unwahrscheinlichkeit des Zustandekommens von Kommunikation. Ähnlich wie im Beispiel oben, stellt dieses eine erheblich vom Alltagsverständnis abweichende Konstruktion des Phänomens dar. Wir sprechen landläufig von Missverständnissen und entschuldigen damit Verhalten, gehen aber nicht davon aus, dass auch die Kommunikation über das Missverständnis selbst erfolgreiche Kommunikation ist und demgegenüber erst erheblicher Aufwand das Gelingen bestimmter Kommunikationen wahrscheinlicher macht. Mithilfe ausgewählter Begriffe soll hier die Herausforderung gelingender digitaler Präsenz(lehre) skizziert werden.

Kommunikation gelingt eher nicht

Was bedeutet es also, wenn wir das Zustandekommen von Kommunikation als unwahrscheinlich beschreiben? Zunächst lässt sich durch diese Theoriekonstruktion Kommunikation „nicht als Phänomen, sondern als Problem“ (Luhmann, 1981, S. 26) fassen, d.h. als voraussetzungsvoller Sachverhalt begreifen. Situationen, in denen Kommunikation vermeintlich ohne große Hürden gelingt, sind dann keine Selbstverständlichkeit mehr, sondern Indiz dafür, dass teilweise kaum noch nachvollziehbare Vorarbeit nötig war, um die Situation auf Kommunikationserfolg hin zuzurichten. Hier zeigt sich „die ins Wahrscheinliche umgeformte Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation“ (Luhmann, 1981, S. 30).

Es fehlt an dieser Stelle der Raum, für eine ausführlichere Darstellung, notwendig ist aber noch der - in seiner Knappheit kaum ausreichende - Hinweis darauf, dass Kommunikation bei Luhmann sich nicht der Übertragungsmetapher vom Sender zum Empfänger bedient. Stattdessen wird Kommunikation als die Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen aufgefasst (Luhmann, 1997, S. 71-72). Alle drei Elemente bedingen sich gegenseitig und erst mit dem Verstehen kommt Kommunikation zustande (eine zugängliche Einführung findet sich in Luhmann 2008 im Aufsatz „Was ist Kommunikation?“).

Wie lassen sich diese Ideen an die eingangs eingeführte Beobachtung anbinden, dass digitale Präsenz als aufwändig und anstrengend wahrgenommen wurde? Am einfachsten über den Blick auf die analoge Präsenzlehre und einige der Mittel, die ihr zur Verfügung stehen, um erfolgreiche Kommunikation wahrscheinlicher zu machen.

Hierzu zählt *erstens* die räumliche Strukturierung der Präsenzlehre: Beinahe jede*r Teilnehmer*in an einem Seminar an einer Hochschule hat mehr als ein Jahrzehnt ihres Lebens in der Schule verbracht, ist daran gewöhnt, dass es distinkte Rollenerwartungen an Lehrende und Lernende gibt (ausführlicher zu Interaktionen in der Schule u.a. Luhmann, 2002). Weder Tische und Stühle noch Smartboards oder Tageslichtschreiber überraschen Studierende bei ihrem ersten Besuch eines Seminars. Im Gegenteil, sie markieren für alle sichtbar, dass hier ganz bestimmte Interaktionen unter Zuhilfenahme ganz bestimmter Hilfsmittel zu erwarten sind. Noch wesentlicher ist, dass diese Konfiguration von der Anwesenheit, also der gegenseitigen Wahrnehmbarkeit, der Beteiligten abhängt, die konstitutiv für eine Interaktion ist (Luhmann, 2005, S. 26).

Zweitens liefern unterschiedliche Quellen allen Beteiligten auf unterschiedlichen Ebenen Informationen darüber was erlaubt ist, also nicht die Erwartungen der jeweils anderen enttäuscht, und so Irritationen produziert. Hierzu zählt beispielsweise die Themensetzung im Vorlesungsverzeichnis, die der Kommunikation vorab inhaltliche Grenzen setzt. Ebenso die formalen Rahmenbedingungen, wie der Termin der Veranstaltung, oder die Form der abzulegenden Prüfung, die verhindert, dass Credit Points in Betriebswirtschaftslehre versehentlich für eine kunstvoll vorgetragene Arie vergeben werden. So wird die Interaktion schon vorab eng begrenzt, um möglichst sicher zwischen sich und ihrer Umwelt unterscheiden zu können.

In der Interaktion selbst wird dann, *drittens*, durch kontinuierliche Kontrolle der Kommunikation sichergestellt, dass die vorab und in der Interaktion selbst etablierten Bedingungen für Annahme oder Ablehnung einer Kommunikation eingehalten werden. Wer im Seminar Unpassendes vorträgt muss damit rechnen, dass die Kommunikation zwar verstanden, aber dann auch umgehend abgelehnt wird. Unpassende Kommunikation kann so sanktioniert werden und die Beibehaltung des Themas wird gewährleistet.

All dies sind Beispiele dafür, wie – ausgehend von der Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation – in der Präsenzlehre darauf hingewirkt wird, dass Kommunikation eben doch gelingt. Indem nur wenig möglich ist, wird das Mögliche wahrscheinlicher.

Anwesend? Abwesend? Wo sind Sie denn alle?

Was lässt sich mit diesen Beobachtungen und der Idee unwahrscheinlicher Kommunikation als Heuristik zur Beobachtung digitaler Präsenz jetzt anfangen? Ganz allgemein eröffnet sich die Möglichkeit andersartige Fragen bezüglich des Gelingens und den Gelingensbedingungen synchroner digitaler Lehre zu stellen. Es fehlt hier (noch) ein mit der analogen Lehre vergleichbarer Vorrat an Erfahrungen, die als Beispiel – positives, oder abschreckendes – dienen können. Entsprechend wichtig ist es zu versuchen, aus der kritischen Reflektion etwas darüber zu lernen, was die digitale Präsenz ausmacht.

Bereits oben wurden Seminarsitzungen als Interaktionen bezeichnet. Sie beruhen wesentlich auf der Anwesenheit der Beteiligten. Anwesenheit ist hier allerdings, und darin liegt die Bedeutung für die digitale Präsenz, nicht von der Verortung von Personen in einem physischen Raum her konzipiert, sondern von der gegenseitigen Wahrnehmbarkeit der an der Interaktion Beteiligten (Luhmann 2005, S. 26-31).

Anschließend an diesen Begriff lassen sich an die digitale Präsenz Fragen danach richten, was als gegenseitige Wahrnehmbarkeit gelten soll und welche Folgen das hat. Ist ein Seminar, in dem lediglich die Dozent*in per Video sichtbar ist und die Studierenden Kamera und Ton abschalten noch eine Interaktion? Reicht eine Liste mit Namen, um von gegenseitiger Wahrnehmbarkeit auszugehen? Ebenso kann in die Gegenrichtung gefragt werden: was müssen Teilnehmer*innen in die Interaktion einbringen, um wahrgenommen zu werden und was dürfen sie verbergen? Wer unter „Normalbedingungen“ in eine analoge Seminarsitzung kam, stellte sich auf sehr konkrete Rollenerwartungen und deren Erfüllung ein. Hierzu gehört in der Regel nicht, das eigene Schlafzimmer oder die stark frequentierte WG-Küche als Hintergrundbild mitzuführen und so Auskunft über die eigenen Lebensumstände zu geben.

Wahrnehmbarkeit stellt insofern eine Art Kontinuum dar, von *nicht wahrnehmbar bis über die Rollenerwartungen hinaus wahrnehmbar*. Die Anforderung an die digitale Präsenzlehre ist es, sich auf diesem Kontinuum in angemessener Weise zu verorten und dabei Überbeanspruchungen bei allen Beteiligten zu vermeiden.

Neben die nötige Klärung der Anwesenheit, tritt in der digitalen Präsenz die Herausforderung, dass einige Strukturmerkmale der analogen Präsenz erhalten bleiben, während andere völlig wirkungslos werden. Lehrveranstaltungen heißen weiterhin Seminar oder Übung, sind Modulen und Studiengängen zugeordnet, finden aber nicht mehr jede Woche am gleichen Ort, zur gleichen Zeit, sondern unter neuen und ggf. unbekanntem Bedingungen statt. Die Folge davon ist, dass die komplexen Gefüge aus Erwartungen daran, was eine Lehrveranstaltung ausmacht nicht mehr intakt sind und Enttäuschungen der eigenen Erwartungen und der Erwartungen des Gegenübers drohen.

Entscheidend ist hier die Differenzierung der Erwartungen nach solchen, an denen trotz einer Enttäuschung festgehalten wird, die also normativ ihre Geltung behalten, und solchen, auf deren Enttäuschung mit Lernen, also Anpassung der Erwartung reagiert werden kann (zu den beiden Formen von Erwartungen Luhmann, 1991, S. 436-443). Präsentiert sich ein*e Seminarteilnehmer*in vor einem virtuellen sonnigen Badestrand, wird das kaum etwas an der Erwartung ändern, dass es sich bei der aktuellen Veranstaltung um ein Seminar handelt. Tauchen allerdings erste Personen in Bikini oder Badehose auf, wird das unter Umständen

zur Folge haben, die eigene Erwartung zu überdenken, dass sich auch ohne expliziten Hinweis alle Teilnehmer*innen an eine bestimmte Kleiderordnung halten.

Die Schlussfolgerung ist, dass die digitale Präsenz (noch) einen großen Bedarf hat Erwartungen zu klären und auf den Umgang mit Enttäuschung hin zu überprüfen. Kaum eine Dozent*in wird erwartet haben, dass sich Studierende aus vielerlei Gründen nicht mit ihrem Videobild in einer digitalen Präsenzveranstaltung zeigen wollen. Mit dieser enttäuschten Erwartung muss jetzt umgegangen werden - idealerweise nicht durch das normative Beharren darauf, dass sich alle Studierenden mit ihrem Videobild zuschalten.

Schließlich müssen wir uns die Frage stellen, welche Folgen es ganz grundsätzlich hat, dass Kommunikation in der digitalen Präsenz technologisch vermittelt stattfindet? Unabhängig davon, ob eine konkrete technische Lösung als *gut* oder *schlecht* wahrgenommen wird, erschienen unter den Bedingungen von Covid19 Formen von digitaler Präsenz als gute Alternative zur persönlichen Begegnung und das hat Folgen. Für die allgegenwärtige Videokonferenz gehört zu diesen Folgen beispielsweise, dass das Turn-Taking, also die Beitragsfolge, nicht mehr allein durch die Synchronisation der Teilnehmer*innen, sondern auch - und teilweise erheblich - durch das Medium beeinflusst wird. Seine Hand digital zu heben ist nicht das gleiche, wie aufgeregt Augenkontakt zum Sprecher zu suchen, um eine Reaktion zu platzieren. Diesen Umstand zu reflektieren ist wichtig, um erfolgreich mit der Andersartigkeit der Kommunikation umzugehen.

Wird also in die Kommunikation durch Technologie interveniert, dann hat das Einfluss auf das Kommunikationsgeschehen. Wer in fragende Gesichter blickt, kann darauf kommunikativ reagieren, wer erst warten muss, bis eine Frage explizit gemacht wird, muss sich anders darauf einstellen, das Verstehen von Kommunikation zu prüfen. Umgekehrt senkt die durch die Technologie eingeführte Distanz zwischen den Beteiligten unter Umständen auch Hemmschwellen sich an der Kommunikation zu beteiligen.

Eine Möglichkeit des Umgangs mit diesen veränderten Bedingungen, ist sie explizit zu machen, d.h. über Kommunikation zu kommunizieren. Wer sich in die Lage versetzt veränderte Kommunikationsbedingungen zu thematisieren, der leistet einen Beitrag zur Klärung der Erwartungen an die digitale Präsenz und kann so verhindern, dass die Kommunikation scheitert.

Und jetzt?

Die vorangegangenen Überlegungen beruhen auf der Annahme, dass gelingende Kommunikation nicht selbstverständlich ist. So können auch vermeintliche Selbstverständlichkeiten auf ihre Rolle in der digitalen Präsenz hin beobachtet werden.

Dieses Vorgehen hat allerdings Nebenfolgen, die nicht ganz außer Acht gelassen werden sollen. *Erstens* kann leicht der Eindruck entstehen, die Beobachtung von Kommunikation als Problem wäre gleichbedeutend mit dem Vorliegen eines konkreten Problems, dem ist natürlich nicht so. Vielmehr liegt die Stärke dieser Perspektive gerade darin, dass sie auch den erfolgreichen Umgang mit den Herausforderungen der digitalen Präsenz deutlich sichtbar machen kann. Verbunden damit ist *zweitens* die Klarstellung, dass digitale Präsenz auch ganz eigene positive Effekte für die Kommunikation hat. Besonders plastisch lässt sich das am Beispiel des Ausgleichs individueller Beeinträchtigungen, bspw. der Sinneswahrnehmung, machen. Hier eröffnen sich durch technologische Vermittlung Wege Teilhabe zu ermöglichen oder zu erleichtern.

Wenn wir davon ausgehen, dass auch zukünftig digitale Präsenz eine tragende Rolle in der Hochschulbildung spielen wird, dann sollte sie angemessen reflektiert werden. Wie diese Reflektion mithilfe eines alternativen Kommunikationsbegriffes aussehen kann, habe ich versucht mit diesem Beitrag zumindest teilweise zu illustrieren.

Literatur

Luhmann, N. (1981). Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In: N. Luhmann (Hrsg.) *Soziologische Aufklärung 3* (S. 25-34). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1991). *Soziale Systeme* (4. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2000). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: UTB.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2005). Einfache Sozialsysteme. In: N. Luhmann (Hrsg.) *Soziologische Aufklärung 2* (S. 25-47). Wiesbaden: Springer.

Luhmann, N. (2008). Was ist Kommunikation? In: N. Luhmann (Hrsg.) *Soziologische Aufklärung 6* S.109-120). Wiesbaden: VS Verlag.

«Frustrierte Vogeleltern verweigern Fütterung?»

Ein Maildiskurs über Erfahrungen mit der virtuellen Lehre (Juni-August 2020)

HS-Prof. Mag. Dr. Barbara Pflanzl, Bildungswissenschaftlerin, Hochschulprofessorin für Lehrerbildung und Professionsforschung, Institut für Bildungswissenschaften, Pädagogische Hochschule Steiermark

HS-Prof. Mag. Dr. Marlies Matischek-Jauk, Bildungswissenschaftlerin, Hochschulprofessorin für Erziehungswissenschaft und Hochschuldidaktik, Zentrum für Personal- und Hochschulentwicklung, Pädagogische Hochschule Steiermark

Achtung! Dieser Text ist ein Experiment. Ursprünglich wollten wir uns lediglich auf das Thema gedanklich einstellen und haben spontan mit einer „Covid'schen Diskussion – Präsenzlehre versus virtuelle Lehre?“ per Mail gestartet. Sie lesen nun Auszüge aus unserem kollegial-freundschaftlichen Diskurs. Wir wollen Sie damit an unseren Erkenntnissen und Erfahrungen auf authentische Art und Weise teilhaben lassen. Unzensuriert, echt und erbarmungslos enthüllend für uns Autorinnen. In einem Fazit fassen wir unsere subjektiven Erkenntnisse zusammen.

Matischek-Jauk: Alles anders? Neue Diskussionsplattform? Ein Austausch über „Präsenz vs. virtuell“ per E-Mail? Im Sommer 2020 sage ich voller Überzeugung: Kein Problem, klar, machen wir! ... Im März 2020 war innerhalb von 24 Stunden unsere Lehre völlig anders, da 100% virtuell. Wir haben unsere bewährten Lehrkonzepte und -inhalte allesamt über Bord geworfen, haben eine 180-Grad-Wende hingelegt und einen völlig neuen Kurs genommen. Daher: Den Diskurs zum Thema virtuell führen? Aber klar, machen wir! ... Aber lass mich chronologisch vorgehen: Die Umstellung auf 100 % Online-Lehre hat mir ehrlich gesagt schon ziemliche Sorgen bereitet. Wie soll das didaktisch sinnvoll gehen? Wie wird die Interaktion mit den Studierenden aussehen, zumal wir manche Gruppen kein einziges Mal persönlich sehen? Wie kann ich das technisch lösen? Obwohl ich prinzipiell schon viele Jahre Erfahrung in der Hochschullehre mitbringe, war das schon eine besondere Herausforderung und hat einiges an Überlegung und Vorbereitung erfordert. ... Nach ein paar Monaten Online-Lehre kann ich rückblickend festhalten. Es war gar nicht so schlimm, wie gedacht. Es lief anfangs nicht reibungslos (nach meiner ersten 4-stündigen Online-LV war ich fix und fertig und hab mir ein Bierchen genehmigt), es war ein großer Aufwand bei der Umsetzung, aber es lief besser, als ich ursprünglich gedacht hatte. ... Was war einer der größten Unterschiede zur Präsenz-Lehre? ... Das stundenlange Sprechen im „virtuellen Raum“ - Videos mussten wegen Überlastungsgefahr ausgeblendet werden - war gewöhnungsbedürftig. Oder besser gesagt, ich habe mich bis zum Ende des Semesters nicht 100 %ig damit abfinden können, statt in Gesichter zu blicken, die Namenskürzel von 30 Personen zu unterhalten. Es fehlten die Mimik, die Gestik, die fragenden Gesichter, das zustimmende Nicken, das unruhig Werden vor dem LV-Ende, ... einfach jegliche visuell zu erfassenden Reaktionen der Gruppe. ... Ich bin mir nicht mehr so sicher, welche Form ich besser finde...

Pflanzl: Meine Antwort hat jetzt sehr lange auf sich warten lassen. Ein Zeichen dafür, wie viel mehr Zeit man hat, wenn man nicht im Präsenzdialog miteinander kommuniziert. Es mag aber auch nicht nur die „Zeit“ sein, sondern auch die Möglichkeit, Antworten lange hinauszuschieben. Ob das jetzt ein Vorteil ist? ... Aber nun zu unserem eigentlichen Thema Präsenz vs. virtuell? ... Also meine ersten Erinnerungen an die Umstellung sind durchwegs positiv. Ich habe mich - pragmatisch wie ich bin - sehr darüber gefreut, dass ich von zu Hause aus arbeiten kann: Kein Weg zur Hochschule, keine Organisation von Hundesittern.

Aber die Ernüchterung kam doch auch rasch: Was heißt das für meine bereits ausgearbeiteten Konzepte zu den Lehrveranstaltungen? Auch wenn ich schon immer begleitend mit Lernplattformen gearbeitet habe, ist es doch etwas gänzlich anderes, *alle* Inhalte virtuell abzuhalten. ... Wie kann ich nun ohne Präsenzphasen meine persönlichen Lehrziele verwirklichen? Ich orientiere mich dabei auch immer sehr an den Interessen und Anliegen der Studierenden. Und diese virtuell zu erfragen, gestaltete sich schwierig. Meine erste Idee, die Fragen einfach auf Moodle zu stellen und um zahlreiche Antworten zu bitten, scheiterte kläglich: 1 Antwort von ca. 100 möglichen. ... Meine ersten Schlussfolgerungen: In der virtuellen Lehrerbildung braucht es *gezielt* eingesetzte Tools und das dazugehörige Wissen, um *zielgenau* arbeiten zu können und gewünschte Ergebnisse zu *erzielen*. Es muss von Lehrenden im Vorhinein im Detail geplant werden, was wie und wann mit welchem *Ziel* gemacht wird. Und das hier so oft verwendete Wort *Ziel*, scheint wesentlich zu sein. Da verzeiht die Präsenzlehre eventuell Schlampigkeit. ... *Am Beispiel, wie man eine Diskussion in Gang bringt:* Es fehlt die Möglichkeit der direkten Kommunikation, die in einem Seminarraum so einfach zu sein scheint. Durch direkte Ansprache, den Austausch von Blickkontakt, das Erbarmen der Studierenden sich an der Lehrveranstaltung zu beteiligen, um die Vortragende von ihrem scheinbaren Leid zu erlösen. Auch wenn in Videokonferenzen ein persönlicher online-Kontakt möglich ist, so ersetzt dieser nicht den persönlichen Kontakt im Seminarraum. Die „Allgegenwärtigkeit“ im Sinne von „alle Studierenden im Blick zu haben“ ist einfach aus technischen Gründen nicht möglich. Es fehlen die in der Präsenzlehre scheinbar kleinen Gesten, die Studierende zur aktiven Teilnahme an einer Diskussion ermuntern. Da stellt sich mir die Frage: Wie kann ich in der virtuellen Lehre alle TeilnehmerInnen für mündliche

Diskussionen aktivieren?... Im Gegensatz dazu haben schriftliche Aufträge sehr gut funktioniert. Motiviert habe ich die Studierenden hierbei extrinsisch, indem ich Beiträge mit Mitarbeitspunkten „belohnt“ habe. Jedoch erforderte das dann natürlich immer meine persönliche Rückmeldung zu jedem Beitrag und damit entstand - neben dem erhöhten Arbeitsaufwand für mich - wiederum nur eine Kommunikation zwischen Lehrperson und einzelnen Studierenden und nicht der m.E. so viel mehr versprechende Diskurs zwischen mehreren Personen. ... Eine weitere Schlussfolgerung: Einzelarbeiten eignen sich sehr gut für virtuelle Lehre. Studierende haben sich selbstständig mit Inhalten auseinandergesetzt. Aber es fehlte der tiefergehende Diskurs! ... So nun meine ersten Gedanken ... irgendwie habe ich noch einen kompletten Wirrwarr im Kopf, weil es so viele verschiedene Aspekte gibt. Aber für mich persönlich denke ich: *Virtuelle Lehre kann Präsenzlehre ergänzen aber nicht ersetzen!*

Matischek-Jauk: Nach dem Lesen deiner Nachricht beschäftigt mich vor allem das Thema „Diskussionen anregen“: Du schreibst, es fehlt die direkte Kommunikation im Seminarraum. Ich glaube, dass wir in Präsenz als „ganze“ Personen echt(er) erscheinen, sprechen, uns bewegen, inklusive erbarmungshaschender Gesten oder Blicke – wenn du es so willst. Im virtuellen Raum ist aber nur ein Teil meiner Person, ein Teil meiner Erscheinung, meiner Persönlichkeit für die Gruppe wahrnehmbar. Ich glaube, dass diese Distanz ist, die Studierende zögern lässt. Wenn ich mit all meiner Energie und quirligen Art im Seminarraum agiere, dann kommt mein Engagement wahrscheinlich besser zur Geltung. Ich kann mitreißen, ich kann sofort reagieren auf zustimmende, fragende oder zweifelnde Blicke. Du hast es so schön ausgedrückt, dass diese kleinen Gesten in der Präsenz essenziell sind. Ich gehe noch einen Schritt weiter und denke, dass wir viel echter in der Präsenz erscheinen (ob sympathisch oder unsympathisch), dass wir authentischer wirken. ... Möglicherweise hat das alles auch damit zu tun, dass ich mich nach wie vor in der Präsenz wohler fühle als im virtuellen Raum? ... *Virtuelles ergänzt Präsenz!* Heureka! Dieser Erkenntnis schließe ich mich nach meinen Erfahrungen aus dem Covid-Semester 100% an. ... Dabei wird mir gerade bewusst, dass wir uns mit der mittlerweile erlangten Routine vielleicht auch anders vorbereiten und einstellen auf eine virtuelle Lehreinheit? Ich habe da meist eine Wuschelfrisur, trage bequeme Kleidung und Hausschuhe, ich gehe nur wenige Meter bis zum PC, der Kaffee steht griffbereit, die Seminartür wird durch den „Meeting starten-Button“ ersetzt. Dieses virtuelle Setting klingt eher nach einer gemütlichen Sitzung. Sind wir denn selbst überhaupt so „aktiviert“, dass wir auch die Studierenden aktivieren können?

Pflanzl: Hmmm, deine letzte Aussage regt zur Reflexion an. Warum sitzen wir nur vor dem Computer und nutzen nicht unseren ganzen Körper, indem wir uns weiter von der Kamera entfernen? Das könnten wir doch ausprobieren. Wir müssten nur

unsere Kamera so positionieren, dass wir unseren ganzen Körper zu Verfügung hätten. ... Aber wenn ich mir dann eine meiner autofahrenden Studierenden vorstelle, die auf das Handy guckt, dann wird sie von mir wohl nur mehr einen kleinen Punkt sehen, der sich hin- und herbewegt. An die damit einhergehende Ablenkung und Gefahr im Straßenverkehr will ich gar nicht denken! ... Nichtsdestotrotz glaube ich, dass du mit dieser Aussage einen ganz wesentlichen Punkt aufgedeckt hast. Ich weiß nicht, wie es dir erging, aber ich glaube, ich kam bei der Online-Lehre nie so in einen Flow, wie in der Präsenzlehre. Ich denke, weil mir das persönliche Gegenüber gefehlt hat. Vielleicht sollten wir uns Bilder von den Studierenden auf die Wand kleben mit unterschiedlichen Emotionen, Reaktionen und uns damit eine Scheinwelt der Kommunikation aufbauen, die uns selbst aus der Reserve lockt? Aber ob das noch echt ist?

Matischek-Jauk: Du hast vollkommen Recht! *Virtuell fehlte der Flow!* ... Auf die Gefahr hin, dass du mich für komplett dämlich hältst noch eine Metapher: Mir kommt gerade das Bild von Vogeleltern in den Sinn, die mit einem Wurm im Schnabel am Nestrand sitzen. Überleg dir mal: Würden die Vogeleltern ihre Küken hingebungsvoll füttern, wenn diese lediglich von Zeit zu Zeit piepsen, aber die meiste Zeit stumm sind und überhaupt nicht zu sehen sind? Nein, denn sie wären mit der Zeit total frustriert. Es sind doch vielmehr all die leuchtenden Schnäbelchen, die sich ihr entgegenrecken und das erwartungsvolle Gedränge im Nesterl, das vielleicht schon erahnen lässt, wer den köstlichen Wurm nun bekommt.

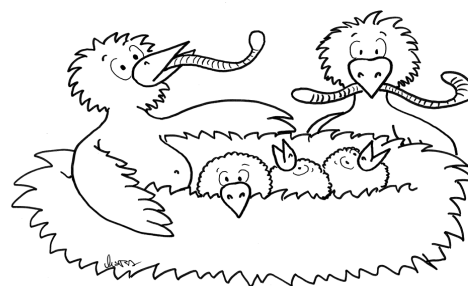


Abbildung 1: Vogeleltern (vgl. Lehrende) füttern ihre Küken (vgl. Studierende) mit Würmern (vgl. Lehrinhalte) im Vogelnest (vgl. Lehr-/Lernumgebung); Karikatur: Marie-Sophie Fritz

Das heißt, wir sind wieder an der Stelle von vorhin. Die Studierenden fehlen uns in all ihrer Pracht. Die direkte Kommunikation geht uns ab. Wir kommen in der virtuellen Welt nicht perfekt in Fahrt. Wir bringen den Wurm zwar zum Nest, weil wir füttern müssen, aber eben auch nicht mehr. So kommt keine geniale Lernatmosphäre auf. So macht uns das einfach keinen Spaß, oder? Was könnte da helfen? Deine Idee mit den Bildern finde ich prinzipiell praktisch umsetzbar. Aber ich stimme dir auch zu, es würde nicht mehr echt sein. Ganzkörper-Screens? Hmmm, da bin ich mir nicht sicher. Vielleicht aber auch deshalb, weil es einfach niemand macht.

Pflanzl: Deine Metapher ist genial! „*Frustrierte Vogeleltern verweigern Fütterung wegen demotivierter Küken ...*“. Vogelfamilien und ihre Interaktionen sind für mich ab jetzt unzweifelhaft mit Hochschullehre verbunden! ... Also, aus unserer Lehrenden-Perspektive steht uns in der virtuellen Lehre unser Instrument - der eigene Körper mit all seinen Werkzeugen - und auch das Gegenüber nicht in der gewohnten Art und Weise zur Verfügung. Wobei ich mir nicht sicher bin, ob nur bei uns nicht die „geniale Lehratmosphäre“ aufkommt? Damit wäre es eigentlich unser Problem. D.h. noch nicht, dass bei den Studierenden keine Lernatmosphäre aufkommt, oder? Welche online-Lernatmosphäre wäre für die Studierenden am ertragreichsten? Wenn ich an unsere Befragung denke (Krammer, Pflanzl & Matischek-Jauk, 2020), dann vermissen die Studierenden eher ihre KollegInnen, als uns Lehrende. Demnach müssten wir öfter Settings einsetzen, in denen die Studierenden im virtuellen Raum in geschütztem Rahmen miteinander arbeiten können.

Unser persönliches Fazit

Beim Lesen dieser eher losen Konversation per Mail wird bereits deutlich, dass die Diskussion „Präsenz versus virtuell“ in der Hochschullehre vielschichtig ist. Es geht wahrscheinlich immer auch um die übergeordneten Fragen: Was ist gute Hochschullehre? Wie wirkt Lehrerbildung? Aus welcher Perspektive wird mit welchem Ziel argumentiert? Siehe dazu z.B. Schneider & Mustafic (2015); Terhart (2012) und Hascher (2014).

Zurückgehend auf unseren kollegial-freundschaftlichen Diskurs: Wir setzten uns dabei in erster Linie mit unserer Rolle als Lehrpersonen auseinander; eine Betrachtung aus der Perspektive als Hochschullehrperson. Der Mailverkehr zeigt, dass uns vor allem die fehlende soziale Interaktion mit den Studierenden beschäftigt bzw. vor neue Herausforderungen stellt:

Es fehlt die direkte, rasche Kommunikation. Es ist uns nicht gelungen, die gesamte Palette an Techniken des Classroom-Managements im virtuellen Raum einzusetzen. Wir empfinden es als schwierig, den Überblick über die Gruppe zu bewahren, da wir uns visuell nicht „rückversichern“ können. Kleine und große Gesten, Mimik, Blickkontakt, Emotionen, sich im Raum zu bewegen, ... helfen in der Präsenzlehre, uns auf die Studierenden einzustellen und auf Bedarfe unmittelbar reagieren zu können.

Studierende erscheinen weniger aktiviert. Möglicherweise intendiert die mangelhafte, mündliche Kommunikation in der Lehr-/Lernsituation, dass Studierende in Online-Seminaren weniger mündliche Beiträge liefern. Sich eventuell auch weniger motiviert fühlen, sich aktiv an Diskussionsprozessen zu beteiligen.

Der Flow in der Lehre bleibt aus. Wir sind es als Lehrende gewohnt, unsere Kompetenzen in Präsenz zu entfalten. Besonders in der Lehrerbildung sind wir auch didaktische Vorbilder für die Studierenden. Die diskutierten Barrieren führen zu der Annahme, dass wir uns im virtuellen Raum nicht vollkommen authentisch

präsentieren können. Wir fahren sozusagen mit „angezogener Handbremse“ in unserem Ferrari. Dies wiederum wirkt sich auf die Lehr- und Lernatmosphäre aus.

Unser Conclusio: Wir haben vielfältige, neue Lehrerfahrungen im Covid-Semester gewonnen. Das Engagement und die gezielte Vorbereitung sowie Begleitung durch Hochschullehrpersonen ist in jedem Lehr-/Lernsetting wichtig (siehe Metaanalyse von Schneider & Preckel, 2017), bekommt im virtuellen Raum jedoch eine noch größere Bedeutung. Für uns steht fest - wir bauen auch in den kommenden Semestern neue, wunderbare Nester. Wir sammeln weiterhin köstliche Würmer. Wir werden neue Experimente beim Nestbau ausprobieren, uns weiterhin über Nestbaupläne austauschen und auch im nächsten Semester bemüht sein, unsere Küken bestmöglich zu versorgen. Wir sind uns dabei dessen bewusst, dass wir nur ein Lernangebot bieten können und es letztendlich immer auch von den Eingangsvoraussetzungen der Studierenden abhängt, ob und inwieweit sie dieses Angebot nützen (siehe Angebots-Nutzungs-Modell der Lehrerbildung nach Mayr, 2012). Eines ist für uns dennoch glasklar, und in diesem Punkt sind wir hemmungslos unflexibel:

Virtuelle Lehre kann Präsenzlehre ergänzen, aber nicht ersetzen!

Literatur

Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542-571). 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann.

Krammer, G., Pflanzl, B., & Matischek-Jauk, M. (2020, September 1, preprint). *39 Aspekte der Online-Lehre zur Förderung positiven Erlebens und/oder Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19*. doi: [10.35542/osf.io/6v2yr](https://doi.org/10.35542/osf.io/6v2yr)

Mayr, J. (2012). Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 38-57). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Schneider, M., & Mustafic, M. (Hrsg.). (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin, Heidelberg: Springer VS.

Schneider, M., & Precker, F. (2017). Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*. Advance online publication.

Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3-21. doi: [10.1007/s35834-012-0027-3](https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3)

Über Anwesenheit und Präsenz (im hochschulischen Rahmen)

Jennifer Preiß, M.A., Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Universität Hamburg

Ich verfasse einen Essay, betonend, dass es von ‚essayer‘ französisch für ‚versuchen‘ kommt. Ich versuche meine Gedanken rund um Präsenz an der Hochschule zu formulieren. Im Zentrum steht dabei die Universität und darum einige Themen, die ich berühren werde – um Impulse zum Weiterdenken anzubieten, ohne die Potenziale in diesem Rahmen selbst auszuschöpfen.

#Präsenzdefinieren – über Anwesenheit und Präsenz

Präsenz definiert der Duden a) als „Anwesenheit, [bewusst wahrgenommene] Gegenwärtigkeit“ und b) als körperliche Ausstrahlung[skraft]. Ich möchte mich in diesem Essay zunächst auf erstere Definition beziehen, dort das Komma als Zäsur verstehen und trennen zwischen a) *Anwesenheit* und einem neuen Typ c) – der „bewusst wahrgenommenen Gegenwärtigkeit“, die ich folgend mit dem Begriff *Präsenz* ausdrücke.

An-Wesen-heit a) liest sich bereits aus dem Wort heraus. Das Wesen, ein Subjekt, ein Mensch ist da – er oder sie ist anwesend. Anwesenheit ist von außen sichtbar, sie ist eine Haltung des Körpers. Anwesenheit *ist* immer, da Körper zwangsläufig immer in irgendeinem Raum sind, sie ist jedoch kontextbezogen: Man kann in einem Kontext anwesend und muss dadurch zwangsläufig in einem anderen abwesend sein, zumindest im physischen Raum. Schließlich ist es sogar möglich, ohne Körper anwesend zu sein – im digitalen Raum. Um anwesend zu sein braucht es entsprechend nicht viel, außer etwas Zeitplanung und (zeitliche) Ressourcen diese so zu gestalten, dass Anwesenheit möglich ist.

Präsenz kennen wir aus dem lateinischen für *praesens* – die Gegenwart. Im Folgenden hebe ich hervor, dass anwesend sein a) etwas anderes ist als gegenwärtig – im *Jetzt* – sein c). Obwohl Anwesenheit auch die Grundvoraussetzung für das Präsentsein ist.

Der Ausdruck „Präsenz zeigen“ bezieht sich auf b) – die körperliche Präsenz, denn in dieser Definition zeigt man Anwesenheit. Präsenz in meinem Verständnis ist demgegenüber c) – vor allem eine Haltung. Eine Haltung von Offenheit, von Neugierde, von Aufnahmebereitschaft, von Aktivität. Eine Haltung, die eigenes Einbringen eröffnet, die nachfragt, die den Kern ergünden möchte. Als Haltung des Geistes ist sie von außen oft unsichtbar.

Präsenz c) ist folglich eine anspruchsvolle Tugend. Selbst, wenn Präsenz beabsichtigt wird, heißt es nicht, dass sie gelingt. Ablenkung drängt sich auf, allein körperliche Grundbedürfnisse können Präsenz zerstören, aber auch Gedanken an zukünftige Aufgaben oder Pläne und sogar thematisch passende Assoziationen – denkt man beispielsweise an Präsenz im Lehrkontext. Präsenz ist „im Jetzt“ sein und damit heute selten. Die Nähe

zwischen Präsenz und Präsent (das Geschenk) ist sicherlich kein Zufall.

#Präsentsein im 21. Jahrhundert

Wir leben im 21. Jahrhundert, in einer globalisierten, digitalisierten Leistungsgesellschaft: Byung-Chul Han (2016) schreibt: „Die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ist nicht mehr die Disziplinargesellschaft, sondern eine Leistungsgesellschaft. Ihre Bewohner heißen nicht mehr „Gehorsamssubjekte“, sondern Leistungssubjekt. Sie sind Unternehmer ihrer selbst. [...] An die Stelle von Verbot, Gebot und Gesetz treten Projekt, Initiative und Motivation“ (ebd., S. 19f.).

Projekt, Initiative und Motivation scheinen vermeintlich Präsenz c) zu erfordern und damit zu fördern. In der Realität jedoch widersprechen unsere gesellschaftlichen Reaktionen auf diesen Wandel der Präsenz: Han fährt damit fort zu beschreiben, dass in der Leistungsgesellschaft des 21. Jahrhunderts die Zeit- und Aufmerksamkeitstechnik des Multitaskings (ebd., S. 26f.) notwendig ist. Diese bezeichnet er als Regression, hin zu einem Sein wie Fluchttiere, ständig wachsam und im Geiste überall. Zwar aufmerksam, doch nicht fokussiert – das Gegenteil von Präsenz c). Han bezieht sich in seiner Betonung eines Verlustes nicht auf den Begriff der Präsenz, stattdessen schreibt er von einer verlorenen „tiefen, kontemplativen Aufmerksamkeit“, welche die „kulturellen Leistungen der Menschheit“ hervorgebracht hat (ebd.). Han zitiert Walter Benjamin (1892-1940), der bereits vor einigen Jahrzehnten den Verlust von „tiefer Langeweise“ (Han, 2016, S. 28) als den Verlust des Potenzials von Neuem beklagt.

Herausforderung #Präsentsein im Studium

Und damit möchte ich eine Brücke schlagen zur Hochschule, denn studieren, intensives Sich-einlassen, womöglich gar „Wissen-schaffen“, bedarf einer solchen Aufmerksamkeit, bedarf Präsenz c).

Dass Studierende zu wenig Präsenz zeigen – im Sinne getroffener Definition von Präsenz, wird vielseitig beklagt und bemängelt. Betrachtet man nochmal die vorherige Definition des Begriffs, wird ein Erklärungsansatz deutlich: Studierende haben verlernt, gegenwärtig zu sein. Sie denken und handeln zukunftsgerichtet, also nicht (oder nur wenig) für die Gegenwart bestimmt (vgl. z.B. den 13. Studierenden survey in dem 76% der Studierenden den größten Nutzen ihres Studiums darin beschreiben, später eine interessante Arbeit ausüben zu können (Multrus et al., 2017, S. 7)). Diese zukunftsgerichtete Haltung lässt sich mit der heutigen Leistungsgesellschaft erklären: „Das Leistungssubjekt ist schneller

und produktiver als das Gehorsamssubjekt" (Han, 2016, S. 21); doch Produktivität ist eine andere Art der Schaffenskraft, als die geistige, die „tiefe Langeweile“ bedarf, oder zumindest Muße. Jan Masschelein (2016) beschreibt, dass die Zeit des Studierens eigentlich eine Zeit der Muße sein sollte, ein alter Begriff der im modernen Sprachgebrauch (zufällig?) zunehmend in Vergessenheit geraten ist: „diese Mußezeit [ist] nicht einfach als Synonym für „Freizeit“ aufzufassen, sondern als Zeit für Studium, Übung und Denken – Zeit, die befreit ist von jeglicher unmittelbar produktiven Beschäftigung und Zweckbindung, Zeit, die nicht von (direkten) ökonomischen, politischen und ideologischen Interessen in Beschlag genommen wird“ (ebd., S. 39). Doch genau dies vernachlässigen Studierende heute im Studium. Haben sie es nicht gelernt, oder verlernt? Sie sind „Unternehmer ihrer Selbst“ (Han, 2016, S. 19), die in der Zukunft denken und von ihren vielen Aktivitäten so erschöpft sind, dass kein Raum für Neu-Gierde bleibt, weil alle schon völlig übersättigt sind.

#Präsenzzeigen und das Internet

Mit dem Internet existiert ein Raum, der auf Elektronik basiert, in dem ein Subjekt dennoch existieren kann, ja, sogar Präsenz zeigen b). Dieses Inter-net, das weltweite World Wide Web besteht aus Vernetzung, Verlinkung, Verbindung – wie die Wissenschaft selbst auch: „Wissenschaftliches Wissen ist Verweisung. Es ist die praktisch-diskursive Form der kritischen Bezugnahme, des assoziativen und dissoziativen Sich-in-Beziehung-Setzens als einer Lebens- und Praxisform. Als Beteiligte/-r am Diskurs schaffe ich Relationen zu anderen Diskursschleifen und exponiere mich möglichen anderen Bezugnahmen“ (Eugster, 2020, S. 22) – Wie bei jeglichem Positionieren im Internet, wo Präsenz b) zeigen auch sogenannte „Shitstorms“ hervorrufen kann.

Es ist folglich auch noch eine andere Form des „Präsenz zeigen“ möglich: Indem die Ergebnisse der Haltung (des eigenen intensiven Ergründens c)) zum Ausdruck gebracht werden, indem sie einem öffentlichen Publikum präsentiert werden, indem man dafür „geradesteht“. So wird die Haltung des Geistes c) nach Außen sichtbar b). Im Internet und in Publikationen ist Präsenz zeigen b) sogar ohne aktuelle Anwesenheit möglich. Die Präsenz bleibt, auch wenn die Autor_in geht, ja sogar sich weiterentwickelt und heute sogar anderes (re-)präsentieren würde.

#Präsenzzeigen in der ((un)bedingten) Universität?

Jacques Derrida (2018) referierte seinen Vortrag „die unbedingte Universität“ erstmalig 1998. Das Zeitalter des Internets war damals noch ein anderes und doch, liest man seinen Text mit einem Fokus auf Fragen der Digitalisierung, setzt Derrida hier einen besonderen Fokus. Er schreibt: „Zu den Umwälzungen, die heute den Ort und die Natur der universitären Arbeit heimsuchen, zählt auch eine ent-ortende Virtualisierung des Raums der Kommunikation, der Diskussion, der Publikation, der Archivierung. [...] Neu ist [...] das quantitative Ausmaß einer

solchen gespenstischen Virtualisierung, ihr beschleunigender Rhythmus, ihre Reichweite, ihre kapitalisierende Potenz“ (Derrida, 2018, S. 25). Damit fasst er, lange vor dem „Emergency-Remote-Teaching“ der Coronazeit, viele Facetten der Auswirkungen der Digitalisierung von Hochschule zusammen.

Obwohl seine Beschreibungen in diesem Zitat neutral bis womöglich sogar positiv auszulegen sind, sieht er in der Digitalisierung eine Bedrohung für die Hochschule und dies in zweierlei Hinsicht: Einerseits wirft er die Frage auf: „Wo ließen sich heute, im Zeitalter des WWWeb, der gemeinschaftliche Ort und der soziale Zusammenhalt eines Campus noch ausmachen?“ (Derrida, 2018, S. 26). Diese Frage würde er möglicherweise nicht stellen, wenn er heute noch auf aktuellen Campus lehren würde, bzw. nicht als weltberühmter Dekonstruktivist Hochschulen besucht hätte. Einen Campus, der einen sozialen Zusammenhalt und gemeinschaftlichen Ort darstellt, habe ich in dieser romantischen Form während meines Studiums in unterschiedlichen Städten nicht erleben dürfen, auch wenn ich auch von Anwesenheit und Co-Präsenz profitieren durfte.

Für seinen zweiten Punkt vollzieht Derrida eine längere Herleitung: Er leitet die Definition des Berufs eines Professors (oder einer Professorin) von dem französischen Begriff „professeur“ ab: „ausüben, lehren, offen bekunden [...] offen erklären, öffentlich erklären“ (ebd., S. 34). Mehr noch: „Professor, das heißt ein Unterpfeil hinterlegen, indem man für etwas einsteht und sich dafür verbirgt“ (ebd.) Er beschreibt, dass Professor_innen dazu verpflichtet sind, dies (innerhalb der Universität) zu tun und dass sie durch dieses Tun zwangsläufig (auch) performative Akte vollziehen (ebd., S. 42). Sie sind folglich dazu verpflichtet, Präsenz zu zeigen b), präsent zu sein c) – auch im Sinne davon ansprechbar zu sein, adressiert werden zu dürfen und antworten zu müssen.

Beinahe in einem Nebensatz beschreibt Derrida dann seine Kritik, dass dieses öffentliche Erklären – durch die Digitalisierung nicht nur innerhalb der Universität, sondern einer „weltweiten Öffentlichkeit des cyberspaces jenseits staatlich-nationaler Grenzen“ (ebd., S. 45) – durch diese Öffentlichkeit unwahrscheinlicher wird; dass die Hemmung sich auszudrücken, durch das Präsentieren einer unbekanntenen Öffentlichkeit, zu groß wird. Er fordert daher den symbolischen Schutz des akademischen Raums durch „eine Art absoluter Immunität“ (ebd.), um deren Freiheit zu erhalten (oder zu erschaffen?).

Digitalisierung also als Bedrohung für die Freiheit der Universität? Digitalisierung als Bedrohung dafür, Präsenz zu zeigen? Bedient sich Derrida hier der Digitalisierung als stilistisches Mittel, um die Freiheit und Notwendigkeit der Unbedingtheit der Universität zu betonen? Ich stimme ihm zu, dass die Universität ein Raum sein sollte, in dem alles zur Diskussion stehen dürfen sollte. Doch das sollte nicht nur in dem Raum der Universität so sein. Die Sorge, dass Positionen nicht geäußert werden, ist berechtigt

- auf die Spitze getrieben insbesondere in absoluten, diktatorischen Regimen. Doch gerade da ist es doch nicht ein Fehler der Digitalisierung, dass Meinungsäußerung negative Konsequenzen hat - sie ist nur eine Erweiterung des Möglichkeitsraums, in alle Dimensionen; dass freie Meinungsäußerung negative Konsequenzen hat, ist eher ein Fehler eines falschen Regimes. Und Professor_innen, die sich nicht trauen, sich zu äußern, weil ihre Äußerungen ein größeres Publikum erreichen, sind entweder Unterdrückte - oder nicht für ihren Beruf geeignet, denn sie halten nicht das von Derrida formulierte Versprechen ein: „die eingegangene Verpflichtung, die öffentlich erklärtermaßen übernommene Verantwortung“ (ebd., S. 50).

Pointe - #Präsentzeigen

Peter Treppe und Marija Stanisavljevic haben in Ihrem Gastkommentar in der Neuen Züricher Zeitung „Die Corona-Krise und die Zukunft der Präsenzlehre in Hochschulen“ (vgl. Stanisavljevic und Treppe in diesem Band) mehrere Fragen aufgeworfen. Sie beziehen sich auf Schleiermacher und Diesterweg, die eine Lehre beschreiben, die nicht nur mitreißend ist: „Der Lehrer muss alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen; er muss nicht erzählen, was er weiss, sondern sein eignes Erkennen, die Tat selbst, reproduzieren, damit sie beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden“ (Schleiermacher zit. nach Treppe und Stanisavljevic) sondern die auf das Vermitteln von Erkennen abzielt. Diesterweg beschreibt das Nachvollziehen eines Erkenntnisprozesses: „Es war ein lebendiger Denkprozess; [...] man sah denken, man hörte denken, man fühlte es.“ In Anlehnung daran fragen Treppe und Stanisavljevic: „Lässt sich dieser lebendige Denkprozess digital übertragen?“

Und? Ließ sich mein lebendiger Denkprozess digital übertragen? Haben Sie mitgeföhlt?

Wäre es in körperlicher Anwesenheit so möglich gewesen? Hätten Sie das Bedürfnis gehabt, in den Dialog zu treten, Fragen zu stellen? Wären Sie nicht in eigene Gedanken und Assoziationen abgeschweift?

Mir wäre es so gegangen. Ich brauche Lesezeit, Zeit für eigene Pausen, Zeit, Assoziationen zu verfolgen. Ich hätte Inhalte verpasst.

Und - demgegenüber - hätte ich es in körperlicher Anwesenheit, spontan, nicht geschafft mich derart auszudrücken. Ich habe die Einsamkeit und Freiheit gebraucht, zu formulieren, präsent meine Gedanken zu ordnen - ein Raum, der mir in Vorlesungen und Präsenz-Seminaren meist verwehrt blieb, da schon mit (von außen bestimmten) Inhalten geföhlt. Und außerhalb fehlte mir oft die Muße oder das Gegenüber dafür.

Ich habe hier ein Beispiel dafür angeboten, Präsenz zu zeigen. Ein „Essay“, ein Versuch, eine Kultur zu fördern, die Räume für

(innere) Präsenz zu schafft und ermutigt, äußere Präsenz zu wagen - mit dem Risiko von Meinungsdivergenzen. Vielleicht braucht es diese „absolute Immunität“, die ermöglicht sich zu positionieren, nicht von außen, sondern im Innen der beteiligten Subjekte? Durch eine Kultur der Präsenz?

Ich habe den Essay trotz seiner absoluten Unvollständigkeit und bewussten Provokanz publiziert, mich dadurch exponiert - und Möglichkeiten geschaffen: Denn jetzt, wo Sie ihn vollständig gelesen, meinen lebendigen Denkprozess verfolgt, womöglich nachgespürt haben; vielleicht in Anlehnung an meine Impulse eigene Assoziationen entwickelt - *jetzt* können wir in den Dialog treten. Ich freue mich darauf.

Literatur

Derrida, Jacques (2018): Die unbedingte Universität. Dt. Erstausg., 4. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dudenredaktion (Hrsg.). (2020). Präsenz. Duden online. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/node/114108/revision/114144> (letzter Zugriff am 19.11.2020) [Permalink](#)

Eugster, Balthasar (2020): Klassiker - Kanon - Disziplin. Die Konstruktion vom Klassischen. In: Treppe, Peter; Eugster, Balthasar (Hg.) (2020): Klassiker der Hochschuldidaktik? Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: [10.1007/978-3-658-28124-3_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28124-3_2)

Han, Byung-Chul (2016): Müdigkeitsgesellschaft Burnoutgesellschaft Hoch-Zeit. 1. Aufl. s.l.: Matthes Seitz Berlin Verlag (Fröhliche Wissenschaft).

Masschelein, Jan (2016): Akademische Freiheit und das Prinzip „Schule“. Öffentliche Begegnungsorte als Voraussetzung für Autonomie. In: Peter Treppe und Sarah Tresch (Hg.): Akademische Freiheit. ‚Core Value‘ in Forschung, Lehre und Studium. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Die Hochschule, 25. Jahrgang, 2 (2016)), S. 37-53. [urn:nbn:de:0111-pedocs-161885](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-161885)

Multrus, Frank; Majer, Sandra; Bargel, Tino; Schmidt, Monika (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen.

Präsenz im Umbruch

Bemerkungen zur neuen vermittelten Unmittelbarkeit und zum alten Kampf um Macht

Prof. Dr. Jürgen Raab, Soziologe, Professor für Soziologie am Fachbereich 6: Kultur- und Sozialwissenschaften der Universität Koblenz-Landau

I

Krisen bringen bekanntermaßen die Brüchigkeit und Vorläufigkeit von sozialen Ordnungen zu Bewusstsein. Das löst nicht nur Irritationen, Unsicherheiten und Ängste aus, sondern führt auch ans Licht, was bislang im Verborgenen, gewissermaßen hinter dem Rücken, still und brav seine Dienste geleistet hat: das Regelwerk jener „world taken for granted“ (Schütz, 1962/1962, S.229ff.), die wir und andere um uns herum eingerichtet haben und in der wir uns wie nachts im Dunkeln durch die eigenen vier Wände – gewöhnlich, vertraut und selbstverständlich – blind bewegen können. Die Corona-Pandemie hat diese Alltagsnormalität erschüttert und hervorgekehrt, und im Bildungssystem, durch die im Zuge des Lockdowns umfänglich verordnete Präsenzsperrung, längst überfällige Diskussionen angestoßen, nicht zuletzt um die herkömmlichen Lehr- und Lernpraktiken.

Präsenz meint ein zeitliches und vor allem räumliches Verhältnis, bedeutet Nähe und Erreichbarkeit, ja impliziert Unmittelbarkeit und Evidenz. Präsenz richtet sich mithin primär an den Körper und an die Sinne. Für die Sozialwissenschaften sind die sogenannten Face-to-face-Situationen, in denen wir uns ‚im Original‘ begegnen und uns gegenseitig sehen, hören, riechen, fühlen und – wenn wir wollen – auch schmecken können, der Urtyp aller sozialen Wechselwirkungen. Denn in körperlicher Präsenz und im potentiellen Einsatz aller fünf Sinne lernen, überprüfen und korrigieren wir unser Agieren, Reagieren und Sprechen ebenso, wie das Deuten von Bewegungen, Gesten, Mimik, Berührungen, von Farben und Gerüchen, von Handlungen und gesprochener Sprache. Sie ist das ursprüngliche Szenario menschlicher Erfahrungen und Leistungen, für das Einschulen symbolischen Handelns und für koordinierte Sinndeutungen und Sinngebungen – soviel Sinne, soviel Sinn. Dabei ist vermutlich das Geflecht der einander überlagernden und dabei nicht zwingend unmissverständlichen und widerspruchsfreien Ausdrucks- und Deutungsebenen dafür verantwortlich, dass sich von Angesicht zu Angesicht immer wieder aufs Neue der Eindruck einer herausgehobenen Zugänglichkeit und des wahren Erlebens und eigentlichen Erkennens der Interaktionspartner einstellt.

Was sich in solch einer „reinen Wir-Beziehung“ (Schütz, 2003, S. 346) ereignet, kann technisch vermittelte Kommunikation, so die bislang vorherrschende Auffassung, allenfalls simulieren. Weshalb sich die Anwendungen von medialen Zurüstungen im Wesentlichen darauf beschränkten, den Raum und die Zeit bis zur nächsten sozialen Zusammenkunft ‚auf Tuchfühlung‘ und ‚in Hautnähe‘ zu überbrücken oder deren Bedingungen vorzubereiten. Es ist denn auch verständlich, dass die im ersten

Corona-Semester mehr oder minder plötzliche, in jedem Falle aber vollständige Umstellung von Realpräsenz auf Medienpräsenz vor allem beim arrivierten Lehrpersonal zu Verfallsahnungen und zu Verlustmahnungen führte. Aber war jene Bildungswelt, wie sie George Steiner noch in seinem Buch *Der Meister und seine Schüler* (2004) lobte und in dem viel von Charisma, Mäeutik und Liebe die Rede ist, nicht schon längst dem Untergang geweiht? Und erweist sich der viel beklagte Entzug der Präsenz nicht schon jetzt in vielerlei Hinsicht als Vorzug, weshalb es rasch in jener E-Normalität sich einzufinden gilt, die so manche, wenn nicht mit überschwänglicher Euphorie, so doch mit einem salomonischen Sowohl-als-auch von Real- und Medienpräsenz willkommen heißen?

Noch stehen die Erfahrungen für das zweite Corona-Semester aus und rückwärtsgewandte Larmoyanz wirkt ebenso verfrüht wie jede Glückseligkeit verheißende Prophetie. Deshalb soll im Folgenden lediglich tentativ über die aktuelle Pandemielage hinausgeblickt und nur einige wenngleich aufdringliche, so doch im laufenden Semesterbetrieb an der Oberfläche haften gebliebene Beobachtungen und Überlegungen mit Blick auf sich möglicherweise neu einstellende Bewährungsanforderungen ein wenig vertieft werden.

II

Zu den eindrücklichen und nachhaltigen Erfahrungen des ersten Pandemiesemesters gehörte der teils unerwartet weitreichende Rückzug von Interaktionspartnern aus dem sozialen Geschehen. Die als Videokonferenzen digital und virtuell veranstalteten Seminare oder Gremiensitzungen setzen die in lebensweltlicher Erfahrung sich fortwährend bestätigende Unaussetzbarkeit der Gesichter, Körper und Räume scheinbar vielfach außer Kraft. Dabei präsentieren sich Menschen niemals einfach und direkt, sondern unterliegen dem anthropologischen „Gesetz der vermittelten Unmittelbarkeit“ (Plessner 2003/1928, S. 321ff.). Grundsätzlich ereignet sich menschliche Präsenz im Dazwischen von Geltungsbedürftigkeit und Offenbaren einerseits und Schamhaftigkeit und Verbergen andererseits, wofür wir unsere Selbstdarstellungen inszenieren und mit Deutungsanweisungen anreichern. Hierbei, darauf machte bereits Georg Simmel aufmerksam, spielen neben Körperhaltung und Gestik die „unmittelbaren ästhetischen Qualitäten des Gesichts“ eine buchstäblich herausragende Rolle (Simmel, 1995/1901, S. 36). Der über das Gesicht gegebenen Sichtbarkeit kann sich – zumindest eingeschränkt – nur entziehen, wer den Blicken der anderen ausweicht oder sie in vorgezeichnete Bahnen lenkt, und so „dem Anderen etwas von der Möglichkeit raubt, mich festzustellen“ (Simmel, 1992/1908, S. 724). Denn wer uns wahrnimmt und

anschaut, ordnet uns ein, und „ein treffendes Urteil trifft uns, verletzt uns ebenso sehr als ein falsches“ (Plessner, 2003/1924, S. 63). Allerdings entziehen sich der eigene Gesichtsausdruck und Blick naturgemäß der Selbstwahrnehmung und damit der umfassenden Selbstkontrolle. Nur in ihren Wirkungen, vor allem in den Blicken und den sie begleitenden mimischen Reaktionen der anderen, spiegeln sie sich und werden damit stets ein wenig zu spät erfasst, weshalb man gerade „durch sein Gesicht aus sich herausgesetzt und jeder Gegenreaktion ausgeliefert ist, bevor man noch durch Minenspiel sich schützen kann“ (Plessner, 2003/1924, S. 251). Deshalb ist das „Image“ – jene gut konturierte, einheitliche soziale Gestalt, die man letztlich nicht ist, sondern nur als Bild für sich und andere entwirft – etwas Brüchiges, dem in *The Presentation of Self in the Everyday Life* (Goffman, 1959) der Beigeschmack des Vorläufigen, Ungewissen und Gefährdeten anhaftet, weshalb wir es mit besonderer Sorgfalt pflegen und schützen. Gerät unser Image nämlich aus der Bahn, wird es angezweifelt oder gar bedroht, dann kratzt dies nicht nur an der Oberfläche einer Maske (lat. persona), sondern ein soziales Schutzschild wird zerstört und unsere „ideelle Sphäre“ verletzt (Simmel, 1992/1908, S. 396).

Anders als in Realpräsenz, wo seit Corona die Menschengesichter hinter Masken verschwinden und der großflächig verdeckende Mund-Nasenschutz physisch wie symbolisch und sozial als lästig und störend empfunden wird, reichen die im Bildungssystem für die Medienpräsenz eingeführten Videokonferenzen mit signifikanter Häufigkeit zu freiwilligen, fast vollständigen Ausblendungen, oft mit den Namensschildern als einzigen Hinterlassenschaften. Gleich dem Ringträger in J.R.R. Tolkiens berühmter Fantasy-Trilogie, bewegen sich die Anwesend-Abwesenden im technisch-virtuellen Raum dann wie in einem Zwischenreich auf irritierende, weil bislang ungekannte Art und Weise zugleich innerhalb und außerhalb der sozialen Situation. Was sogleich an die Geisterspiele im aktuellen Fußballbetrieb erinnert und zunächst noch wie ein weiterer, evolutionärer Schritt in Walter Benjamins Diagnose erscheinen mag, nach der „der Anblick der unmittelbaren Wirklichkeit“ zusehends „zur blauen Blume im Land der Technik“ wird (Benjamin, 2003/1936-39, S. 371), gründet doch nicht allein in dem Umstand, dass leicht für einen selbst oder andere ungünstige Informationen mitgeteilt werden können: in jenem „Risiko der Lächerlichkeit“ (Plessner, 2003/1924, S. 58ff.), das alle auf sich nehmen, die sich in die Arenen der Öffentlichkeit vorwagen und aus dem „man die Teilnahme an jeder Interaktion als Verpflichtung empfindet“ (Goffman, 1971, S. 11). Vielmehr sehen sich die Handelnden durch eine mehrfach gesteigerte Bewährungsanforderung herausgefordert.

Zunächst sind zusätzliche *theatrale Qualitäten* verlangt, wenn sich in den als Videokonferenzen veranstalteten Sitzungen und Seminaren die Akteure permanent selbst beim Handeln im Blick

haben, sich zusehen und kontrollieren. Das von Charles Horton Cooley für das soziale Überleben beschriebene Phänomen des „looking-glass self“ (Cooley 1959/1902, S.184), jenes fortwährende Sich-spiegeln in den Reaktionen der anderen, fordern die digitalen Medienspiegel mit den neuen Formen der Selbstwahrnehmung sogleich neue Selbstdarstellungen von uns ein, die wir auf Hinterbühnen verlegen, um uns vor den Blicken unseres baldigen Publikums verbergend auf seine „optischen Tests“ einzurichten (Benjamin, 2003/1936-39, S. 365). Etwa, wenn wir uns beim Erproben der eigenen Mimik, Gestik und Pose im Badezimmer wie Travis verhalten, dem Hauptdarsteller in Martin Scorseses „Taxi Driver“, der sich in einer der bekanntesten Einstellungen der Filmgeschichte vor imaginierten Interaktionspartnern mittels seines Spiegelbildes in Szene setzt.

Darüber hinaus erweiterte Medienpräsenz die *appräsentativen Qualitäten*. Denn das technische Medium reduziert die im Hier und Jetzt körperlicher Kopräsenz durch das Wirken und Wechselwirken potentiell aller Sinnesmodalitäten gegebene Symptomfülle und Erfahrungsdichte auf den visuellen und den auditiven Kanal. Doch nicht allein die Verknappung der zuvor ‚klassischen‘ fünf auf nun zwei Sinne und nicht nur unsere Fixierung vor der Bildschirmkamera und im Ausschnitt der Monitore haben zur Folge, dass sich vor allem unser Sehen im neuen arbeitspraktischen Umgang mit dem audiovisuellen Medium neu einschulen und sich feiner und schärfer einstellen muss – es ist auch „eine andere Natur, die zur Kamera als die zum Auge spricht“ (Benjamin, 2003/1936-39, S. 376). Zugleich werden unsere Appräsentationsleistungen in neuer Weise gesteuert und gefordert. Als Appräsentationen bezeichnet Edmund Husserl jene primordialen Erfahrungen, in denen wir, was sich unseren Augen entzieht, mitvergegenwärtigen und mitberücksichtigen, so wie wir in der Ansicht der Vorderseite eines Gegenstandes dessen für uns unsichtbare Rückseite mitsehen (vgl. Husserl 1992/1931). Appräsentationen schließen mithin von einem Präsenten auf ein Nicht-Präzentes und sie zielen auf die Unmittelbarkeit des Vermittelten. Paradoxerweise erweitert und beschleunigt nun das audiovisuelle Medium gerade indem es die Sinneswahrnehmung beschränkt, jene Appräsentationsräume und Appräsentationsvorgänge, über die wir unseren Gegenübern, im Interaktionsgeschehen Präsenz verschaffen und sie als Mitmenschen erfahren können (vgl. Soeffner, 2000, S. 180-208).

Weiterhin fordert medial-technisch vermittelte Lehre neue *deiktische Qualitäten* ein. In Seminaren und Übungen, die sich nicht auf das Vermitteln von Routinetätigkeiten und Standardwissen und auf ein Denken in fest umrissenen Bahnen beschränken, sondern Fragen so aufwerfen und Probleme so behandeln, dass keine vorhersehbaren, schnellen und einfachen, vermeintlich alternativlosen und abschließenden Antworten zu geben sind, ist Kreativität und Komplexität gefragt. Engagierte Lehre „wird nach Möglichkeit im Modus des Erlebens“ praktiziert,

und „wenn man unter erleben eher ein Wahrnehmen als ein Erfahren versteht“ (Gumbrecht, 2004, S. 149, 138), dann ist auf jene Körperlichkeit verwiesen, die sozialen Beziehungen eine besondere, intensive Qualität verschafft (Soeffner und Raab, 2005 Müller und Raab, 2016). Dafür ist sie auf immer wieder kreative Inszenierungen von Komplexität angewiesen und „schreibt den Studenten nicht vor, wie sie bestimmte Probleme auffassen und wie sie letzten Endes mit ihnen fertig werden, sondern lenkt ihre Aufmerksamkeit auf komplexe Phänomene. Mit anderen Worten, guter Universitätsunterricht sollte nicht interpretativ und lösungsorientiert sein, sondern deiktisch verfahren“ (Gumbrecht, 2004, S. 149f.), das heißt vorzuleben und vorzuführen, dass Fragen das Selbstbefragen vertieft und Zeigen ein Akt des Hinweisens auf etwas exemplarisch Vorweisbares ist.

Schließlich und nicht zuletzt bedarf es an die medial-technischen Lehr- und Lernsituationen abgestimmte *gesellige Qualitäten*. Denn wo Videokonferenzen nur das Kerngeschäft im Zeitrahmen und im Zeittakt der Sitzungsplanungen kennen, schwinden die Räume für spontane, gewissermaßen zufällige Anlässe zu Geselligkeit. Wie bereits Simmel am Beispiel des Small Talks und Goffman am Beispiel der Teamarbeit bei chirurgischen Eingriffen im Operationsraum zeigten (vgl. Simmel 2010/1911; Goffman 1973), sind soziale Situationen von geselligen Interaktionen gerahmt und durchweht, deren Gelingen besondere Handlungskompetenzen voraussetzt, nämlich gleichermaßen taktvolle wie schöpferische und spielerische Umgangsformen.

Dabei ist nicht das Nebeneinander oder die einfache Addition der genannten Qualitäten, als vielmehr ihr komplexes Ineinandergreifen, das die Auftritte im Neuland der digitalen Medienbühnen momentan für viele mühsam, gar lästig macht. Zweifelsohne wird man sich an die veränderten Wahrnehmungsanordnungen anpassen und Routinen und Rituale für die sich wandelnden Deutungs- und Inszenierungsanforderungen finden. Sollte die Pandemie aber bereits in Gang befindliche Tendenzen zur sozialen Distanzierung tatsächlich lediglich zusätzlich antreiben und verschärfen, verschieben und erweitern sich auch die traditionellen Bezugspunkte der sozialwissenschaftlichen Beobachtung und Begriffsbildung. Dann wird das Metaphernbündel der klassischen Interaktionssoziologie – Darsteller und Maske, Rollenspiel und Rollendistanz, Vorder- und Hinterbühne, Publikum und Image u.v.m. – ganz sicherlich rasch um einige Couleurs bunter. Und digital vermittelte Unmittelbarkeit erscheint bald nicht mehr als lediglich defizitäres Substitut der Face-to-face-Situation, sondern als Wirklichkeitssausschnitt *sui generis*, so wie die vielen anderen, einst ungewohnten, inzwischen eingeschliffenen Formen der medialen Kommunikation auch.

III

Allerdings passiert der Umbruch von Präsenz und geschehen die Umrüstungen auf die neue vermittelte Unmittelbarkeit nicht in einem Machtvakuum. Was den Blick auf die dunkle Seite der

Präsenzdiskussion lenkt und womit es abschließend doch noch etwas larmoyant und prophetisch wird. Denn die von Dozenten und Bildungsexpertinnen engagiert vorgebrachten Argumente für die Beibehaltung von Präsenzveranstaltungen machen ebenso wie der von tausenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mitgetragene „Aufruf zur Präsenzlehre“ auf die ganz augenscheinlich weit verbreitete Erfahrung aufmerksam, dass im Bildungssystem lange Zeit als wertvoll Erachtetes unter Vorschub zweckrationaler Handlungsmotive fast von heute auf morgen rein ökonomischen Interessen und machtpolitischen Kalkülen zum Opfer fallen kann.

Vornehmlich an Universitätsstandorten, an denen der Anspruch das Studienangebot zu erhöhen und die Studiennachfrage zu steigern mit Auflagen zu „kostenneutraler Finanzierung“ einhergehen und folglich immer umfassendere Anforderungen auf immer kärglichere Mittel, weniger Personal und knappere Räume treffen, ist der Kampf um noch die verbleibenden Inseln der Präsenz geradezu vorprogrammiert. Bereits für das zweite Pandemiesemester sind Vorlesungen nur noch Online vorgesehen und wird allenfalls noch ein Drittel der Lehre in Realpräsenz geschehen, so dass sich die Lehrenden und vor allem Studienanfängerinnen und Bachelorstudierende fortan auf günstige Konservenkost einstellen müssen, die noch dazu zum Zwecke maximaler Wiederverwertbarkeit um jegliche Aktualitätsbezüge ausgedünnt ist.

Demgegenüber verlangt das Lehren und Lernen in Realpräsenz nach zusätzlichen Investitionen wie dem organisatorischen Mehraufwand bei Raumbuchungen, der Inkaufnahme von Pendelwegen und Pendelzeiten oder der Einlassung auf Hygienekonzepte. Gleichzeitig sind sie wiederum die Bedingungen für ein Privileg, das es wenigen erlaubt, in Kleingruppen in „lebendiger Gegenwart“ (Schütz, 2016/1951, S. 154) komplexe Sachverhalte forschungsorientiert, experimentierfreudig und ergebnisoffen gemeinsam zu interpretieren und miteinander zu diskutieren. Die Chancen, über diese Bedingungen zu verfügen und dieses Vorrecht zu genießen, stehen jedoch in Abhängigkeit zu nun wiederum keineswegs neuen sozialen Bewährungsanforderungen. Zuvorderst, wenn sich das universitäre Herrschaftssystem reproduziert und bei Besetzungen von Professuren nach wie vor diejenigen das bessere Blatt in Händen halten, die mit der umfangreicheren Ausstattung an „symbolischem Kapital“ (vgl. Bourdieu 1982, 1988) die Schwelle zu ihren Berufungsverhandlungen übertreten und es darum geht, künftige Investitionen und Privilegien zu sichern und gegebenenfalls auszuweiten.

Literatur

- Benjamin, W. (2003/1936-39). Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: *Medienästhetische Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 351-383.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cooley, C. H. (1959/1902). *Social Organization. A Study of the Larger Mind*. New York: Charles Scribner' Sons.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Chicago: Anchor Books.
- Goffman, E. (1971). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1973). *Interaktion: Spaß am Spiel*. Rollendistanz. München: Piper.
- Gumbrecht, H. U. (2004). *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Husserl, E. (1992/1931). *Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie. Gesammelte Schriften Bd. 8*. Hamburg: Meiner.
- Müller, M. R. & Raab, J. (2016). Interaktionstheorie. In: R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 259-276.
- Plessner, H. (1975/1928). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einführung in die philosophische Anthropologie*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Plessner, H. (2003/1924). Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. In: *Gesammelte Schriften V. Macht und menschliche Natur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7-133.
- Schütz, A. (1976/1964). Equality and the Meaning Structure of the Social World. In: *Collected Papers II: Studies in Social Theory*. The Hague: Martinus Nijhoff, S. 226-273.
- Schütz, A. (2004/1953). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: *Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. Werkausgabe Band IV*. Konstanz: UVK, S. 331-379.
- Schütz, A. (2016/1951). Gemeinsam musizieren. Eine Studie sozialer Beziehungen. In: *Schriften zur Musik. Werkausgabe Band VII*. Köln: van Halem, S. 149-169.
- Simmel, G. (1992/1908). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Simmel, G. (1995/1901). Die ästhetische Bedeutung des Gesichts. In: *Aufsätze und Abhandlungen 1901-1908, Bd. 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 36-42.
- Simmel, G. (2010/1911). Soziologie der Geselligkeit. In: *Verhandlungen des Ersten Deutschen Soziologentages vom 19. - 20. Oktober 1910 in Frankfurt am Main*. Tübingen: J.C.B. Mohr, S. 1-16.
- Soeffner, H.-G. (2000). *Gesellschaft ohne Baldachin. Über die Labilität von Ordnungskonstruktionen*. Weilerswist: Velbrück.
- Soeffner, H.-G. & Raab, J. (2005). Körperlichkeit in Interaktionsbeziehungen. In: M. Schroer (Hrsg.), *Soziologie des Körpers*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 166-188.
- Steiner, G. (2004). *Der Meister und seine Schüler*. München: Hanser.

Präsenz – (k)ein Garant für die Hochschullehre, die wir wollen?

Prof. Dr. Gabi Reinmann, Psychologin, Professorin für Lehren und Lernen an Hochschulen an der Universität Hamburg und Leiterin des Hamburger Zentrums für Universitäres Lehren und Lernen

Niemand von uns hat es wohl je für möglich gehalten, dass Lehrende an Hochschulen abrupt und ohne Ausnahme einmal vor der Forderung stehen würden: *Keine Präsenzlehre! Schließt Hörsäle, Seminarräume, Bibliotheken und Labore! Lehrt mittels digitaler Technologien!* Wer denkt schon an eine Pandemie, wenn es um die Gestaltung von Hochschullehre geht – selbst in einer Zeit, die wie keine andere vom Ruf der Digitalisierung begleitet ist, die nun als Rettungsanker dient. Der komplette „Lockdown“ ist inzwischen teilweise aufgehoben; Lehren und Prüfen in Präsenz sind unter restriktiven Auflagen stellenweise möglich. Doch die „normale“ Präsenzlehre, wie wir sie vor März 2020 praktiziert und als selbstverständlich angesehen haben – in kleinen Gruppen ebenso wie mit sehr vielen Studierenden, in lockeren Reihen ebenso wie dicht gedrängt, unter alten Kuppeln ebenso wie in fensterlosen Räumen –, sind ganz offenbar auf unbestimmte Zeit passé. Dass man den Wert von etwas erst erkennt, wenn man es verloren hat, ist keine neue Erkenntnis, und wie es aussieht, merken wir vor allem jetzt, mit dem Verlust der üblichen Präsenzlehre, welches Gut wir da haben oder eben hatten. Es hat in den vergangenen Jahren immer wieder Streit darum gegeben, ob man Studierende dazu verpflichten darf, an der Präsenzlehre teilzunehmen. Nicht selten wird beklagt, wie wenig effektiv oder rückständig die Präsenzlehre ist. All das zeugt nicht von allzu großer Wertschätzung der Präsenz. Nun sehnen sich Studierende wie Lehrende unabhängig von ihren auch schlechten Erfahrungen in Hörsälen, Seminarräumen und Laboren nach eben dieser Präsenzlehre zurück, fordern sie gar ein und beklagen die Defizite der digitalen Ersatzhandlungen. Präsenz wird derzeit, so scheint es, zum Symbol für echten Austausch, für gehaltvollen Diskurs, für kritisches Lernen, für Bildung schlechthin. Für die „Online-Lehre“ oder „digitale Lehre“¹, also das Lehren in virtuellen Räumen bzw. mittels digitaler Technologien als Ersatz im Lockdown-Modus, bleiben vor allem negative Attribute übrig. Wenn es denn so leicht wäre!

Der Begriff der Präsenz

Beleuchtet man das Phänomen der Präsenz in der Hochschullehre genauer, entfaltet sich einem eine deutlich höhere Komplexität als es die dichotome Gegenüberstellung von Präsenzlehre und Online-Lehre als Sinnbilder für echte Bildung (via Präsenz) und schlechte Alternativen (online) suggeriert. Schon der Begriff der Präsenz hat es in sich: Aus dem Lateinischen *praesentia* stammend, bedeutet Präsenz sowohl Anwesenheit als auch

Gegenwart, impliziert also eine räumliche ebenso wie eine zeitliche Perspektive. Wer derzeit von Präsenzlehre spricht, meint in der Regel beides: Lehrende und Studierende sind zur gleichen Zeit im gleichen Raum; alle sind anwesend und gegenwärtig, sind vor Ort zusammen, um zu lehren und zu lernen. Nähe und Gleichzeitigkeit kennzeichnen die Lehr-Lernsituation in Präsenz. Nun haben *Nähe* als räumliche Kategorie und *Gleichzeitigkeit* als zeitliche Kategorie auf der einen Seite jeweils ein negatives Pendant, nämlich *Ferne* als Gegensatz zu Nähe und *Ungleichzeitigkeit* als Gegensatz zu Gleichzeitigkeit; auf der anderen Seite lassen sich an beide Begriffspaare didaktisch relevante Kategorien andocken, die über die Begrenzungen auf räumliche bzw. zeitliche Kategorien hinausgehen (vgl. Reinmann, 2020): Ich meine das im Sinne einer metaphorischen Deutung (bezogen auf die Begriffe Nähe und Ferne) wie auch im Sinne einer semantisch-weiterführenden Interpretation; in beiden Fällen bewegt man sich auf einer analogen Ebene.

Die räumliche Seite der Präsenz und ihre metaphorischen Assoziationen

Ist mir *jemand nah*, bedeutet das auf einer metaphorischen Ebene, dass mir eine Person *vertraut* ist oder wird. Wenn mir *etwas nah* ist, meint das, dass mir eine Sache bekannt oder ge-läufig ist. Ein Vertraut-Sein oder -Werden kann sich also auf Personen (Lehrende und Studierende) ebenso beziehen wie auf Inhalte, Methoden, Denkstile etc. Ist mir *jemand fern*, meint das analog, dass mir eine Person *fremd* ist oder wird. Wenn sich *etwas fern* von mir anfühlt, bedeutet das, dass mir eine Sache unbekannt ist oder mir gar Angst bereitet. Wer heute für die Präsenzlehre eintritt, setzt, so meine These, intuitiv darauf, dass räumliche Nähe Vertrauen schafft, sodass wir leicht aufeinander zugehen und uns intensiv austauschen können. Diese Assoziation des Vertrauens infolge von Nähe dürfte auch die Erwartung schüren, das Vertraut-Werden mit Inhalten, Methoden, Denkstilen etc. verlief entsprechend schneller oder tiefer. Wir haben vermutlich alle schon erlebt, dass es tatsächlich eine große Chance der gemeinsamen Anwesenheit bzw. der räumlichen Seite der Präsenz ist, so etwas wie Bindung – zu Personen und Sachen – herzustellen und gewissermaßen leichtfüßig vertraut zu werden mit Menschen und Dingen. Aber ist es immer und zwangsläufig so? Besteht nicht auch das Risiko, dass man sich in Präsenz als Personen fremd bleibt oder fremd wird – etwa in sehr großen Gruppen, bei Anonymität oder im Falle einer erzwungenen

¹ Die Begriffe werden nicht konsistent gebraucht. Im Kontext der Pandemie haben Hodges, Moore, Lockee, Trust und Bond (2020) die Ad-hoc-Digitalisierung der Präsenzlehre als „Emergency Remote Teaching“ bezeichnen und diese Notfall-Fernlehre von „Online-Lehre“ abgegrenzt, die professionell geplant und wissenschaftlich fundiert durchgeführt wird. Online-Lehre wäre demnach der falsche Begriff für improvisierte digitale Lehrangebote. Geht es um eine Kontrastierung zu Präsenz, ist jedoch das Merkmal „online“ aussagekräftiger als „digital“.

Anwesenheit? Laufen wir nicht auch Gefahr, dass einem in Präsenz eine Sache fremd bleibt oder man sich gar von ihr entfremdet – etwa in heterogenen Gruppen, bei schlechter oder fehlender Vermittlung oder Moderation oder im Falle von Störungen unter den Anwesenden? Und ist es umgekehrt tatsächlich immer so, dass sich Fremdheit einstellt, wenn man sich räumlich fern bzw. an verschiedenen Orten verteilt ist oder, dass ein Vertraut-Sein oder -Werden gänzlich unmöglich ist, wenn man sich nicht im gleichen Raum befindet?

Die zeitliche Seite der Präsenz und ihr semantisches Umfeld

Wenn Menschen *gleichzeitig* in einem Raum zugegen sind, nehmen wir in der Regel an, dass es ihnen leichtfällt, sich zu *koordinieren*, um gemeinsam zu handeln. Man sieht und hört ei-nander und nimmt neben sprachlichen Mitteilungen non- und paraverbale Signale auf. Denken wir das weiter, liegt es nahe, davon auszugehen, dass wir uns in Präsenz gut mit unseren Handlungen synchronisieren, uns aufeinander einstimmen und abstimmen können. Wenn Menschen *ungleichzeitig* interagieren, vermuten wir dagegen rasch, dass Handlungen *auseinanderlaufen*. Man agiert zeitversetzt und kann sich nur mühsam aufeinander beziehen. Malen wir das noch weiter aus, drängt sich die Vorstellung auf, ohne gemeinsame Gegenwart neben-einander oder aneinander vorbei zu agieren, keine Notiz voneinander zu nehmen und für sich zu bleiben. Wer heute die Präsenzlehre zurückhaben will, glaubt, so meine These, fest daran, dass die Gleichzeitigkeit damit einhergeht, sich ohne allzu große Mühe zu koordinieren und aufeinander einzugehen. Ich kann mir vorstellen, dass damit auch die Erwartung verbunden ist, sich im Fluss des gemeinsamen Tuns nicht nur untereinander einzuschwingen, sondern auch besonders leicht mit Inhalten, Methoden, Denkstilen etc. in eine Art Resonanz zu treten. Jeder Lehrende hat wohl schon erfahren, dass die genannten Phänomene tatsächlich ein großes Potenzial der Gegenwärtigkeit bzw. der zeitlichen Perspektive von Präsenz sind. Aber stellen sich diese zu jeder Zeit und regelhaft ein? Kennen wir nicht auch die Situationen, in denen man in der Präsenzlehre aneinander vorbei handelt und von einem gegenseitigen Sich-Einschwingen nicht die Rede sein kann – ausgelöst durch Ablenkung, Desinteresse, Langeweile oder divergente Erwartungen? Und ist es umgekehrt wirklich regelhaft so, dass Handlungen fragmentieren, unkoordiniert oder gar chaotisch werden, wenn man asynchron, also zeitversetzt, miteinander interagiert?

Didaktische Implikationen I

Was ich mit dieser Gegenüberstellung und den formulierten Fragen sagen will: Präsenzlehre, bei der Lehrende und Studierende zur gleichen Zeit im gleichen Raum sind, ermöglicht zum einen Nähe, die ohne Zweifel förderlich ist für das Vertraut-Werden mit Menschen und Dingen, und beinhaltet zum anderen Gleichzeitigkeit, die es erleichtert, sich zu koordinieren und aufeinander einzugehen – verbunden mit weiteren Vorzügen und Potenzialen.

Von selbst aber stellt sich das nicht ein. Ein Zurück zur Präsenzlehre wäre daher mit dem Plädoyer zu verbinden, *didaktisch* darüber zu reflektieren, was wir genau tun können, um den materiellen Raum und die geteilte Zeit sinnvoll zu füllen. Gleichzeitig sollten wir uns in diesem Zusammenhang fragen, welche scheinbar naheliegenden Vorzüge der Präsenzlehre in der Vergangenheit aus welchen Gründen nicht oder selten realisiert wurden und welche Formen des Lehrens an der Hochschule für das wertvolle Gut der Präsenz gegebenenfalls *grundsätzlich* nicht geeignet sind. Denken wir darüber nach, werden wir uns unvermeidlich auch der grundlegenden Frage widmen müssen, wie wir uns die Präsenzhochschule der Zukunft vorstellen (vgl. Peters, et al. 2020).

Präsenz und Online-Lehre

Online-Lehre ist derzeit der Inbegriff für das Gegenteil von Präsenz. Das aber stimmt in dieser Form nicht ganz! Digital oder online ist Lehre per definitionem dann, wenn sich Lehrende und Studierende *keinen* materiellen Raum teilen und entsprechend *nicht* vor Ort (etwa im Gebäude der Hochschule) anwesend sind, sondern sich *örtlich verteilt* aufhalten. Sehr wohl aber können die an einer Online-Veranstaltung beteiligten Personen zusammen Zeit verbringen, also zu einem bestimmten Zeitpunkt alle gegenwärtig sein. Wir verfügen heute über ein breites Repertoire an digitalen Kommunikationswerkzeugen, die eine synchrone Kommunikation erlauben – via Text, Audio und Video. Auch in der Online-Lehre ist daher Präsenz in *zeitlicher* Hinsicht eine Option, und das haben viele Lehrende auch ausgesprochen rasch begriffen: Videokonferenzsysteme sind die großen Gewinner der Pandemie. Das Gros der Lehrenden hat im Lockdown versucht, Präsenzlehre weitgehend eins-zu-eins über den Einsatz von Videokonferenzsystemen umzusetzen (Lowenthal, Borup, West & Archambault, 2020). Das schien an vielen Stellen zunächst einmal besser zu gelingen, als man vermutet hat. Doch mit Fortschreiten des „digitalen Semesters“ machten viele die Erfahrung, dass eben diese Eins-zu-eins-Transformation nicht möglich ist: Die Gleichzeitigkeit im virtuellen Raum stellt an die Beteiligten andere Anforderungen als die Gleichzeitigkeit im materiellen Raum. Sich abzustimmen und aufeinander einzugehen, ist im virtuellen Raum ganz offensichtlich schwieriger und die Gefahr, aneinander vorbei zu handeln, größer – wenn es denn an Übung und Routine mangelt, die Koordinationsmöglichkeiten in virtuellen Räumen zu finden und zu nutzen. Allerdings besteht eben diese Gefahr auch im materiellen Raum, sodass es ein zu einfacher Reflex sein dürfte, die Ursache für dieses Problem allein in der Tatsache zu suchen, dass man nicht räumlich präsent ist. Sich zu synchronisieren und Resonanzerlebnisse zu ermöglichen, ist, so meine These, nicht *primär* eine Frage der Nähe oder Ferne (im Sinne der An- oder Abwesenheit in einem materiellen Raum), sondern vor allem eine Frage der didaktischen Gestaltung der Gleichzeitigkeit.

Makel und Mehrwert der Online-Lehre

Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass Online-Lehre neben dem Makel der fehlenden räumlichen Nähe im Vergleich zur Präsenzlehre auch einen Mehrwert hat: Während in der Präsenzlehre schwer vorstellbar ist, was es bringen würde, „ungleichzeitig“ zu lehren und zu lernen² (genau dafür braucht man die Anwesenheit nicht), spielt die asynchrone Kommunikation im digitalen Lehr-Lerngeschehen eine wichtige Rolle. Jenseits der improvisierten Verfrachtung von Formaten aus der Präsenzlehre in Videokonferenztermine ist eine in sich stimmige Verknüpfung von synchronen und asynchronen Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden sowie unter Studierenden ein zentrales Gestaltungsfeld von Online-Lehre - mit zahlreichen Chancen auch dafür, untereinander und mit einer Sache vertraut zu werden sowie aufeinander abgestimmt zu handeln und in Resonanz zu treten. Das ist didaktisch herausfordernd und stellt sich ebenso wenig von alleine ein, wie sich Vertrauen und Koordination in der Präsenzlehre automatisch ergeben. Online-Lehre verlangt ein hohes Maß an Vorbereitung und didaktischer Kreativität, um zum einen zu verhindern, dass sich Lehrende und Studierende infolge der Ferne fremd bleiben oder sich von der Sache entfremden und unter synchronen wie asynchronen Bedingungen aneinander vorbei handeln, und um zum anderen das zu erreichen, was man der Online-Lehre in einem dualistischen Verständnis von „präsent und online“ so gar nicht zutrauen mag.

Didaktische Implikationen II

Was man mit diesem Spiel der Kategorien um den Begriff der Präsenz erkennen kann: Auch Online-Lehre ermöglicht eine gewisse Form von Präsenz, nämlich eine zeitliche. Die Synchronität im materiellen und im virtuellen Raum aber hat unterschiedliche Qualitäten. Die Gleichzeitigkeit in der Online-Lehre ist kombinierbar mit zeitversetzten Formen der Interaktion und eröffnet im Vergleich zur Präsenzlehre neue didaktische Handlungsspielräume. Sollte man also, was ich hoffe, die Online-Lehre auch in einer post-pandemischen Zeit nicht wieder abwickeln wollen, käme es darauf an - analog zur Präsenzlehre - *didaktisch* darüber zu reflektieren, was wir genau tun können, um virtuelle Räume synchron wie asynchron sinnvoll zu füllen. Damit zusammenhängend sollten wir uns fragen, welche Defizite und Gefahren der Online-Lehre tatsächlich (und nicht nur oberflächlich betrachtet) bestehen, in welcher Form sie in Zukunft vermeidbar sind und welche Varianten der Online-Lehre wir für welche Zwecke an unseren Präsenzhochschulen haben wollen (vgl. Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia & Koole, 2020).

Literatur

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B, Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Verfügbar unter: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (letzter Zugriff am 19.11.2020) [Permalink](#)
- Lowenthal, P., Borup, J., West, R. & Archambault, L. (2020). Thinking beyond Zoom: Using asynchronous video to maintain connection and engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 383-391.
- Peters, M.A. et al. (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. *Educational Philosophy and Theory*. doi: [10.1080/00131857.2020.1777655](https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655)
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 Crisis: Refocusing teacher presence and learning.

² An der Stelle könnte man tiefer einsteigen, was aus Platzgründen leider nicht möglich ist. Daher muss ein kurzer Hinweis genügen: Es gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Didaktik überhaupt, Möglichkeiten zu finden, Lehren und Lernen aufeinander abzustimmen, weil beides üblicherweise gerade nicht synchron läuft - auch in der Präsenzlehre nicht: Lehren und Lernen habe ihre je eigene Zeit (vgl. Prange, 2005).

Verschiebungen

Über die Wahrnehmung von Raum und Zeit in der digitalen Lehrsituation

PD Dr. Sophie Ruppel, Historikerin, Privatdozentin an der Universität Basel und Lehrbeauftragte am Historischen Seminar der Universität Luzern

Wer historisch arbeitet, hat häufig eine berufsbedingte Schwäche für Epochengrenzen. Und so mag die Einschätzung nahe liegen: Die Corona-Pandemie ist auch für die Hochschullehre ein epochaler, nicht mehr revidierbarer Umbruch - durch den plötzlichen Einzug des digitalen Lehrens in unseren Alltag. Auch wenn Lernplattformen oder das gemeinsame digitale Arbeiten an Dateien etc. die Lehre schon seit längerem unterstützen - die Livestream-Lehre via Videokonferenz war wohl bis dato nur wenigen von uns vertraut. Mit der neuen Erfahrung digitalen Lehrens tauchen neue Fragen auf: Wie dem begegnen, dass die Beteiligung der Studierenden schnell abnehmen kann, Kameras ausgeschaltet werden, Ablenkung nicht geortet werden kann? Gibt es einen Verhaltenskodex für den virtuellen Raum? Wie lockern wir die einsetzende Medienmonotonie auf? Viele neue Aspekte müssen bedacht werden, wenn wir weiterhin vor der Herausforderung stehen, digital zu lehren. Die meisten von uns konnten bisher wohl nur einen Bruchteil der verfügbaren digitalen Werkzeuge einsetzen. Dozierende stehen nun zweifellos vor einem Lernprozess.

Die Erfahrungen aus einem Hauptseminar zur Geschlechtergeschichte der Aufklärungszeit im Frühjahrssemester 2020 zeigten zunächst: Die technische Umstellung auf die digitale Lehre gelang erfreulich reibungslos. Das noch in den letzten Vor-Corona-Wochen gemeinsam in den Universitätsräumen begonnene Seminar konnte fortgeführt werden. Und je länger die Sondersituation andauerte, umso mehr wurde uns klar: Wir waren in hohem Mass dankbar für die Möglichkeit, uns via Bildschirm austauschen zu können, gemeinsam an Dingen arbeiten zu dürfen, die uns wichtig waren und eine Art Wochenstruktur aufrechterhalten zu können - trotz der Einschränkungen, die unseren Alltag nun prägten.

Mit mehr Tools, besserer Planung, didaktischer Schulung - könnten wir also die Präsenzlehre mit der Fernlehre ersetzen? Wird die Universität der Zukunft digital sein? Die meisten von uns verneinen dies. Warum aber? Weil zwei Elemente unserer Wirklichkeitserfahrung sich in der digitalen Präsenz wandeln, deren Veränderung uns Schwierigkeiten bereitet: Raum und Zeit.

Der Raum als Akteur

Auch wenn wir als Historiker und Historikerinnen erziehungswissenschaftliche Theorien zu wenig rezipieren - das auf den italienischen Erziehungswissenschaftler Loris Malaguzzi zurückgehende geflügelte Wort vom Raum als dem „dritten Pädagogen“ (neben der Lehrkraft und den Mitstudierenden) kommt unweigerlich in den Sinn, wenn in der digitalen Präsenz der analoge Raum entschwindet, bzw. um ein Vielfaches minimiert

wird. Ebenso aber liesse sich anknüpfen an die uns vertrauteren soziologische Theorien, die Gebäuden und Räumen eine Akteurstatus zuordnen, wie etwa in Thomas Gieryns wegweisendem Aufsatz ‚*What buildings do*‘ (Gieryn 2002). Denn Gebäude und Räume stabilisieren soziale Strukturen, geben Leitlinien der Interaktion vor und evozieren ganze Narrative - etwa das Narrativ „Universität“, das eine Vielzahl an Assoziationen, Wissenselementen oder Erfahrungswerten umfasst.

Um zu verstehen, wie Gebäude, Räume oder auch die Platzierung soziale Strukturen spiegeln und beeinflussen, liesse sich auch an Pierre Bourdieus Beobachtungen zum kabyllischen Haus erinnern (Bourdieu 1979), bei denen uns bewusst wird, wie materielle Räume mit der symbolischen und sozialen Ordnung einer Gesellschaft verschränkt sein können, Aufteilungen und Anordnungen im Raum wie eine Sprache zu lesen sind.

Aber auch schon die Alltagserfahrung Dozierender illustriert, was hier gemeint ist: So lenkt etwa die eigene Platzierung vor dem Pult erfahrungsgemäss zu Beginn der Veranstaltung die Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsgeschehen, da wir diese Raumsymbolik in unserer schulischen und universitären Sozialisation verinnerlicht haben. Die Tischanordnungen in der Bibliothek wiederum strukturieren ein Ort der stillen Einzelarbeit usw. Die universitären Räume sind durchzogen von der Zuordnung zu Aktivitäten oder Lehrformaten (ein Vorlesungsraum, ein Seminarraum, ein Arbeitsgruppenraum) etc. Im Präsenzmodus enthält der Raum für die Teilnehmenden dabei ja nicht nur visuelle Zusatzinformationen, die die jeweilige Lehrsituation stabilisieren, auch Raumgeräusche, Raumklima oder Gerüche unterstützen die Situationswahrnehmung „Jetzt ist Seminar“ - oder in der Bibliothek „Jetzt ist konzentrierte Lesezeit“.

Wenn diese Wahrnehmungen wegfallen, das Umschalten in die digitale Videokonferenz nur eine minimale Handlungssequenz erfordert, ist zwar einerseits die neue Situation rasch hergestellt, die für dieses Umschalten aufzubringende Konzentrationsleistung aber möglicherweise umso höher, denn die Stabilisierung durch zusätzliche Sinneserfahrungen der räumlichen Rahmung ist nicht gegeben. Auf dem Bildschirm fallen dabei zudem nicht nur Umweltinformationen weg, es verändert sich auch rein quantitativ die Wahrnehmung der Seminargruppe vom Dreidimensionalen ins Zweidimensionale: 120 Kubikmeter schrumpfen auf wenige Quadratcentimeter. Während also der Seminarraum die Situation bereits aufgrund der Räumlichkeit illustriert, uns regelrecht körperlich infiltriert, verbleibt die Umgebungswahrnehmung am Bildschirm unverändert - wo wir gerade noch gefrühstückt haben, soll ein Text aus dem 18. Jahrhundert diskutiert werden. Die vormals gewohnten Umgebungswahrnehmungen, die die

Lehr- und Lernsituation unterstützen, fehlen. Sie sind nicht bereitgestellt, sie müssen von uns selbst hergestellt und durchgehalten werden, was ein hohes Mass an Selbstdisziplin erfordert.

Warum Interaktion ohne nonverbale Kommunikation „Zeit frisst“

Eine weitere wesentliche Beobachtung des digitalen Unterrichts betrifft die Zeiterfahrung: Die Unterrichtszeit scheint am Bildschirm schneller zu verfliegen als im Präsenzmodus. Eine Erklärung lag zunächst nahe: Die technischen Umstellungen brauchen Zeit, vom geteilten Bildschirm bis zur Einteilung der virtuellen Kleingruppenräume. Nur – diese Vermutung stimmte nicht. Denn die kleinen technischen Handgriffe nahmen eher weniger Zeit in Anspruch als etwa Gruppeneinteilungen im Seminarraum oder das Anschreiben von Fragen an Tafeln, Whiteboards etc. Warum also verlief die Zeit scheinbar schneller? Eine erste Erklärung ist die *Gleichförmigkeit*: Es gibt kein kurzes Aufstehen, um Fenster zu öffnen, kein Rücken der Stühle für Kleingruppen – Elemente, die oftmals im analogen Raum auch kleine inhaltliche Schritte abgrenzen. Kein Zurechtschieben des Whiteboards, das die Aufmerksamkeit auf dieses lenkt, kein Aufstehen und Anschalten des Beamers durch diejenigen, die Inputs vorbereitet haben. Kurz: Visuelle, akustische oder auch haptische Mikroformen der Unterbrechung und damit der inneren Zeitstrukturierung fallen weg. So aber wird aus einer Vielheit von Sequenzen eine wenig unterbrochene Zeiterfahrung – was dann im Sinne der „gefühlten Zeit“ als schneller dahin fließende Zeit wahrgenommen wird.

Eine zweite Erklärung liegt in der *fehlenden Resonanz*: Referate wirken nicht nur durch die Reduktion auf den Höreindruck und die Powerpoint-Folie langatmiger – sie sind es oft tatsächlich. Warum? Weil unklar bleibt, wie das Publikum reagiert, weil es schwierig ist einzuschätzen, wie Inhalte ankommen, wann ein Redebeitrag zu langatmig wird. Dem eigenen Reden fehlt der Resonanzraum – kein zustimmendes Nicken, Stirnrunzeln etc. Zumindest ist dies, hat man 25 kleine Bildchen auf dem Bildschirm, nur schwer einschätzbar. Was schon für die Studierenden schwierig ist, stellt sich für die dem/der Dozierenden obliegende Steuerung als problematisch dar: Die Moderation kann nicht (oder kaum) über Gestik, Mimik und Bewegung im Raum erfolgen. Konkret: Ich kann nicht auf jemanden zugehen, Studierende ansehen, diesen zunicken und damit zum Reden auffordern. Umgekehrt kann ich denjenigen, die sich schnell einbringen, nicht allein durch eine – zeitsparende – Handgeste Einhalt gebieten. Die Folge ist: Vielredner und Vielrednerinnen sind nur durch brachiale Unterbrechungen zu stoppen; diejenigen, die weniger schnell reden und lieber erst zweimal nachdenken, kommen weniger zum Zug.

Ein drittes Element, die Zeiterfahrung betreffend, ist das Fehlen der *zeitlichen Rahmung*. Kaum ist die Mailbox oder eine gerade bearbeitete Datei geschlossen, finden wir uns in der digitalen

Sitzung wieder. Plötzlicher Beginn und plötzliches Ende – es gibt keine An- und Abreise, kein Zeitfenster, in dem wir uns auf das Kommende gedanklich einstellen. Keine Zugfahrt, kein Radweg, keine Treppenstufen, kein kurzes Wort, während wir darauf warten, dass der Seminarraum sich leert, wo gerade noch eine andere Veranstaltung stattfand. Zeit, aufgewendete Zeit (nicht nur im Sinne der Vorbereitung eines Textes), ist aber auch eine Währung – eine Währung, die deutlich macht, welche Wichtigkeit ich einer Sache beimesse. Habe ich also wirklich eine Zeiterparnis durch den Wegfall der Wege?

Dominoeffekte

Die Banknachbarin schüttelt den Kopf, ich bin ebenso skeptisch und hebe nun hierdurch ermuntert die Hand, um einen kritischen Einwand anzubringen. Interaktionen wie diese sind uns oft nicht bewusst, tragen aber wesentlich zur Dynamik in Gruppen bei. Nicht nur die Rückkopplung zwischen der Lehrkraft und den Studierenden bleibt im virtuellen Raum minimiert, sondern ebenso die Rückkopplungen unter den Studierenden. Ein heiteres Wort, das im Präsenzmodus ein Schweigen aufbricht, wird im virtuellen Raum nur „versandt“. Die nur beim Sprechen angeschalteten Mikrofone übertragen ein aufgegriffenes Lachen, die *Resonanz*, nicht in die Gruppenkommunikation. Ebenso aber wie Lachen ansteckend ist, ist auch Reden ansteckend – und vielleicht sogar Denken. Im Seminarraum stellt sich gelegentlich so etwas wie eine nachdenkliche Stille ein (völlig eindeutig unterscheidbar von der peinlichen Stille, die entsteht, wenn Texte nicht bearbeitet worden sind etc.). Virtueller ist dies wohl schwer erreichbar. Am Bildschirm kann ich als Dozierende schlicht nicht einschätzen, inwieweit sich die Köpfe über die Texte beugen und alle sich daran beteiligen, beispielsweise ein paläographisches Problem zu lösen und sich dabei gegenseitig aktivieren oder nicht. Oder inwieweit beispielsweise die an Traktaten aus dem 18. Jahrhundert von mir vorgeführten Techniken historischen Arbeitens von den Studierenden tatsächlich aufgegriffen werden. Psychologen könnten mir vermutlich erklären, inwiefern allein durch die Beobachtung der Mitstudierenden Aktivierungen von Nervenzellen stattfinden, Spiegelneuronen für das gemeinsame Lernen oder das Lernen am Modell eine Rolle spielen etc. Jedenfalls fehlt uns am Bildschirm ein ganzes Spektrum an Wahrnehmungen, die unser (Sprach-)Handeln und unsere Teilnahme an der Gruppenaktivität bestimmen und leiten. Diese *zirkulären Kommunikationsdynamiken* herzustellen, ist im virtuellen Raum ungleich schwieriger als in der Präsenzgruppe. Viel öfter scheint hier eine Vielfalt an Einzelkommunikationen vorzuherrschen, da die Dominoeffekte minimiert sind. Ganz zu schweigen von den nach dem Seminar im informellen Rahmen weitergeführten Diskussionen, den schnell und zeitsparend ausgehandelten Abmachungen oder den Privatgesprächen, die in einer Gruppe Kohäsion und Motivation erzeugen. Anders gesagt: Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.

Veränderungen der Lehrkultur?

Es besteht kein Zweifel, dass die Möglichkeit ortsunabhängig zusammenzuarbeiten die Fortführung der Lehre trotz der geschlossenen universitären Räume ermöglichte und dies ein hohes Gut darstellte. Die jetzt in der Notlage neu genutzten digitalen Meetings eröffnen fraglos attraktive neue Formen des Zusammenarbeitens und der Kooperation. So lassen sich beispielsweise Meetings von Arbeitsgruppen, kollektive Publikationsvorhaben oder die universitär übergreifende oder auch internationale Zusammenarbeit vielfach wesentlich leichter umsetzen, wenn nicht jedes Treffen face-to-face stattfinden muss. Zu vermuten ist aber, dass die digitalen Meetings ein Additivum in einem hybriden universitären Alltag bleiben werden - ein hilfreiches, zusätzliches Werkzeug, das bewusst und am richtigen Ort eingesetzt, die Formen des Lehrens und Forschens bereichern wird und in Krisenzeiten den Lehrbetrieb sichern kann. Wir werden daher neue didaktische Werkzeuge entwickeln müssen, wenn wir den im digitalen Modus auftauchenden „Verschiebungen“ gerecht werden wollen.

Unterrichten aber bleibt auch: Wir leben in den Vorlesungs- und Seminarräumen in Netzwerken, deren Komplexität und Interrelationalität um ein Vielfaches höher ausfällt als das, was wir am Bildschirm teilen können. Die gemeinsame Arbeit in digitalen Räumen eröffnet neue Formen der Zusammenarbeit, sie bietet aber vielleicht keinen wirklichen Ersatz für die aktuelle universitäre Kultur in den Campusgebäuden. Zweifelsohne wäre auch ein Wandel dieser Kultur denkbar - wäre da nicht der Mensch, der letztlich wohl doch ein *zoon politikon*, ein soziales Wesen, bleibt.

Am Semesterende verschwanden 25 kleine Bildchen nacheinander von meinem Rechner. Minifensterchen, die ein Semester lang meine Seminargruppe bildeten. Wir haben gut gearbeitet, zweifelsohne. Aber es bleibt der Gedanke: Schön wäre es, im „richtigen“ Leben nochmal gemeinsam an unserem Thema weiter zu arbeiten. Vielleicht ja schon im nun startenden neuen Semester. Und vielleicht ist es dann doch nicht so weit her mit der eingangs postulierten Epochenschwelle?

Literatur

- Gieryn, Thomas F. (2002). What Buildings Do. In: *Theory and Society* 31, S. 35-74. [doi: 10.1023/A:1014404201290](https://doi.org/10.1023/A:1014404201290)
- Bourdieu, Pierre (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis*, Frankfurt a. M., Suhrkamp. 48-67 (Die Erstveröffentlichung erschien in Paris 1960).

Virtual Meat Space

Ein paar lose Gedanken zum Verhältnis von Präsenz und Distanz als Postskriptum zum Lockdown

Prof. Dr. Jörg Scheller, Kunsthistoriker, Professor für Kunstgeschichte an der Zürcher Hochschule der Künste, Departement Fine Arts, ständiger Gastdozent an der Kunsthochschule Poznań, Polen

Während des Lockdowns hielt ich drei Seminare an der Zürcher Hochschule der Künste. Aus meiner Berner Wohnung, umgeben von Büchern, Hantelstangen, Teetassen und Staubflocken, sendete ich jeweils ganztags, drei Mal fünf Tage am Stück, von 9:15 Uhr bis 17 Uhr, in die Wohnungen der Studenten, die wiederum in meine Wohnung zurück sendeten. In den Modulpausen spazierte ich durch den Könizbergwald, wo ich immer wieder versucht war, Likes an besonders pittoresk ins Blau schiessende Fichten zu vergeben und den einen oder anderen Kommentar im Unterholz zu lassen. Wie bei den meisten Menschen, die in einer provinziellen Gegend leben, führte *Digital Learning* beziehungsweise *Digital Teaching* bei mir dazu, dass ich mich häufiger als üblich in dem aufhielt, was man früher einmal Natur zu nennen pflegte. Damals hätte man wohl von Dialektik gesprochen.

Vielen Studenten der Module war ich vor der erzwungenen Zoomifizierung der Lehre bereits im *Meat Space* begegnet. Ich wusste also in etwa, wer wie tickte, ob auch mal schwarzer Humor zur Auflockerung verstanden werden würde oder ob Zurückhaltung geboten war. Das erleichterte die schnelle Umstellung von ‚Präsenz‘lehre auf ‚Distanz‘lehre. Trotz der Reduktion der Wahrnehmung auf zwei Sinnesebenen - Klang und Bild - wie auch der Einschrumpfung einer Gruppe junger Menschen auf Mosaiksteinchen in einem 13" Display konnte mein Hirn halbwegs erfolgreich virtuelle Ergänzungsdienstleistungen erbringen.

Die Evaluationsergebnisse der Module waren durchweg positiv, was allerdings nicht extrapolierbar ist - vom Ereignishaften des Ausnahmezustands lässt sich nicht auf die Trägheit des Normalzustands schliessen. So zehrten die Module von einer sozialen Substanz, deren Genese ihnen vorausging und die einzig mit Hilfe von Videokonferenzdiensten aufzubauen nicht möglich gewesen wäre. Was die Lehrmaterialien und -methoden betrifft, konnten wir zwar nicht wie üblich Ausstellungen besuchen und Exkursionen unternehmen, aber der Grossteil der kunstgeschichtlichen Lehre basiert ohnehin auf Reproduktionen, und mehr noch auf Reproduktionen von Reproduktionen von Reproduktionen - etwa auf Fotos von Skulpturen, gescannt und ins Online-Archiv hochgeladen, wiedergegeben von einem Beamer. Die Distanzlehre bedeutet hier also keinen radikalen Bruch, vielmehr verstärkt sie bestimmte Aspekte der „artificialen Präsenz“ (Lambert Wiesing), die in der kunsthistorischen Präsenzlehre an Hochschulen gängig ist.

Was ist das eigentlich, diese ominöse „Präsenz“? Mitunter könnte es scheinen, als sei Präsenz immer dann - automatisch - gegeben,

wenn Menschen zusammen in einem Raum verweilen und dort interagieren; während Präsenz immer dann - automatisch - nicht gegeben ist, wenn Menschen in unterschiedlichen Räumen verweilen und nur durch Medien miteinander interagieren.

Einmal ganz abgesehen davon, dass es weder nicht-mediatisierte Wahrnehmung noch nicht-mediatisierte Kommunikation gibt: Wer über eine gewisse Lehrerfahrung verfügt, weiss, dass es so einfach nicht ist. Auch wenn sich Menschen physisch zusammen in einem Raum befinden, halten sie sich *de facto* in ganz unterschiedlichen inneren Räumen auf. Ihre Gedanken driften ab, die Aufmerksamkeit schwindet, Erinnerungsfetzen überlagern die Wahrnehmung der äusseren Umwelt, die Zukunft schiebt sich ungefragt in die Jetztzeit hinein, die Eins-zu-Eins-Kommunikation ist mindestens so interferenzlastig wie Internetverbindungen in Deutschland. Wenn Studenten einer Dozentin zuhören, erinnern sie sich vielleicht an einen Text, den sie publiziert, an einen Tweet, den sie abgesondert, an eine Fernsehsendung, in der sie ein Interview gegeben hat.

Unsere Gegenwart ist immer schon mehr als das präsentische „Jetzt“, wie Edmund Husserl in seinen Schriften zur Phänomenologie festhielt: „Wenn z.B. eine Melodie erklingt, so verschwindet der einzelne Ton nicht völlig mit dem Aufhören des Reizes bzw. der durch ihn erregten Nervenbewegung. Wenn der neue Ton erklingt, ist der vorangegangene nicht spurlos verschwunden, sonst wären wir ja auch unfähig, die Verhältnisse aufeinanderfolgender Töne zu bemerken.“ (Husserl 1928, 375) Alles, was wir im Hier und Jetzt des *Meat Space* mit allen unseren Sinnen erleben, wird begleitet von den virtuellen Simulationen unseres Bewusstseins, unserer Imagination, unserer Fantasie, unserer Erinnerung. So betrachtet, knüpfen Technologien wie Live Streaming, Virtual Reality oder Augmented Reality an das *natürliche* Vermögen an, *mehr* aus unserer jeweiligen Gegenwart zu machen, sie mit Vorstellungen zu ergänzen, mit Bedeutung und Sinn aufzuladen, sie in Bezug zu Vergangenheit wie auch Zukunft zu setzen, und sie manchmal sogar über sich selbst hinauszuführen, etwa wenn wir die Präsenz von Toten in Bildern zu spüren glauben oder unbelebte Kunstwerke zu verlebendigen versuchen. Umgekehrt reduzieren wir die Vielfalt der Eindrücke unablässig auf ein für uns zuträgliches Mass. Erfahrung, Wahrnehmung, Kognition und Emotion bilden ein *Kontinuum* - unabhängig davon, ob wir uns auf ein [rein visuelles Web-Kunstwerk](#) von Rafaël Rozendaal oder auf eine Streuobstwiese im schwäbischen Strohgäu beziehen.

Vor diesem Hintergrund ist Präsenzlehre nicht das absolute Gegenteil des „Virtual Classroom“, vielmehr ist Präsenz an sich

bereits, zu Teilen, virtuell – wie ein Ton in einer Melodie, der nur durch den Nachhall des vorangegangenen Tones und die Antizipation des kommenden Tones seine Wirkung entfaltet. Umgekehrt liesse sich vermuten, dass der „Virtual Classroom“ nicht das absolute Gegenteil dessen ist, was wir „Präsenzlehre“ nennen. Wenn wir einander, genauer: wenn sich unsere Avatare in Zoom Lectures oder auf Jitsimeet begegnen, um dort Referaten zu lauschen, in Gruppenchats Gedanken auszutauschen oder in Arbeitsgruppen eine Präsentation vorzubereiten, begegnen wir einander nicht (nur) als Avatare. Der Anblick der zweidimensionalen Menschensimulationen vermischt sich – Stichwort Melodie – mit Erinnerungen an die entsprechenden Menschen im physischen Raum vor der Zoom-Session. Wir sehen Studentin X als körperloses Bild und erinnern uns an einen bestimmten Geruch, der einer ihrer Kunstinstallation anhaftete. Oder wir hören die Stimme des Dozenten Y und unser Hirn ergänzt bestimmte Frequenzen seiner Stimme, die der schepprige Laptop-Lautsprecher nicht wiederzugeben vermag. Ob eine Zunge oder eine Membran die Luft in Bewegung versetzt – wir können gar nicht anders, als Bedeutung und Sinn aus den unsere Ohren erreichenden Schallwellen zu ziehen und sie mit Erinnerungen zu verknüpfen.

Natürlich setzt das voraus, dass man sich zuvor bereits einmal im *Meat Space* begegnet ist; dass also ein *Kontinuum* der Erfahrungen besteht. Genau an diesem Punkt wird es für unser Thema interessant: Das Gelingen der Fernlehre wird durch gelungene ‚Präsenz‘-lehre begünstigt. Das multisensuelle Miteinander, die Vertrautheit mit Körpern im Raum, mit Gerüchen und jenen Zwischentönen, die verlässlich beim Streaming untergehen, gleichsam einem *Mainstreaming* unterzogen werden, bilden die Basis für den adäquaten Umgang mit den rein visuellen, rein auditiven Interaktionspartnern auf Laptops und Smartphones.

Umgekehrt vermag die Fernlehre Facetten von Personen zu explizieren – oder überhaupt erst zu erzeugen? –, die man im *Meat Space* nie kennen lernen würde. Darauf hat Johannes Paßmann in seinem Buch *Die soziale Logik des Likes. Eine Twitter-Ethnographie* aufmerksam gemacht: „Eine der wichtigsten Figuren meiner Twitter-Sozialisation ist ... zum Arbeitskollegen geworden. Wenn ich mit ihm über Tag zusammenarbeite und dann abends seine Tweets lese, fällt mir immer wieder auf, wie wenig man ihn eigentlich kennt, wenn man ihm nur ‚persönlich‘ begegnet und sich nicht in die Logik seiner Twitter-Person hineindenkt. Damit ist nicht gemeint, dass derselbe Mensch andere ‚Seiten‘ zeigt, weil er erst online sein kann, wer er ‚wirklich ist‘, sondern dass eine andere Medialität andere Personen hervorbringen kann.“ (Paßmann 2018, 358)

Während also der Nachhall einer vergangenen ‚Präsenz‘ für Interaktionen über ‚Distanz‘ qualifiziert, verrät uns ‚Distanz‘ etwas über Präsenz, zu dem sich letztere ausschweigt. Der Realitäts- und Naturalitätsgrad nimmt nicht mit dem Mediatisie-

rungsgrad ab. Ich stimme Daniel L. Golden zu, wenn er in Anlehnung an John Dewey schreibt: „All interactions (let them be human-human, human-machine, or even machine-machine) should be considered as processes being able to produce *real, i.e. natural experiences*. So they should be, and in everyday practice they definitely are, handled exactly like the old, non-artificial ones. Instead, what we shall name *non-real experience* is the kind which does not lead to any successful interaction due to a gap between the given representation and the potential actions occurring to the mind of the observer.“ (Golden 2020, 32)

In diesem Zusammenhang bietet sich ein Seitenblick auf den jüngeren Kunstbetrieb an. Dieser wechselt längst, ganz im Sinne der pragmatischen Kontinua-Philosophie Deweys, undogmatisch zwischen verschiedenen Formen und Dimensionen der Präsenz hin- und her. Der oben erwähnte Künstler Rafaël Rozendaal beispielsweise hat ein Verfahren entwickelt, das die *Sharing Economy* des Internet mit öffentlich zugänglicher Kunst und den alten Exklusivitätsstrategien des Kunstmarkts verbindet. So verkauft Rozendaal von ihm gestaltete, humorvoll-abstrakte Internetseiten, in deren Quellcodes und Browser-Titelleisten die Namen der jeweiligen Sammler verzeichnet sind. Da der Quellcode gleichsam das Original ist, wird dem Exklusivitätsanspruch Genüge getan. Andererseits sind die Sammler verpflichtet, die erworbenen Seiten öffentlich zu halten, also auf Endgeräten abrufbar – Marktlogik und radikaldemokratischer Anspruch gehen Hand in Hand. Aber auch Galerieausstellungen sind Rozendaal nicht fremd. Dort präsentiert er wie selbstverständlich physische abstrakte Werke, die auf Strukturen von Internetseiten verweisen. „Post Digital“ hat sich als Genrebegriff für solche Arbeiten eingebürgert, die in Auseinandersetzung mit dem Internet, aber nicht *im* Internet entstehen. Auf Auktionen begegnet man ebenfalls Rozendaals Arbeiten, digitalen wie nicht-digitalen. Das New Yorker Online-Auktionshaus Paddle8 etwa verkauft nicht nur Gemälde von Damien Hirst, sondern auch künstlerische YouTube-Videos, GIF-Files oder Rozendaals Internetseiten. Plattformen wie [seditionart.com](https://www.seditionart.com) haben sich auf limitierte Auflagen von Digitalart spezialisiert und auch gewichtige Kunstsammler wie Alain Servais setzen auf Digitales. Mit den neuen Formaten sind neue Preisbildungsmechanismen entstanden. Die Künstlerin Petra Cortright beispielsweise hat schon 2011 für ihre YouTube-Kunst die Formel entwickelt: „videos current view count x amount per view = total current price“.

Weil es Künstler ohne herkömmliche Kunstobjekte trotzdem – noch – schwer haben auf dem Kunstmarkt, hybridisieren viele nebst ihren Arbeiten auch ihre Einkommensquellen: „Blended Earning“, könnte man das in Anlehnung an Blended Learning nennen. Die Künstlerin Angela Washko etwa gründete im Online-Game World of Warcraft einen „[Council on Gender Sensitivity and Behavioral Awareness](#)“, um mitspielende Machos für emanzipatorische Anliegen zu sensibilisieren. Unter Gnomen,

Trollen und Untoten fungierte ihr Avatar als Gleichstellungsbeauftragte - verdientvoll, aber nicht gerade einträglich. Also gibt Washko Kurse, kuratiert Ausstellungen, koordiniert Kunstveranstaltungen. Und streckt zugleich die Fühler in Richtung Markt aus: 2013 verkaufte sie als erste Künstlerin ein mit der Twitter-App *Vine* erstelltes Kurzvideo an eine Sammlerin.

So stelle ich mir auch die künftige Hochschullehre vor - nicht als Entweder-Oder von Distanz vs. Präsenz, Digital vs. Analog, Körper vs. Code, sondern als ein Kontinuum, auf welchem unterschiedliche Formen und Dimensionen der Präsenz erfahren werden und miteinander in - idealerweise fruchtbare - Wechselwirkung treten. In diesem Sinne führten wir während des Lockdowns in einem Modul einen „Uncasual Thursday“ ein. Die vermeintliche Präsenz- und Körperlosigkeit des Videokonferenzunterrichts hatte dazu geführt, dass manche Studenten sich in, vorsichtig formuliert: eher legerer Kleidung vor ihren Kameras einfanden, gar im Pyjama zum Unterricht erschienen oder sich für meine substanziellen Ausführungen über „Avant-Pop“ gar nicht erst aus dem Bett begaben. Um diesem ästhetisch-somatischen Regress entgegenzuwirken, zeigte ich mich, als gutes Vorbild, statt wie normalerweise im Motörhead-T-Shirt konsequent mit Anzug und Krawatte. Am besagten Donnerstag waren alle Moduleilnehmer aufgefordert, sich möglichst feierlich zu gewandten. Und siehe, manche erschienen im Anzug, andere im Kleid, einer gar mit Zylinder. Die Interaktion war sichtlich erfolgreich verlaufen. Wer weiss, vielleicht färbt sie ja auf den *Meat Space* ab?

Literatur

Edmund Husserls Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins, hrsg. von Martin Heidegger, Halle a. d. S.: Max Niemeyer Verlag, 1928.

Daniel L. Golden, „Augmenting Experience, Virtualizing Nature - A Pragmatist Epistemology for the Digital World“, in: Andreas Beinsteiner, Lisa Blasch, Theo Hug, Petra Missomelius, Michaela Rizzolli (Hgg.), *Augmentierte und virtuelle Wirklichkeiten*, Innsbruck: Innsbruck University Press, 2020, S. 29-38.

Johannes Paßmann, *Die soziale Logik des Likes. Eine Twitter-Ethnographie*, Frankfurt/New York: Campus, 2018.

Rafaël Rozendaal, <http://www.movingdriving.com/>.

Angela Washko, <https://vimeo.com/184735877>.

Lambert Wiesing, *Artifizielle Präsenz. Studien zur Philosophie des Bildes*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2005.

„Digitale“ Präsenz als Einladung zu Wissenschaft

Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs, Bildungswissenschaftlerin, Professorin für Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik, Technische Universität Kaiserslautern

Hochschullehre unter digitalen Bedingungen

Konfrontiert mit dem Begriff der ‚digitalen Präsenz‘ habe ich mir die Frage gestellt: Wie zeigt sich aktuell eigentlich ‚digitale Präsenz‘¹ – in einem ersten Zugriff verstanden als ein meist synchrones digital vermitteltes Aufeinandertreffen von Personen – in der Universität als „performative[m] Ort“ von Wissenschaft (Waldenfels, 2007 S. 12)? und welche Veränderungen sind aktuell beobachtbar? Die nachfolgenden Gedanken dazu brachten einige Ambivalenzen zum Vorschein, welche in diesem Beitrag aufgezeigt werden sollen. Von daher werde ich im Folgenden eher im Stil eines subjektiven Rückblicks² verschiedene bezogen auf den Neologismus ‚digitaler Präsenz‘ aus der Sicht einer Dozentin ausführen. Mir geht es dabei darum, im Oszillieren zwischen meinen Gedanken und dem Beobachten meiner Umwelt zu erkunden, welche Facetten der Begriff ‚digitale Präsenz‘ sichtbar werden. Die Auswahl der Situationen und Gedanken ist subjektiv und beeinflusst von dem, was mich in Forschung und Lehre in den letzten Wochen und Monaten beschäftigte. Dabei frage ich mich, wie sich ein konstitutives Element von Hochschullehre, das forschende Lernen, unter dem Begriff der ‚digitalen Präsenz‘ zeigt und zeigen kann. Studieren im Modus forschenden Lernens ist dabei für mich nicht nur Reaktion auf das durch Lehrende gestaltete didaktische Arrangement (Rhein, 2012), sondern die Universität ein Ort an sich, der vielfältige Formen der Vermittlung, Aneignung und Weiterentwicklung von Wissen und Kompetenzen ermöglicht. Neben den expliziten Formaten (wie z.B. Vorlesungen und Seminare, Labore oder Bibliotheken) weist die Universität aber auch ein breites Spektrum an Lerngelegenheiten auf, die kaum didaktisch in den Blick geraten, aber für studentische Praktiken auch essentiell sind, ich denke an die vielfältigen informellen Möglichkeiten in Cafés, Kneipen oder nur den Universitäts-Fluren als „Anregungsräume“. Während es vor der Pandemie in weiten Teilen recht klar war, was ‚Räume der Hochschule‘ sind³, ist das Verständnis nach der Pandemie für eine Vielzahl Lehrender schon deutlich differenzierter: Wo finden sich informelle Lerngelegenheiten, wenn Studierende und Lehrende sich nicht mehr über den Weg laufen? Wenn man die Vorlesung nun aufzeichnet und in einem Learning Management System ablegt, betritt man dann als Student*in einen digitalen Hörsaal? Und welche Räume eröffnen oder verschließen sich,

wenn plötzlich über die Notwendigkeit von Lern-Räumen, an denen Körper miteinander in Kontakt kommen, an der Universität zur Disposition (coronabedingt) stehen?

Veränderungen durch ein ‚Digital-Semester‘

Wie viele Forscher*innen, die sich seit Jahrzehnten mit digitalen Medien beschäftigen, war die Umstellung, so dachte ich am Anfang des Semesters 2020, nicht so groß, setzten wir doch schon immer digitale Medien in der Lehre ein. Blended Learning Formate in Seminaren und Vorlesungen waren also keine Neuheit für mich. Es sollte sich doch eigentlich nicht so viel ändern, dachte ich. Und doch war es schnell anders. Ernüchterung stellte sich bei mir sehr früh ein, auch die Euphorie darüber, dass digitale Medien in der Hochschullehre nun einen Schub erhalten, verflog schnell. Doch warum eigentlich? Was war das Neue und das andere, was irritierte mich? Aus meiner Perspektive war das Neue für mich nicht so sehr das „Emergency Remote Teaching“ (Hodges et al., 2020), sondern die damit verbundene mangelnde Freiheit der (didaktischen) Entscheidungen. Während ich vor Corona schon digitale Medien ziemlich häufig in der Lehre auch nutzte, war ich dabei immer frei in der Gestaltung und Choreographie, wie ich digital und Präsenz aufeinander beziehe. Ich habe mir immer überlegt, welchen Anteil Präsenzphasen, welchen Anteil haben Online-Phasen haben, wie ich beide verbinde, aber auch, wann ich bewusst online-Formate nicht nutze. Die größte Einschränkung war für mich nun, dass ich diese Wahlfreiheit nicht mehr hatte und plötzlich gezwungen war, das, was ich bewusst auch in dem Präsenzanteil der Lehre gelassen habe, in eine digitale Form zu transformieren. Verändert hat sich für mich damit der Ausgangspunkt meiner didaktischen Überlegungen, die vor der Pandemie eher aus Perspektive der Präsenzlehre heraus entstanden: Was kann ich davon digital bzw. online umsetzen und auslagern, um in der Präsenz mehr Zeit zur Diskussion und der persönlichen Auseinandersetzung zu haben? Seit dem Sommersemester, so muss ich in der Rückschau feststellen, interessiert mich jetzt genau der andere Weg: Was ist so wichtig, dass wir das präsent machen müssen? So ist doch gerade die „persönliche Authentizität, die Nichtplanbarkeit pädagogischer Situationen“ (Koring, 2007, S. 124) das, was Lehre ausmacht, und was aus meiner Perspektive nur bedingt in

¹ An der Stelle möchte ich bewusst nicht mit einer Ausdifferenzierung anfangen, da Anfänge hierzu bei Gabi Reinmann (in diesem Band) gemacht wurden. Dabei stellt sie fest (ebd., S. 1): „Beleuchtet man das Phänomen der Präsenz (...) genauer, entfaltet sich einem eine deutlich höhere Komplexität als es die dichotome Gegenüberstellung von Präsenzlehre und Online-Lehre als Sinnbilder für echte Bildung (via Präsenz) und schlechte Alternativen (online) suggeriert.“

² Daher gleicht der Text eher einem langen Blogbeitrag und mir kommt entgegen, dass die Herausgeber*innen Marija Stanislavjevic und Peter Tremp die Textsorten in diesem Herausgeberband bewusst offenließen.

³ diese Klarheit wurde in den letzten Jahren nur vereinzelt durch Vertreter*innen der E-Learning Debatte „gestört“

anderen Formaten als der gleichzeitigen räumlichen und körperlichen Nähe gelingen kann.

Eine zweite Veränderung betrifft eine Form von wissenschaftlicher Tätigkeit, die bisher hauptsächlich in Präsenzformaten stattfand: Aufgrund der mit der Pandemie verbundenen Teilnehmendenbeschränkungen sind in den letzten Monaten zunehmend Tagungsformate entstanden, die den Austausch nicht mehr in Präsenz, sondern vor allem im Internet digital ermöglichen wollen. Wer von uns in den letzten Tagen an der ein oder anderen wissenschaftlichen Online-Tagung teilgenommen hat, fragt sich vielleicht wie ich, was sich gegenüber klassischen Präsenztagungen verändert hat⁴: Es gibt unterschiedliche Vorträge, welche in Sessions und Panels organisiert sind, gefolgt von einer Frage-Antwort-Runde – also alles in allem sehr „präsentationsorientiert“. Wirklich tiefergehende Diskussionen mit einer hohen Interaktions- und Austauschdichte habe ich bisher zumindest in ‚digitaler Präsenz‘ noch nicht wahrgenommen und ich frage mich, woran dies liegt. Aufgrund der subjektiven Beobachtung kann es natürlich sein, dass ich einfach an den falschen Tagungen teilgenommen habe. Gespräche mit Kolleg*innen weisen aber darauf hin, dass es zumindest anderen ähnlich geht. Hat diese eher präsentationsorientierte Variante von Online-Tagungen also vielleicht etwas mit Verbindlichkeit zu tun in dem Sinne, dass man eben doch nicht (ganz) anwesend ist, etwas schnell noch nebenbei erledigt, ggf. noch Betreuungsaufgaben hat oder man einfach mal reinschaut und sich „beschallen“ lässt? Oder ist diese Form der digitalen Kommunikation nicht einfach zu voraussetzungsvoll für einen schnellen Wechsel von Präsenz auf Online, denn wir wissen aus der E-Learning-Forschung, dass Online-Kommunikation von vielfältigen Voraussetzungen abhängig ist, wie Vertrauen der Beteiligten, Größe des Forums, der Social presence uvm.. Zudem werden Möglichkeiten des informellen Austauschs in Online-Formaten noch nicht so stark genutzt, sind technisch möglich sind oder sind auch ggf. einfach auch noch unvertraut (z.B. Nutzung von privaten Chats). Wir sehen, ein einfacher Schwenk von Präsenz- auf Online-Tagungen ist schwierig, und wir sehen gleichzeitig, was noch alles zu einer Tagung gehört, was wir ggf. nicht immer im Blick haben, wie z.B. auch die vielen informellen Gespräche. Schlichtweg: ein ähnliches Erleben stellt sich nicht ein. Mein Eindruck ist, dass die Formate eher auf die Präsentation von Inhalten ausgerichtet werden bzw. in Unkenntnis und Unvertrautheit der Situation auf „sichere“, „traditionelle“ Konzept zurückgegriffen wird. Neue Formen werden sich wohl hier erst noch etablieren müssen.

Gleichwohl sehe ich aber auch, dass sich Wissenschaft auf allen Ebenen (sogar auf Ebene der Verwaltung) nun auch in der Breite aktuell viel stärker mit digitalen Formen auseinandersetzt – und damit Zugänge und Öffnungen möglich werden, die so bisher nur

in Ansätzen stattgefunden haben. Und ich frage mich nun, ob man diese Entwicklungen nicht auch für die Gestaltung forschungsorientierter Lehre nutzen könnte. Wie schaffen wir unter den Bedingungen ‚digitaler Präsenz‘ die Verwirklichung der Idee von Bildung durch Wissenschaft und die Sozialisation von Studierenden in diese?

Mögliche Implikationen für forschendes Lernen (nicht nur) im Studieneingang

Meine Hoffnung wäre, dass hier neue Räume und Gestaltungsmöglichkeiten entstehen können, in der aber Übertragungsmetaphern zwischen analog und digital oder besser zwischen physisch und digital zu kurz greifen. Ich meine, dass die aktuelle Form von Wissenschaftshandeln auch dazu einlädt, anders mit Studierenden in Kontakt zu kommen. Unter Wissenschaftshandeln verstehe ich nicht primär nur Forschungshandeln, welches auf die (Weiter-)Entwicklung von Erkenntnis zielt, sondern auch die damit zusammenhängenden Praktiken wie beispielsweise Tagungsbesuche oder Publikationstätigkeiten. Legt man dann zur Planung forschungsorientierter Lehre das Zürcher Framework (Treppe & Hildbrand, 2012) zugrunde, sind dies Phasen forschenden Lernens, die für Studierende bisher so wenig bzw. kaum sichtbar waren. Während es bisher zum einen unüblich, zum anderen aber auch organisatorisch schwer umzusetzen war, Studierende mit auf Tagungen zu nehmen und ihnen damit eine Form von Wissenschaft, nämlich das Öffentlich-machen von Wissenschaft und dessen Diskurs zu ermöglichen, erleben wir aktuell, dass es durchaus einfach(er) geht: Die zahllosen online-Tagungen könnten insbesondere für Studierende Vorteile bieten: Die Zugangsbeschränkungen sind niedrig, man muss sich nicht gleich zu Wort melden und man kann durch die Vielzahl der Angebote auch einmal „reinschnuppern“. Gleichzeitig bieten Online-Tagungen aber auch als Lehrformat interessante Aspekte: Man kann Studierenden gezielte (Beobachtungs-)Aufgaben geben oder sich unterschiedliche Vorträge nochmals systematisch mit Studierenden anschauen. Durch den Zugang und eine damit möglicherweise einhergehende Aufzeichnung wäre es möglich, immer wieder auf die jeweilige Situation zuzugreifen.

Während Studierende in den Diskussionen meistens als Lernende adressiert werden, wird hier dafür plädiert, durch die Nutzung solcher Angebote Studierende schon früh *auch* die Möglichkeit zu geben, sie langsam in eine Forschungscommunity einzuführen und damit weitere Auseinandersetzungsmöglichkeiten in der Gestaltung von forschungsorientierter Lehre zu erweitern. Studierende lernen dann viel stärker etwas über Wissenschaft bzw. die Entwicklung von Forschungsergebnissen als sich nur mit Ergebnissen von Wissenschaft zu beschäftigen.

⁴ auch wenn es physische Tagungssessions gibt, in denen die Teilnehmenden lieber E-Mails beantworten als sich an der Diskussion zu beteiligen oder es digitale Tagungsslots geben kann, die von hoher Präsenz zeugen

Ich möchte dies an dieser Stelle noch thesehafter zuspitzen: Ohne Forschungsorientierung, gerade auch schon im Studieneingang, wird es Studierenden gerade unter der Perspektive von ‚digitaler Präsenz‘ schwieriger fallen, einen Rollenwechsel von der/dem Schüler*in zum Studierenden wahrzunehmen. Denn hier kommt erschwerend unter den aktuellen Pandemie-Entwicklungen hinzu, dass nicht erst im letzten, sondern auch in diesem Semester viele Studierende ein Hochschulstudium beginnen, ohne auf dem Campus zu sein und dort auch mit wissenschaftlichem Handeln verstrickt zu werden. Und so verwundert es nicht, dass an vielen Hochschulen bei der Planung der wenigen Präsenzmöglichkeiten die Maxime ausgegeben wird, „Erstsemester first“. Die Idee dahinter ist: Wenn Präsenzveranstaltungen angeboten werden, sollte der Fokus darauf liegen, diese in der Studieneingangsphase zu verorten, damit die Studierenden so vermeintlich besser an der Hochschule ankommen. Lehrveranstaltungen sollten also dann so vor allem in Kleingruppen stattfinden und Präsenzangebote für Erstsemester spezifisch geplant werden. Die Paradoxie dieses Vorgehens liegt darin, dass Erstsemesterveranstaltungen erfahrungsgemäß große Veranstaltungen sind, so dass Präsenz - zumindest unter Pandemiebedingungen - in der herkömmlichen Form nicht geleistet werden kann. Gleichzeitig wird aber Pandemie irgendwann hoffentlich nicht mehr da sein und damit auch Präsenz wieder möglich sein. Die Frage ist nun, was das bedeutet, denn ich nehme an, man wird an dieser Stelle nicht einfach wieder zur „normalen“ Präsenz zurückfinden, sondern neue Formen entwickeln müssen⁵. Denn hinter der Idee der Rückkehr zur neuen Normalität steckt auch eine Vorstellung von Universität, die es so an der ein oder anderen Stelle nicht mehr gibt - man denke an neue Studierendengruppen, die ein Hochschulstudium beginnen oder an veränderte Rahmenbedingungen wie der nun gemachten Erfahrung im Bereich Digitalisierung. Darüber hinaus, so zeigt uns das letzte Semester und die ein oder andere FernUniversität, ist ja das Erleben von Gemeinschaft nicht Gleichzusetzen mit einem Präsenzort Universität. Wir sollten uns also in diesen Zeiten noch mehr mit der Frage beschäftigen, wie eine Enkulturation in Wissenschaft sowohl in Präsenz als auch unter digitalen Bedingungen gelingen kann.

Relevant hierfür sind auch das informelle Lernen und Formen der Sozialisation in Wissenschaft, die, so befürchte ich, hierbei aus den Blick geraten könnte, wenn nicht auch hierfür neue, kreative Formen dafür gefunden werden. So könnte es dazu kommen, dass sich eine viel stärkere ‚Online-Wissenschaft‘ etabliert, deren Enkulturation zunehmend im Netz erfolgt. Ich frage mich daher gegen Ende: Wo und wie wird man zusammenkommen, bei

einem gemeinsamen Kaffee oder gar auch Wein in ZOOM, in lockeren Diskussionen auf Twitter? Oder doch wo ganz anders? Wo und wie Wissenschaft in ‚digitaler Präsenz‘ auch stattfinden wird - wir sollten die Studierenden nicht in den Learning Management Systemen vergessen, sondern sie auch aktiv dahin mitnehmen. Ich meine, dass hier der Neologismus der ‚digitalen Präsenz‘ helfen könnte, darüber stärker ins Gespräch zu kommen - wenn wir dem Raum geben.

Literatur

- Cerratto Pargman, T. Review of Lesley Gourlay and Martin Oliver (2018). *Student Engagement in the Digital University: Sociomaterial Assemblages*. Postdigit Sci Educ(2020). doi: [10.1007/s42438-020-00178-5](https://doi.org/10.1007/s42438-020-00178-5)
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020) *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Verfügbar unter: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (letzter Zugriff am 19.11.2020) [Permalink](#)
- Koring, B. (2007). Pädagogische Orientierung, Orientierung der Pädagogik: Überlegungen zu den Grundformen pädagogischer Orientierung. In J. Aderhold & O. Kranz (Hrsg.), *Intention und Funktion: Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme* (S. 123-139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-90627-0_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90627-0_6)
- Tremp, P., & Hildbrand, T. (2012). Forschungsorientiertes Studium - universitäre Lehre. Das „Zürcher Framework“ zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung*. (S. 101-116). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Waldenfels, B. (2009). Universität als Grenzort. In U. Hap & N. Müller-Schöll (Hrsg.), *Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution* (S. 11-25). Bielefeld: transcript. doi: [10.14361/9783839409077-001](https://doi.org/10.14361/9783839409077-001)

⁵ Dazu gehört es aber auch, sich noch stärker mit Studierenden auseinander zu setzen. Denn: Wir wissen (immer) noch zu wenig, wie Studierende eigentlich ‚digitale Präsenz‘ erleben. In den Diskussionen der letzten Woche machte ich an der ein oder anderen Stelle die Erfahrung, dass die Gestaltung von Lehre immer noch stark von den Dozierenden aus gedacht wird, und damit Ideen entstehen, „die nicht im alltäglichen Leben der Studierenden begründet sind. So geht es in diesen Diskursen der digitalen Universität oft mehr darum, was die Universität sein sollte und wie sich Studierende und Lehrende verhalten sollten, als darum, was die Universität tatsächlich ist und wie Studierende und Lehrende in ihrem Alltag handeln und denken“ (Cerratto Pargman, 2020, S. 3).

Resonanz(T)raum online-Lehre

HProf. Dr. Elisabeth Seethaler, Bildungswissenschaftlerin mit Schwerpunkt Pädagogische Psychologie, Hochschulprofessorin am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Prolog

Als am 16. März 2020 angesichts der Corona-Pandemie in Österreich der „Lockdown“ ausgerufen wurde, waren Anspannung, Bestürzung oder Hilflosigkeit ebenso wie Gelassenheit, Vertrauen oder Zuversicht zu beobachten. Um Krisen zu bewältigen, bedienen sich Menschen unterschiedlicher Strategien (vgl. McGhee, 2012), Humor ist eine davon. So auch in Österreich. Sehr bald hieß es, wir hätten die erfolgreichste Bundesregierung aller Zeiten, ihr sei es bereits in ihren ersten drei Amtsmonaten gelungen, Regierungsziele, wie *Klimaschutz vorantreiben, Zuwanderung eindämmen und Digitalisierung beschleunigen*, zu erreichen. Letzteres ist, angesichts von monatelangem home-office, Zoom-Konferenzen, online-Unterricht in der Schule und einem ganzen Semester online-Lehre an Universitäten und Hochschulen - rein quantitativ betrachtet - tatsächlich gelungen. Die Anzahl der angebotenen und in Anspruch genommenen Schulungsmaßnahmen für zoom, teams, forms, one drive, ... für Dozierende bestätigt - zumindest an meiner Institution - diese Beschleunigung.

Online-Lehre

Spätestens seit dem vergangenen Sommersemester ist selbst ohne Begriffsdefinition für alle Beteiligten deutlich geworden, *online e-learning* bedeutet, Lehrende und Lernende lernen einander ausschließlich virtuell kennen, alle Lehr-/Lernprozesse erfolgen online, eine gemeinsame Präsenzzeit findet nicht mehr statt. Abzugrenzen sind davon die e-learning Modelle *adjunct e-learning* und *blended e-learning* (Arkorful & Abaidoo, 2015). Letzteres kombiniert Präsenzlehre mit online-Tools oder Plattformen, die digitales Kursmaterial beinhalten oder z. B. Chats ermöglichen, während *adjunct e-learning* den Einsatz digitaler Medien im Rahmen der gemeinsamen Präsenzzeit im Seminarraum induziert.

In einer vom Bildungsministerium (BMBWF, n. d., o. S.) in Auftrag gegebenen, im April 2020 durchgeführten Studie (online-Befragung; N=517) zur Beurteilung der Umstellung der tertiären Lehre auf distance- bzw. online-e-learning wurden Angebot und Verwendung von e-learning Elementen als *deutlicher Evolutionsprung* qualifiziert. E-learning Tools oder Plattformen - wie beispielsweise Moodle - wurden nach Angaben der Studierenden bereits vor der Corona-Pandemie „fast immer“ oder „öfter“ genutzt (55%), was auch während des online-Semesters etwa gleich blieb, während sich die Verwendung von anderen e-learning Elementen (z. B. interaktive Onlineveranstaltungen) verdoppelte. Nach einem aufgrund der Umstände erzwungenem online-Semester stellt sich vermehrt die Frage, inwieweit und wie viel

Präsenzlehre ein Studium benötigt und wenn Präsenz, ob Formate wie z. B. Vorlesungen oder Seminare nicht online effizienter, wirtschaftlicher, zeitsparender sind?

Präsenz-Lehre

Von allen Lehrveranstaltungsformaten wurde insbesondere die Vorlesung als Präsenzangebot bereits vor Corona-Zeiten in Frage gestellt (Kerres & Pressler, 2013). Durch die zunehmende Digitalisierung und die Möglichkeit Vorträge online grenzenlos anzubieten, wurde und wird der Mehrwert einer f2f Begegnung diskutiert, für Vorlesungen mitunter aufgrund der einseitigen Kommunikationsstruktur (Apel, 1999), die ihnen zugeschrieben wird. Aus der Perspektive der Kommunikationswissenschaft umfasst die Komplexität von Kommunikation jedoch viel mehr als das gesprochene Wort mit seinem sachlichen Inhalt (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2007). Dies erklärt bisweilen, warum wir Eintrittsgelder für Vorträge zahlen und Fahrtwege auf uns nehmen, obwohl die Informationen nachzulesen oder online abrufbar wären. Als Tal Ben-Shahar als junger Psychologieprofessor an der Havard Universität Anfang des zweiten Jahrtausends den Antrag vorlegte, eine Vorlesung zum Thema *Happiness* aufzunehmen, endete dies damit, dass ihm ein Freifach ermöglicht wurde. 2002 bot er es erstmals für 8 Studierende an. Der Erfolg stellte sich schnell ein. 2007 besuchten bereits 445 Studierende die Vorlesung. Auch nachdem 2007 sein Buch „Happier“ mit dem gesammelten Wissen zum Thema *Glück* veröffentlicht wurde, verdoppelte sich die Zuhörerschaft im darauffolgenden Jahr. Der Erfolg der Vorlesung von Tal Ben-Shahar ist Beispiel, dass die persönliche Begegnung zwischen Studierenden und Dozierenden viel mehr beinhaltet, als die reine Vermittlung eines Inhalts. Selbst in Vorlesungen wird eine wechselseitige Kommunikation mit den Studierenden gepflegt, die Fragestellungen, Beispiele ebenso beinhaltet, wie das Anregen zum Nach-, Weiter- und über sich Hinausdenken, Charakteristika, die wesentlich zur Bildung eines Individuums beitragen. Darüber hinaus realisiert jedes Präsenz-Lehrveranstaltungsformat durch die Begegnung mit der Umwelt die (Weiter) Entwicklung des Menschen als soziales Wesen und ermöglicht, sich in der richtigen Weise mit der Welt verbunden zu fühlen, mit ihr in „Resonanz“ zu treten (vgl. Rosa, 2016a).

Resonanz und Lehre

Ebendiese soziale Entwicklung und Eingebundenheit zu erfahren ist Teil des Bildungsprozesses im humboldtschen Sinne, der über reines Faktenwissen weit hinausgeht. Bildung umfasst die geistige, gestalterische wie moralische Gedanken- und

Erfahrungswelt, die sich in Freiheit und ohne politische Abhängigkeit entwickelt. Dieser Prozess braucht einen Resonanzraum, der sich durch ein Miteinander und den wechselseitigen persönlichen Kontakt auszeichnet. Unabhängig, welche Lehrveranstaltungsformate gewählt oder angeboten werden, „braucht Universität die persönliche Anwesenheit, den persönlichen Austausch, um richtig zu den Inhalten vordringen zu können.“ (Pflüger, 2020, 5:57) und ich ergänze, *um Resonanzbeziehungen ermöglichen zu können*, sofern Universitäten und Hochschulen nicht nur als Institutionen der Wissensvermittlung, sondern als Bildungsinstitutionen verstanden werden sollen.

Eine besondere Bedeutung der Resonanz und damit gelingender Beziehungen und dem Gefühl, auf „lebendige Weise mit der Welt verbunden zu sein“ (Rosa, 2016a, S. 4), sehe ich für die Lehrerbildung, in der ich selbst tätig bin. Die zukünftigen Lehrkräfte werden unter Berücksichtigung unserer wachstumsorientierten Gesellschaft, die neue Herausforderungen beinhaltet, auf die konkrete Erziehungs- und Unterrichtsarbeit mit Kindern und Jugendlichen vorbereitet. Der verdiente Wohlstand unserer Zeit fordert, durch eine immer schnelllebiger werdende Welt, seinen Tribut, den Rosa (2016b, S. 14) wie folgt beschreibt: „Diese systematische Eskalationstendenz verändert aber die Art und Weise, in der Menschen *in die Welt gestellt* sind, sie ändert das menschliche Weltverhältnis in grundlegender Form. Dynamisierung in diesem Steigerungssinn bedeutet, dass sich unsere Beziehung zum Raum und zur Zeit, zu den Menschen und zu den Dingen, mit denen wir umgehen, und schließlich zu uns selbst, zu unserem Körper und unseren psychischen Dispositionen, fundamental verändert.“ Um dem zu begegnen, zeichnet die Resonanztheorie (Rosa, 2018) vier Kernmerkmale: (1) Das Moment der Berührung, das sich in der Begegnung zeigt, wenn wir durch Menschen, Musik, Bilder, Naturerfahrungen u. a. erreicht und bewegt werden, (2) Der Moment der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1979), in dem wir uns verbunden und selbstwirksam erleben, (3) Der Moment der Transformation, in dem wir uns in der Begegnung mit anderen durch das Wechselspiel von Ich-Du-Wir wandeln und (4) Der Moment der Unverfügbarkeit; denn das Ergebnis einer Resonanzbeziehung bleibt immer offen, ebenso wie sich eine Resonanzbeziehung nicht willentlich herstellen lässt. Um das Gelingen einer Resonanzbeziehung und damit die Verbindung mit sich und der Umwelt zu begünstigen, braucht es Resonanzräume, die dies ermöglichen und die Bereitschaft „offen genug zu sein, um sich berühren zu lassen, aber auch hinreichend gefestigt oder geschlossen, um mit eigener Stimme zu antworten.“ (Rosa, 2018)

Resonanz(T)raum online-Lehre

Das erste Mal die Studierenden nicht persönlich kennenlernen zu können wirft in mir die Frage auf, inwieweit es gelingen kann, in einem Zoom-Seminar Beziehungen herzustellen und Resonanzräume anzubieten. Das Seminar zur Klassenführung

beginnt, die Studierenden sind eingeloggt. Viele Studierende zeigen sich mit Bild. Ich schaue in die Gesichter auf dem Bildschirm, ich kenne niemanden und ich prüfe, was ich fühle und ich fühle Distanz. Trotz des Bemühens und der didaktischen Versuche die zukünftigen Einheiten auch aufgeteilt in Kleingruppen zu arbeiten, bleibt, ich habe für die einzelne Person kein Gespür. Diese Beziehungslosigkeit macht es mir schwer zu erkennen, wann bin ich z. B. zu schnell, zu wenig differenziert. Dagegen bringen sich die Studierenden im direkten Kontakt im Seminarraum intensiver ein, so dass der Dialog gegeben. Sie spiegeln mir durch ihre Körpersprache, ob es ihnen gelingt, sich in die Materie einzulassen und wo etwas unklar. Das gibt mir die Möglichkeit gleich nachzufragen. Das deklarative Wissen kann ich online gut aufbereiten und die Studierenden setzen sich entlang der Aufträge damit auseinander. Für den Erwerb des Handlungswissens und der damit verbundenen Performanz gestaltet sich das schwierig. Wir arbeiten mit Videovignetten, analysieren diese, besprechen und reflektieren. Die Auseinandersetzung in der Gruppe, die Diskussion und der Diskurs, der innerlich bewegt und berührt, in den die Studierenden normalerweise eintauchen, der fehlt. Wir bleiben immer auf eine gewisse Art und Weise beziehungslos. Die Studierenden erzählen, leichter sei es mit Dozierenden, die sie bereits in früheren Semestern erlebt hätten. Mich kennen sie nicht und sie sehen nur meinen Kopf, meinen Hals, nicht mehr. Und sie fühlen: Distanz so wie ich. Sie seien nach den Veranstaltungen erschöpfter, das dauerhafte in den Bildschirm blicken ermüde, irgendwann würden sie dann das Bild abschalten, um sich etwas ausklinken zu können. Als Dozierende geht es mir ähnlich. Wenn ich abends den Computer ausschalte, fühle ich mich leer, ganz anders als in Präsenzlehrveranstaltungen. Das Einzige, was ausstrahlt, sind die elektromagnetischen Wellen meines Computers, mit dem ich mich gezwungenermaßen am engsten verbunden fühle, von früh morgens bis spät abends, denn alle meine Arbeiten werden am Computer vollbracht. Das Semester geht zu Ende und ich kann nicht sagen, wie gut sich meine Studierenden in einer Klasse bewegen werden können. Ich kann sie lediglich hinsichtlich ihres deklarativen Wissenszugewinn einordnen, was sie an Handlungswissen und Performanz aus diesem Semester für sich entwickelt haben, bleibt mir verborgen ebenso wie eine Beziehung mit ihnen. Dieses mein Erleben ist nicht ungewöhnlich, sondern untermauert vielmehr die bisherigen empirischen Ergebnisse zur online-Lehre bei Studierenden. Die fehlende soziale Interaktion sowie der unmögliche Aufbau von Beziehung, die geringeren Effekte hinsichtlich des Erklärens und Interpretierens ebenso wie die nicht vorhandene Schulung der kommunikativen wie sozialen Fähigkeiten zählen zu den großen Nachteilen der online-Lehre (Arkorful & Abaidoo, 2015).

Wenn persönliche Begegnung nicht ermöglicht wird, werden Resonanzräume nicht angeboten. Studierende, vor allem in der

Lehrerbildung, deren zukünftige Arbeit im täglichen Dialog und der Gestaltung gemeinsamer Beziehungen mit den nachkommenden Generationen liegt, brauchen diese Resonanzräume, um sich selbst immer wieder (neu) zu (er)finden, sich zu entwickeln, sich einzuordnen und auszuprobieren, sich erfolgreich zu erleben und sich eingebunden zu fühlen, ebenso wie ich sie als Dozierende benötige, um mich selbst immer wieder zu reflektieren, mich mit der Welt verbunden zu fühlen, mich selbstwirksam zu erleben und mich hoffentlich weiter zu entwickeln.

Epilog

Der Mensch ist ein soziales Wesen, er braucht das soziale Gefüge und er lernt in und durch seine Umwelt. Die Corona-Pandemie wird viele Studien hervorbringen, die sich mit den Folgen der körperlichen und sozialen Distanziertheit beschäftigen. Wir wissen noch nicht, um die Auswirkungen, die diese Erfahrung für die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat. Positiv zu bewerten ist jedenfalls, dass wir im tertiären Bereich hinsichtlich der Anwendung von e-learning Modellen in kürzester Zeit enorme Fortschritte gemacht haben. Die Erfahrungen daraus laden ein, die Lehrveranstaltungsformate zu prüfen und stärker um blended-e-learning zu erweitern. Einzelne Lehrveranstaltungen mögen sich als reines online-Angebot eignen. Zu berücksichtigen ist, Lernen umfasst den Menschen als Ganzes. Das gemeinsame Gestalten einer Gesellschaft setzt Beziehungsfähigkeit und soziale Kompetenz des Einzelnen voraus. Kompetenzen, die uns nicht automatisch in die Wiege gelegt, sondern die ebenso im zwischenmenschlichen Direktkontakt erlernt, erprobt und am Modell beobachtet (Bandura, 1979) werden. Gerade Bildungsinstitutionen haben den Auftrag hier maßgeblich mitzuwirken. An meiner eigenen Institution ist der Erwerb von Sozial-, Personal-, Führungs- und Gesellschaftskompetenz curricular verankert. Den Resonanzraum für den Aufbau und die praktische Erprobung dieser Kompetenzen bieten Präsenzlehrveranstaltungen aller Art im direkten Kontakt zwischen Ich-Du-Wir. Für die Lehrerbildung erachte ich Präsenzlehrveranstaltungen, die selbstverständlich gut mit blended-e-learning oder einzelnen online-e-learning Terminen verbunden werden können, als unersetzbar, denn „mediatisierte Sozialität leistet eben nicht dasselbe wie eine Interaktion von körperlich Anwesenden.“ (Dickel, 2020, S. 82)

Literatur

Apel, H. J. (1999). *Die Vorlesung: Einführung in eine akademische Lehrform*. Köln: Böhlau.

Arkorful, V. & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-24.

Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ben-Shahar, T. (2007). *Happier: Learn The Secrets to Daily Joy and Lasting Fulfillment*. NY: McGraw-Hill.

BMBWF (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung) (n. d.). *60% der Studierenden beurteilen die erfolgte Umstellung der Lehre auf Distance- bzw. Online-Learning als gut*. Zugriff am 01.08.2020. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Aktuelles/corona/corona_online-befragung_studierende.html (letzter Zugriff am 19.11.2020) [Permalink](#)

Dickel, S. (2020). Gesellschaft funktioniert auch ohne anwesende Körper. Die Krise der Interaktion und die Routinen mediatisierter Sozialität. In Volkmer, M. & Werner, K. (Hrsg.), *Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft* (S. 79-88). Bielefeld: transcript.

McGhee, P. (2012). Humor als Copingstrategie. Das 7-Humor-Habits-Trainingsprogramm. In B. Wild (Hrsg.), *Humor in Psychiatrie & Psychotherapie. Neurobiologie - Methoden - Praxis* (S. 197-217). Stuttgart: Schattauer.

Pflüger, O. (2020, 12.06.; Minute 5:57) *im Interview mit Anna-Lena Scholz*. Zugriff am 10.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/politik/2020-06/hochschulen-distanzlehre-universitaet-fach-hochschule-coronavirus-nachrichtenpodcast> (letzter Zugriff am 19.11.2020)

Kerres, M. & A. Pressler (2013). Zum didaktischen Potenzial der Vorlesung: Auslaufmodell oder Zukunftsformat? In G. Reimann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister* (S. 79-98). Bad Reichenhall: BIMS.

Rosa, H. (2018, 16.03., 18:25 Uhr). *Hartmut Rosa über Resonanz*. Zugriff am 10.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.resonanz.wien/blog/hartmut-rosa-ueber-resonanz/> (letzter Zugriff am 19.11.2020) [Permalink](#)

Rosa, H. (2016a, 18.09., 08.30 Uhr). *Mehr Resonanz. Auswege aus der Beschleunigungsgesellschaft*. Verfügbar unter: <https://www.swr.de/-/id=17901834/property=download/nid=660374/4js4sh/swr2-wissen-20160918.pdf> (letzter Zugriff am 19.11.2020)

Rosa, H. (2016b). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2007). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (11. Auflage). Bern: Hans Huber.

(Gem)einsam kontemplieren

Überlegungen zur Wir-Beziehung im Seminar

Matthias Sommer, M.A., Soziologe, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Visuelle Kommunikation und Mediensoziologie, Technische Universität Chemnitz

“Das theoretisch denkende Selbst ist einsam; es hat keine soziale Umwelt; es steht außerhalb aller sozialer Beziehungen” Schütz, 1971, S. 292

“Ich habe zu den anwesenden Personen eine Beziehung wie ein Schauspieler oder Akrobat. Und wenn ich aufhöre zu sprechen, die Empfindung totaler Einsamkeit” Foucault zitiert nach Ewald und Fontana, 2009, S. 9

Die zwei vorstehenden Zitate von Alfred Schütz und Michel Foucault thematisieren beide den Aspekt der Einsamkeit, die einen bei wissenschaftlicher Tätigkeit überkommen kann. Mögen sie auf den ersten Blick ähnlich erscheinen, zeigt sich bei genauerer Hinsicht ein kategorialer Unterschied, der für die uns aufgetragene Frage nach der Bedeutung ‚(digitaler) Präsenz in der Hochschullehre‘ bedeutsam erscheint. Bei Schütz geht es um Einsamkeit als wertfreie Beschreibung einer einzunehmenden Einstellung, die wissenschaftliche Kontemplation erst ermöglicht. Foucault hingegen thematisiert ein negatives Vortragserlebnis am *Collège de France*. Um es etwas polemisch mit dem derzeit hoch im Kurs stehenden Begriff des ‚Social Distancing‘ zu formulieren, so ist dieses im einen Fall (Schütz) zentrale Voraussetzung des Übergangs in die Welt wissenschaftlicher Kontemplation, wohingegen es im anderen Fall (Foucault) ein zentrales Ärgernis innerhalb der sozialen Lehr- / Lernbeziehung darstellt. Ziel des Essays ist es die – im Rahmen der Covid-19-Pandemie eingeführten – Einschränkung der Handlungsroutinen wissenschaftlichen Lehrens und Lernens, mit Blick auf Schütz Lebensweltanalyse zu thematisieren.

Präsenz in Stand-by

Im Gegensatz zum Begriff des ‚Social Distancing‘ scheint an den Hochschulen besonders jener der ‚Präsenz‘ an Relevanz gewonnen zu haben. Dies wird nicht zuletzt durch die Wortwahl mancher Hochschulleitungen deutlich, die einen ‚Stand-by-Betrieb‘ initiierten, der bis heute nur langsam wieder in einen ‚selektiven sowie eingeschränkten Präsenzbetrieb‘ überführt wurde. Von 25 Artikeln, die sich seit 1993 mit dem Begriff der Präsenzlehre in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung auseinandersetzen, entfallen allein 20 auf den Zeitraum April bis September 2020. In einer Mehrzahl der Artikel wird der Begriff normativ aufgeladen. Was nicht Präsenzlehre ist, wird als etwas Defizitäres beschrieben und der Frage ‚wahrer‘ Präsenz nachgespürt. So heißt es bei Lankau, „[d]ie Möglichkeiten von Computern für die Pädagogik werden völlig überschätzt“ (9.4.2015, S. 7); Thiel konstatiert “[d]igitale Kommunikation schafft keine belastbaren Bindungen (23.5.2020, S. 11) und Oestmann behauptet „Augenkontakt ist unersetzbar [...] ein Studium lebt von der Begegnung“ (6.6.2020, S. 12).

Viele der Artikel weisen auf mögliche Pfadabhängigkeiten hin, die die Universitäten vor weitreichende Veränderungen stellen. In einem offenen Brief [Zur Verteidigung der Präsenzlehre](#), der 5936 digitale Unterschriften verzeichnet (2020, Stand 16.9.2020), wird insbesondere auf drei Aspekte hingewiesen, die durch eine Verschiebung auf ‚digitale Lehre‘ bedroht würden: 1. Universität als „Ort der Begegnung“, 2. Studieren als „Lebensphase des Kollektiven“ sowie 3. Lehre als “kritische[r], kooperative[r] und vertrauensvolle[r] Austausch zwischen mündigen Menschen“.

An dieser Stelle soll keine Essentialisierung der Institution der Universität vorgenommen werden, welche wissenschaftliche Kontemplation an spezifische Veranstaltungsformate mit notwendigen Eigenschaften koppelt. Stattdessen wird auf zwei verschiedene Aspekte eingegangen: 1. die Universität als ein Ort des Übergangs in die Sphäre wissenschaftlicher Kontemplation, sowie 2. die Lehr- / Lernbeziehung im Seminar als eine spezifische Form der Sozialität wissenschaftlichen Arbeitens.

Die Welt des täglichen Lebens und die Welt wissenschaftlicher Kontemplation

In *Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten* beschreibt Alfred Schütz (2003) die Welt des täglichen Lebens, als eine Wirklichkeit unter vielen anderen, beispielsweise der imaginierten Vorstellungen und der Phantasie, oder der Welt der Kunst (ebd., S. 208). Die Welt des täglichen Lebens hat im Vergleich zu der Vielzahl anderer Welten einen Sonderstatus als „grundlegende oder ausgezeichnete Wirklichkeit“ (ebd., S. 207), da nur in ihr der Mensch als wirkendes Selbst in der “natürlichen Einstellung des hellwachen, erwachsenen Menschen” (ebd., S. 199) in Erscheinung treten kann. Es ist hier, wo ich mit anderen Menschen kommuniziere, wo mich der Pausengong (aus dem Halbschlaf reißend) an die intersubjektive Standardzeit erinnert und wo ich meinen praktischen Interessen nachgehen kann. Schütz spricht nicht von der Institution der Kirche, oder Universität, sondern von der Welt religiöser Erfahrungen und der Welt wissenschaftlicher Kontemplation. Kennzeichnend für die einzelnen Welten ist ein je spezifischer „kognitiver Stil“, sodass der Übergang von einer Welt in eine andere mit einem Wandel der Einstellung – einer Akzentverschiebung – zur Welt verbunden ist (ebd., S. 208).

In der natürlichen Einstellung ist die Welt um das Selbst der Person und seine körperliche Erscheinung zentriert. Im Gegensatz dazu beinhaltet “[d]er ‘Sprung’ in die Provinz des theoretischen Denkens [...] die Entschlossenheit des Individuums, seinen subjektiven Standpunkt auszusetzen“ (ebd., S. 226). In der Schütz’schen Terminologie nimmt das Subjekt eine Einstellung an, verändert, oder ersetzt diese, verharrt in ihr, gibt sie auf, oder

lässt sie fallen. Die verschiedenen Welten sind nicht als „ontologische, statische Wesenheiten“ misszuverstehen, sondern „lediglich Bezeichnungen für verschiedene Spannungen ein und desselben Bewußtseins“ (ebd., S.236f). Der Übergang in die Welt wissenschaftlicher Kontemplation ist ebenso wenig mit dem Eintritt in den Lichthof einer Bibliothek zu verwechseln, wie die religiöse Erfahrung mit der physischen Anwesenheit im Kirchenschiff. So ist es möglich an beiden Orten (Tag-)Träumen nachzugehen oder sich – dem Handy zuwendend – über eine Kurznachricht mit einer anderen Person zum Mittagessen zu verabreden. Diese Beispiele zeigen zwei zentrale Aspekte des Verhältnisses der Welten zueinander: Einerseits wird deutlich, dass sich die Bewusstseinsspannung im Verlaufe verschiedener Ereignisse immer wieder ändern kann, beispielsweise indem eine Nachricht meines Handys mich aus den Gedanken reißt. Zum anderen zeigt sich, dass der Übergang, von einer Einstellung in eine andere, in der Welt des täglichen Lebens stark ritualisiert und in Routinen eingebettet ist. Die Universität kann hierbei als ein Raum verstanden werden, der – ähnlich des Gotteshauses als Möglichkeitsraum religiöser Erfahrungen – dazu genutzt wird, den Sprung in die Welt der theoretischen Kontemplation zu ermöglichen. Zwar ist dieser Übergang prinzipiell nicht an spezifische Orte gebunden, jedoch ist der Wechsel in die kontemplative Einstellung durch den Gang in die Bibliothek wahrscheinlicher, als durch den Besuch eines Konzertes. Die durch die Covid-19-Pandemie eingeführten Einschränkungen innerhalb wie außerhalb der Universität, haben zu starken Irritationen von Handlungsroutinen beigetragen. Vertraute Möglichkeiten, die einen Übergang in die wissenschaftliche Kontemplation ermöglichen können, waren hierdurch versperrt. Ein einseitiger Blick auf Präsenz als Gütekriterium einer Lehr- / Lernbeziehung vernachlässigt die Frage der Universität als einem Raum in welchem der Übergang in die Welt der theoretischen Kontemplation ermöglicht, geübt und realisiert werden kann.

Sozialität des Theoretisierens und die Wir-Beziehung im Seminar

Das Wechselspiel von theoretischer Kontemplation und Sozialität scheint bereits im Seminar als universitäre Einrichtung durch. Einfache Begriffsdefinitionen müssen hier genügen um auf den „persönlichen Verkehr“ (Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm, 1971) des Seminars zu verweisen. In *Der große Brockhaus* (1934) wird das Seminar eingeführt als „ein mit umfangreicher Fachbücherei ausgestattetes wissenschaftliches Institut, in dem Seminarübungen abgehalten werden, d.h. Arbeitsgemeinschaft zwischen Dozent und Studierenden, wodurch das Vorlesungswesen ergänzt und die eigentl. wissenschaftliche Arbeitsmethoden erprobt und gelehrt werden“ (S.281). In diesem Sinne ist das Seminar der Versuch einer Antwort auf Schütz Frage nach Möglichkeiten der Sozialität des Theoretisierens, oder genauer wie „theoretische[s] Denken mitgeteilt“,

sowie „selbst in einer intersubjektiven Form erfolgen“ kann (Schütz, 2003, S. 232). Zuvorderst lassen sich im Seminar Erfahrungen aus der kontemplativen Einstellung kommunizieren (beispielsweise in Form von Referaten, aber auch durch die Diskussion getätigter Lektüre). Andererseits kann das sich verhaltende Subjekt hier einen (ständigen) Wechsel zwischen kontemplativer Einstellung und tätigem Selbst im Wirken des Seminargeschehens vollziehen. Das eingangs zitierte Beispiel von Foucault zeigt, dass ‚Präsenzveranstaltungen‘ aus Sicht einer Person, als sehr anonyme und unpersönliche Veranstaltungen wahrgenommen werden können. Die Übertragung seiner Vorlesung in Nebenräume zeigt zudem, wie die Anwesenheit einer großen Anzahl an Personen eine Arbeitsgemeinschaft verhindert. Am *Collège de France* waren es liberale Dienstvorschriften, die Foucault verboten ein „geschlossenes Seminar zu veranstalten, das bloß einigen Hörern vorbehalten wäre“ (Foucault, 2009, S. 13). Er bemühte sich verschiedentlich die soziale Beziehung im Rahmen der Veranstaltung zu verändern, zum Beispiel durch die Einführung von „Off-Broadway“-Formaten (ebd.), jenseits der Vorlesung, oder die Verlegung der Veranstaltung auf den frühen Morgen, „in der Annahme [...], daß die Studenten um diese Uhrzeit noch nicht aus den Federn kommen“ (Foucault, 1999, S. 9). Der Blick auf die „Wir-Beziehung“ (Schütz 1972a, S. 197) im Seminar ermöglicht an dieser Stelle eine Blickverschiebung weg von der Frage etwaiger Vorzüge von ‚Präsenzlehre‘ und der Gegenüberstellung von ‚analogen‘ und ‚digitalen‘ bzw. ‚synchronen‘ und ‚asynchronen‘ Lehr- / Lernformaten. Was zeichnet Schütz folgend die Wir-Beziehung aus? Zuvorderst ist es die „Gleichzeitigkeit [...] der Teilnahme am ablaufenden Prozeß des Kommunizierens“, die eine neue Zeitdimension hervorhebt, in welcher ein ‚Wir‘ konstituiert wird und die in die Situation eingebundenen Personen zu einer Ereignisgemeinschaft verbindet (Schütz 2003, S. 195). An verschiedenen Stellen präzisiert Schütz die Wir-Beziehung: es handelt sich um eine „wechselseitige Beziehung des Sich-aufeinander-Einstimmens“ (Schütz, 1972a, S. 132), in der „ein bestimmter Sektor der Außenwelt in gleicher Weise für alle Partner [...] erreichbar“ ist (Schütz, 1972b, S. 74). Über die Intimität und Anonymität der sozialen Beziehung ist jedoch durch die Gemeinsamkeit von Raum und Zeit noch nichts gesagt (ebd. S. 75). Auch an dieser Stelle werden zwei zentrale Aspekte mit Blick auf Präsenz deutlich: 1. Physische Anwesenheit in materiellen Räumen ist nicht mit einer höheren Qualität einer sozialen Beziehung gleichzusetzen. 2. Mehr als die Frage der Präsenz in den Liegenschaften der Universität, ist es die Frage der Bedeutung einer Wir-Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden mit dem Ziel (gem)einsamer wissenschaftlicher Kontemplation, die – nicht erst seit der Pandemie – frag- und / oder verteidigungswürdig erscheint.

Schluss

Im Anschluss an Alfred Schütz und die Beziehung zwischen der Welt des täglichen Lebens und der Welt wissenschaftlicher

Kontemplation konnten drei zentrale Aspekte der Universität herausgearbeitet werden:

1. die Universität als ein Raum, in welchem der Sprung in die Welt der theoretischen Kontemplation ermöglicht werden kann,
2. die Universität als ein Raum, in welchem Möglichkeiten der Sozialität des Theoretisierens institutionalisiert werden, sowie
3. das Seminar als eine spezifische soziale Beziehung, welche auf persönlicher Anwesenheit, der Möglichkeit einer Wir-Beziehung und einem geteilten raum-zeitlichen Erleben aufbaut.

Der Rückgriff auf bisher kaum angewendete Interaktionsformen in der Lehre (hier insbesondere unter der Hinzunahme von Videokonferenzsystemen und dem intensivierten Gebrauch virtueller Lehr- / Lernumgebungen) hat neue Erfahrungen wissenschaftlicher Kontemplation, aber auch der Kommunikation über diese hervorgebracht. Erwin Panofsky hielt 1953 einen Vortrag mit dem Titel *Defense of the Ivory Tower* (Panofsky, 1957). Der Titel des Vortrags ist nicht mit einer Verteidigung der Institution Universität zu verwechseln. Vielmehr stellt dieser eine Verteidigung der Einstellung theoretisch-wissenschaftlicher Kontemplation dar, welche in den Räumen der Universität – Panofsky folgend – immer legitimierungsbedürftiger wird. Die Metapher des Elfenbeinturms wird genutzt, um einen Raum zu skizzieren, der den Sprung in die einsame wissenschaftliche Tätigkeit – ohne praktische Verwertbarkeitslogik – überhaupt erst ermöglicht. Gut 40 Jahre später nutzt Bill Readings eine andere Metapher, die ‚Universität in Ruinen‘, um die in ihr handelnden Personen zur Verteidigung von Kernaufgaben aufzurufen: “[...] preserve the task of thinking” (1999, S. 175); “[...] the means by which knowledge can be something other than marketed information” (ebd., S. 177). Auf den Wandel den Readings hin zu einer ‚Universität der Exzellenz‘ beschreibt, in welcher die Sprache der Ökonomie durch Accounting-Instrumente und Total Quality Management immer stärker Einzug erhält, kann hier nicht eingegangen werden (vgl. beispielhaft Münch 2011, Slaughter & Rhoades 2009). Es bleibt abzuwarten, ob ein Zurückdrängen der Präsenzlehre im Rahmen dieser und weiterer Entwicklungen befördert wird. Befürchtungen wie jene des Präsidenten des Deutschen Hochschulverbandes, dass “die fetten Jahre [...] auch in der Wissenschaft vorbei [sind]” (Kempen zitiert nach Schmoll, 6.6.2020), lassen – mit oder ohne Präsenz – Zweifel aufkommen, ob die Intensität des persönlichen Verkehrs in der universitären Lehre zunehmen wird, wie dies im Kerngedanken der Wir-Beziehung des Seminars angelegt ist. Anstelle in eine Romantisierung der Vergangenheit oder in Totalopposition zu verfallen, schlägt Readings vor, es sich in den Ruinen der Universität möglichst bequem zu machen:

“Dwelling in the ruins of the University [...] means giving a serious attention to the present complexity of its space, undertaking an endless work of detournement of the spaces willed to us by a history whose temporality we no longer inhabit. Like the inhabitants of some Italian city, we can seek neither to rebuild the Renaissance city-state nor to destroy its remnants and install rationally planned tower-blocks; we can seek only to put its angularities and winding passages to new uses, learning from and enjoying the cognitive dissonances that enclosed piazzas and non-signifying campanile induce.” (Readings, 1999, S. 129)

Die Covid-19-Pandemie hat Routinen des Lehrens und Lernens irritiert und – häufig unter Zuhilfenahme digitaler Bauteile – neue Baustellen aber auch Wege entstehen lassen. Die Suche nach geeigneten Räumen und Beziehungsformen für den Sprung in (gem)einsames Kontemplieren kann weiter einen möglichen Orientierungspunkt darstellen, insbesondere für all jene, die sich dem unbedingten Ziel hingeben wollen, die Welt zu beobachten und zu verstehen, kurz: – im Sinne Alfred Schütz’ – Theorie zu betreiben.

Literatur

- Ewald, F., & Fontana, A. (2009). Vorwort. In M. Foucault, *Die Regierung des Selbst und der anderen: Vorlesung am Collège de France (1982/83)* (S. 7-12). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1999). In *Verteidigung der Gesellschaft: Vorlesungen am Collège de France (1975/76)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2009). *Die Regierung des Selbst und der anderen: Vorlesung am Collège de France (1982/83)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lankau, R. (9. April 2015). *Unter dem Joch der Digitalisten*. Frankfurter Allgemeine Zeitung, S. 7.
- Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus: Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oestmann, P. (6. Juni 2020). *Augenkontakt ist unersetzbar*. Frankfurter Allgemeine Zeitung, S. 12.
- Offener Brief. Zur Verteidigung der Präsenzlehre (2020). WordPress. Verfügbar unter: <https://www.praesenzlehre.com/>, (letzter Zugriff am 19.11.2020) [Permalink](#)
- Panofsky, E. (1957). In *Defence of the Ivory Tower. The Centennial Review of Arts & Science*, 1(2), 111-122.
- Readings, B. (1999). *The University in Ruins*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Seminar. (1934). In *Der Große Brockhaus. Handbuch des Wissens in zwanzig Bänden*. Bd. 17. Leipzig: F. A. Brockhaus.
- Seminar. (1971). In *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig.

Schmoll, H. (6. Juli 2020). *Sehnsucht nach dem vollen Hörsaal*. Frankfurter Allgemeine Zeitung, S. 8.

Schütz, A. (1971). Symbol, Wirklichkeit und Gesellschaft. In *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit* (mit einer Einführung von Aron Gurwitsch und einem Vorwort von H. L. van Breda) (S. 237–298). Den Haag: Martinus Nijhoff.

Schütz, A. (1972a). Gemeinsam musizieren. Die Studie einer sozialen Beziehung. In A. Brodersen (Hrsg.), *Das Problem der Rationalität in der sozialen Welt. Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie* (S. 129–150). Den Haag: Martinus Nijhoff.

Schütz, A. (1972b). Der Heimkehrer. In A. Brodersen (Hrsg.), *Das Problem der Rationalität in der sozialen Welt. Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie* (S. 70–84). Den Haag: Springer Netherlands.

Schütz, A. (2003). Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In M. Endreß & I. Srubar (Hrsg.), *Theorie der Lebenswelt 1. Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt* (S. 177–247). UVK.

Slaughter, S., & Rhoades, G. (2010). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Thiel, T. (23. Mai 2020). *Wer nicht da ist, kann auch nicht stören*. Frankfurter Allgemeine Zeitung, S. 11.

Kann digitale Präsenz Kommunikation unter Anwesenden ersetzen?

Eine interaktionssoziologische Einordnung einer kollektiven Erfahrung

Dr. phil. Luca Tratschin, Soziologe, wissenschaftlicher Projektleiter am Kompetenzzentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung CHESS der Universität Zürich

Videotelefonie und Videokonferenzen stellen digitale Kommunikationsformen dar, die wohl die grösste Ähnlichkeit zu *face to face* Interaktion aufweisen: Sie erzeugen den stärksten Eindruck einer wechselseitigen Ko-Präsenz. Diese Kommunikationsformate wurden bislang in vielen Lebensbereichen eher episodisch verwendet. Trotz Nachhaltigkeitsüberlegungen wollte man zum Beispiel bei Geschäftskontakten, dem wissenschaftlichem Austausch oder diplomatischen Verhandlungen bislang nicht auf *face to face* Kontakt verzichten – und nahm dafür einen hohen Reiseaufwand (und einen grossen ökologischen Fussabdruck) in Kauf. Im Frühjahr 2020 wurden solche Kommunikationsmöglichkeiten dann aber aufgrund des nahezu europaweiten, gesetzlich verordneten *lockdowns*, der zur Eindämmung der Covid-19 Pandemie dienen sollten, auf einen Schlag in praktisch allen Lebensbereichen hochgradig relevant. Interaktionsähnliche, digital vermittelte Kommunikation sollte nun nahezu flächendeckend einen Ersatz für die nicht mehr möglichen *face to face* Interaktionen bieten. Hochschulen mussten in kürzester Zeit ihren gesamten Lehrbetrieb digital umgestalten, Teams in Organisationen trafen sich nunmehr online und Enkel erzählten ihren Grosseltern via Skype oder Zoom über ihren Kindergartenalltag. Die Frage, inwiefern digital hergestellte Präsenz ein Substitut für physische Ko-Präsenz darstellt, wurde so auf einen Schlag hochgradig relevant und gewissermassen in Form eines unfreiwilligen gesellschaftlichen Grosseperiments auf die Probe gestellt.

In diesem Beitrag argumentiere ich, dass diese digitale Präsenz trotz vordergründiger Gemeinsamkeiten beträchtliche Differenzen zur *face to face* Präsenz aufweist. Ich vermute, dass diese Sichtweise nach den Erfahrungen während der Covid-19 Restriktionen einige Plausibilität geniesst. Die folgende Erläuterung zielt deshalb weniger darauf ab, eine überraschende Sichtweise zu präsentieren, als eine Auffassung, die mittlerweile wahrscheinlich auf einige Zustimmung stossen wird, mit dem begrifflichen Instrumentarium der Interaktionssoziologie zu begründen und auszuleuchten.

Anwesenheit als Voraussetzung für Interaktion

Anwesenheit beruht auf physischer Ko-Präsenz, so lautet zunächst die einfachste Bestimmung, die man bei Soziologen wie zum Beispiel Erving Goffman (1983, 2003) oder Niklas Luhmann findet (Luhmann 2005a, b, siehe auch: Kieserling 1996). Folgt man dieser Definition, kann man dann von Interaktion sprechen, wenn mindestens zwei Individuen sich an einem gemeinsamen Ort aufhalten, sich wechselseitig beobachten und die Präsenz des

anderen im eigenen Handeln in Rechnung stellen. Diese Situation der raum-zeitlichen Ko-Präsenz präsentiert Individuen mit spezifischen Herausforderungen aber auch Ressourcen der wechselseitigen Koordination. Interaktion unter leiblich Anwesenden ist deshalb – so die Grundidee – als eine besondere Form des Sozialen zu beschreiben, die man von medientechnisch vermittelten Formen unterscheiden muss.

Anwesenheit ist allerdings nicht bloss ein raum-zeitliches Phänomen, sondern auch ein sozial konstruiertes. Dies lässt sich leicht mit zwei Beispielen – einem historischen und einem aktuellen – illustrieren. In der europäischen Ständegesellschaft des Mittelalters mussten Adelige ihre Dienerinnen und Diener nicht als sozial anwesend behandeln, sie mussten – überspitzt formuliert – weder als Beobachter (zum Beispiel von Nacktheit) oder als Kommunikationspartner (z.B. bei sozialen Anlässen) in Rechnung gestellt werden. Auch heute heisst physische Ko-Präsenz nicht zwingend, dass sich automatisch ein interaktiver Austausch ergibt. Die Schicksalsgemeinschaft einer gemeinsamen Fahrstuhlfahrt ist üblicherweise gerade darin erfolgreich, sich trotz physischer Ko-Präsenz auf engstem Raum als wechselseitig nicht anwesend (im Sinne von: kommunikativ relevant) zu behandeln. Es ist ihre kollektive Leistung, Abwesenheit gemeinsam herzustellen (vgl. Hirschauer 1999). Diese Beispiele weisen darauf hin: Anwesenheit in einem sozial relevanten Sinne ergibt sich nicht allein durch physische Ko-Präsenz, sondern stellt bereits eine soziale Leistung dar.

Dies kann man einerseits so lesen, dass physische Ko-Präsenz eine *Vorbedingung* für die soziale Herstellung von kommunikativ relevanter Anwesenheit darstellt. In die andere Richtung kann man aber auch fragen, ob Anwesenheit angesichts ihrer sozialen Gestaltbarkeit nicht dennoch auch auf der Grundlage von technisch vermittelter Kommunikation möglich ist. Tatsächlich gibt es ja eine Reihe von Kommunikationstechnologien, die sich interaktiver «anfühlen» als andere. Während sich bei einem «altmodischen» Briefaustausch oder bei E-Mail-Verkehr kaum der Vergleich mit einem *face to face* Gespräch aufdrängt, so sieht die Situation bei einem Telefongespräch und besonders bei den aktuell möglichen Formen von Videokonferenzen und -telefonie doch anders aus.

Um Ähnlichkeiten und Unterschiede von physischer und digitaler Präsenz zu beleuchten, lohnt es sich, zwei Teilaspekte von Präsenz zu unterscheiden: Physische Anwesenheit, zeichnet sich zum einen durch *Ko-Temporalität* der Kommunikations-teilnehmenden aus. Damit ist insbesondere gemeint, dass sie ohne

zeitliche Verzögerung aufeinander reagieren können. Dies wird in der englischsprachigen Literatur auch als *response presence* bezeichnet (vgl. Knorr Cetina 2009). Zum anderen zeichnet sich Anwesenheit auch durch die *Einbettung in einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum* aus: Man hält sich eben am gleichen Ort auf, den man gemeinsam wahrnimmt und den man als allen kognitiv zugänglich unterstellen kann. Man kann gerade deshalb vieles, was man zum Beispiel bei schriftlicher Kommunikation explizit benennen muss, implizit voraussetzen und kann sich gestisch oder sprachlich «indexikalisch» darauf beziehen (vgl. Garfinkel 2014). Dieser gemeinsame Raum stellt zudem nicht nur die gemeinsame «physische» Umgebung der Interaktionspartnerinnen dar, sondern liefert auch Indizien für die Art der sozialen Situation, in der man sich befindet. Zudem bedeutet die körperliche Anwesenheit eine unhintergehbare Präsenz der Teilnehmenden für die Interaktion: Wer mit seinem Körper in einer Situation präsent ist, kann sich dieser kommunikativ kaum entziehen und muss sich prinzipiell unterstellen lassen, als Kommunikationspartner zur Verfügung zu stehen. Das bekannte Diktum, dass man nicht *nicht* kommunizieren kann (vgl. Watzlawick 1974), gilt im Grunde eigentlich besonders für Interaktion. Es meint dort eben gerade, dass physische Kopräsenz zu einer schwer abwehrbaren kommunikativen Inklusion führt. Man ist mit seinem Körper zudem nicht nur Garant für kommunikative Adressabilität, sondern die Körperlichkeit selbst ist eine zentrale kommunikative Ressource: Man kann andere darauf beobachten, ob ihr explizites kommunikatives Mitteilungsverhalten auch zu ungewollt ausgesendeten Körpersignalen passt (z.B. Erröten, Abwehrhaltung, Schwitzen, unsichere Stimme) und Kommunikationsbeiträge durch Körperverhalten wie Augenkontakt, das Zuwenden des Körpers einfordern oder entmutigen.

Anwesenheit durch Ko-Temporalität

In der Forschungsliteratur zu computervermittelter Kommunikation wird mittlerweile oft explizit ein Anwesenheitsverständnis vertreten, dass sich mit der so genannten *response presence* begnügt (vgl. dazu Heintz 2014). Auch schriftliche Kommunikationsbeiträge, die rasch aufeinander reagieren, werden so als Kommunikation unter Anwesenden, d.h. Interaktion, verstanden. Wenn man Präsenz auf die zeitliche Dimension reduziert und sie als *Ko-Temporalität* begreift, kann man argumentieren, dass digital ermöglichte Videotelefonie es erlaubt, zeitlich unverzögert aufeinander zu reagieren. Man ist also *response present*. Wenn man die soziologische Annahme akzeptiert, dass Zeit in sozialen Systemen durch die Abfolge von Handlungen oder Kommunikationen konstituiert wird, kann man so den Punkt machen, dass hier Zeit – und damit Ko-Temporalität – vergleichbar ist mit jener in *face to face* Kommunikation. Schaut man allerdings genauer hin, wie Kommunikationsanschlüsse strukturiert sind, sieht man rasch, dass sich hier relevante Unterschiede beobachten lassen.

So gestaltet sich die Übergabe oder die Übernahme des Rederechts typischerweise erfahrungsgemäss um einiges schwerfälliger als in *face to face* Kommunikation, selbst wenn die technische Übertragung an sich gut funktioniert. Dies mag zum einen damit zu tun haben, dass es sehr kleine Differenzen in Übertragungsgeschwindigkeiten gibt, die das nahtlose Ineinandergreifen von Redebeiträgen erschwert. Wie insbesondere die konversationsanalytische Forschung gezeigt hat, ist das Ineinandergreifen von Redebeiträgen eine hochvoraussetzungsvolle Leistung, die auf der genauen Beobachtung von einzelnen Sprechbeiträgen und der Antizipation von Möglichkeiten in der Konversation beruhen (siehe z.B. Bergmann 2010). Schon klein(st)e zeitliche Asynchronitäten, aber auch Einschränkungen der wechselseitigen Wahrnehmung, können den reibungslosen Koordinationserfolg gefährden (siehe z.B. Meier 2000). Die Zeitlichkeit von audio-visueller Telekommunikation ist demnach nicht einfach gleichzusetzen mit der Kommunikation unter physisch Anwesenden.

Anwesenheit durch die Einbettung in einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum

Auch der zweite Aspekt der Kommunikation unter Anwesenden, die *Einbettung in einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum*, kann durch digitale Kommunikation nicht voll realisiert werden: Zwar erlaubt die Übertragung von Bild und Ton, die Kommunikationspartner und einen Teil ihrer Umgebung auditiv und visuell wahrzunehmen. Gleichzeitig sieht man natürlich immer nur einen Ausschnitt – sowohl der Kommunikationspartner (meist die obere Körperhälfte) als auch ihrer Umgebung (den Teil des Raumes, der hinter ihnen liegt). Darüber hinaus können die Kommunikationspartner auch nicht davon ausgehen, dass ihre Bildschirme dasselbe repräsentieren. Zum einen können neben dem Programm, das die Kommunikation ermöglicht (sei es zum Beispiel Zoom, Microsoft Teams oder Skype), eine Reihe weiterer Programme geöffnet sein – Internet-Browser, Textverarbeitungsprogramme, Kalender usw. Selbst in den Anwendungen, über die kommuniziert wird, wird für die Teilnehmenden nicht derselbe Wahrnehmungsraum aufgespannt, da zum Beispiel die Reihenfolge der Kommunikationsteilnehmer meist anders angezeigt wird und sich verschiedene Darstellungsformen wählen lassen. Gerade durch diese unterschiedliche Anzeige innerhalb der Programme entfällt eine wichtige Grundlage der interaktiven Koordination: Während in Interaktion, in Sitzungen oder Lehrveranstaltungen, oft das Prinzip angewendet wird, dass Anwesende «einer nach dem anderen» entlang des Prinzips der räumlichen Nachbarschaft zu einem Thema äussern kann, ist diese Koordinationsform bei digitaler Präsenz nicht verfügbar.

Zudem geht auch die Koordination über direkte wechselseitige visuelle Beobachtung verloren: Während man in *face to face* Interaktion über die Aufnahme von Augenkontakt, Mitteilungsbeiträgen identifizieren und Rederechte übergeben kann, ist

diese Möglichkeit der digitalen Kommunikation entzogen. Dies gilt insbesondere, da die Aufnahme von Augenkontakt nicht möglich ist, da man nur direkt in die Kamera schauen kann aber nicht direkt auf jemanden. «Direktes» Anschauen heisst dann im Prinzip immer: alle direkt anschauen. Damit verliert es eine zentrale interaktive Funktion.

Neben den geringeren Möglichkeiten der visuellen Koordination entfallen weiterhin Formen des *auditiven Feedbacks*. Die mittlerweile etablierte «best practice», dass alle das Mikrophon ausschalten sollen, die nicht selbst sprechen, führt dazu, dass der oder die Sprechende keine auditiven Informationen über die Hörenden erhält: Laute, die Zustimmung signalisieren (z.B. affirmatives «mh»), oder Zeichen der Verwirrung oder Verstimmung (z.B. «äh» oder Seufzen) bieten kein Feedback über die Wirkung des Gesagten. Auch kurze Nebengespräche unter Zuhörenden, denen man Informationen über inhaltliche Unklarheiten bei den Teilnehmenden oder schwindendes Interesse entnehmen kann, entfällt. Dies ist nicht nur eine Herausforderung für die Sprechenden selbst, sondern auch für die Zuhörer: Als Zuhörer in einer Runde entfällt eine wichtige Möglichkeit, sich in der Situation über einen kurzen mündlichen Austausch mit der benachbarten Person zu orientieren. Besonders in aufgabenorientierten Situationen, wie zum Beispiel im Unterricht oder in Sitzungen stellt dies sicherlich ein erhebliches Defizit gegenüber *face to face* Situationen dar.

Digitale Präsenz im Schatten der physischen Anwesenheit

Die obigen Erläuterungen haben besonders den Punkt stark gemacht, dass unter Bedingungen digitaler Präsenz viele zentrale Koordinationsmechanismen wegfallen, die für *face to face* Interaktion typisch und strukturell relevant sind. Deshalb gestaltet sich die Kommunikationsdynamik in digitaler Präsenz auch anders als in der Kommunikation unter physischer Anwesenheit. Es lässt sich damit bezweifeln, dass digitale Präsenz ein vollumfängliches Substitut für räumliche Anwesenheit darstellt. Diesem Argument muss noch ein weiterer, im Prinzip grundlegenderer Punkt hinzugefügt werden: Digitale Präsenz ist wesentlich prekärer als physische Anwesenheit, sie kann nicht mit derselben Selbstverständlichkeit unterstellt werden. So ist unsicher, ob Teilnehmende ihre Aufmerksamkeit wirklich der digitalen Kommunikationssituation zur Verfügung stellen und in dem Sinne «präsent» sind. Es ist stets möglich, dass sie eigentlich anderen Aufgaben nachgehen und höchstens in zweiter Linie an der Kommunikation teilnehmen: Sie können auf dem Bildschirm ein Textbearbeitungsprogramm im Vordergrund haben und die anderen Kommunikationsteilnehmer gar nicht sehen. Auch die Möglichkeit, dass der Ton ausgeschaltet ist und damit auch die auditive Wahrnehmung der Kommunikationssituation wegfällt, besteht an sich. Natürlich kann auch in *face to face* Situationen anderen Tätigkeiten nachgegangen werden und die Aufmerksamkeit für das Kommunikationsgeschehen gering sein: Man

kann am Handy herumspielen und den gesagten Worten keine weitere Aufmerksamkeit schenken. Dies ist aber unter Bedingungen physischer Ko-Präsenz auffälliger und riskanter. Denn mit der physischen Präsenz setzt man sich stärker dem Zugriff der Interaktionssituation und der anderen Anwesenden aus. Weiterhin sind alle digitalen Kommunikationspartner je potenziell in eine zweite physische Situation eingebunden: Physisch anwesende Personen wie zum Beispiel WG-Partner, Büro-Kollegen, Kinder oder Eltern können potenziell jederzeit in die digitale Präsenz intervenieren. Die körperliche Anwesenheit steigert deren Chancen, sich kommunikativ durchzusetzen gegenüber den digital Anwesenden. Man könnte so sagen, dass digitale Präsenz immer im Schatten potenzieller *face to face* Interaktionen stattfindet, die die digitale Situation aufzusprengen vermögen.

So what? Plädoyer für einen reflektierten Umgang mit digitaler Präsenz

Was kann nun ein Ertrag der hier präsentierten Überlegungen sein. In erkenntnisorientierter Hinsicht bietet er eine Ordnungsleistung an, indem er darauf hinweist, dass physische und digitale Ko-Präsenz nicht ohne Weiteres gleichzusetzen sind. Dieser Beitrag ist gewissermassen ein Angebot der Ordnung von Komplexität. In handlungsorientierter Perspektive legt er nahe, die Differenzen der beiden Kommunikationssituationen praktisch in Rechnung zu stellen. So tut man sicherlich gut daran, Online-Sitzungen nicht dadurch zu überfordern, indem man sich unreflektiert wie in einer *face to face* Situation verhält. Gleichzeitig kann man auch die relativen Stärken und Schwächen von digitaler Ko-Präsenz und physischer Anwesenheit nutzen und beide gezielter einsetzen. Der stärkere Bedarf an Explizitheit, den digital vermittelte Gespräche aufweisen, muss zum Beispiel nicht unbedingt als Defizit angesehen werden, sondern kann auch Chancen bieten. Wenn man zum Beispiel expliziter darauf achten muss, wer wann das Rederecht übernimmt, besteht auch die Chance, dass sich die Verteilung des Rederechts ausgeglichener gestaltet. Gleichzeitig wird es aber auch relevanter, dass jemand dafür zuständig ist, das Rederecht zu verteilen, z.B. eine Sitzungsleiterin oder eine Lehrperson. Deren Rolle wird potenziell in ihrer Durchsetzungsfähigkeit aufgewertet. Dies kann dann – je nach Ausübung der Rolle – zu einer stärkeren Gleich- oder Ungleichverteilung von Rederechten führen. Vor dem Hintergrund der hier präsentierten Überlegungen sollte man digital vermittelte audio-visuelle Telekommunikation deshalb nicht als Ersatz für Kommunikation unter Anwesenden verstehen, sondern als Erweiterung des gesellschaftlichen Kommunikationsrepertoires – mit eigenen Stärken und Schwächen.

Berücksichtigt man das Argument, dass Anwesenheit nicht nur auf physischen und technischen Eigenschaften der Situation beruht, sondern auch eine sozial mitgeformt wird, so muss man aber auch festhalten, dass die Verhaltensweisen der Teilneh-

menden einen wichtigen Faktor dafür darstellen, als wie interaktionsnah die digitale Präsenz gelebt und erlebt werden kann – und welche Chancen digitale Präsenz eröffnet. Die «Emulation» von physischer Ko-Präsenz durch digitale Kommunikation ist also nicht bloss eine technische Herausforderung, sondern auch eine soziale, die die Kooperation aller Teilnehmenden erfordert. Die hier abschliessend präsentierten Überlegungen weisen insbesondere darauf hin, dass wir uns in einem Lernprozess befinden und noch Formen des Umgangs mit und der Realisierung von digitaler Präsenz finden müssen.

Literatur

- Bergmann, J. (2010). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In L. Hoffmann (Hrsg.) *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin / New York: De Gruyter: S. 258-274.
- Garfinkel, H. (2014). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48(1): S. 1 – 17. doi: [10.2307/2095141](https://doi.org/10.2307/2095141)
- Goffman, E. (2003). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München / Zürich: Piper.
- Heintz, B. (2014). Die Unverzichtbarkeit von Anwesenheit. Zur weltgesellschaftlichen Bedeutung globaler Interaktionssysteme. B. Heintz & H. Tyrell (Hrsg.) *Interaktion – Organisation – Gesellschaft revisited. Anwendungen, Erweiterungen, Alternativen*. Stuttgart: Lucius & Lucius. doi: [10.1515/9783110509243-013](https://doi.org/10.1515/9783110509243-013)
- Hirschauer, S. (1999). Die Praxis der Fremdheit und die Minimierung von Anwesenheit. Eine Fahrstuhlfahrt. *Soziale Welt*, 50(3), S. 221 – 245.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knorr Cetina, K. (2009). The synthetic situation: Interactionism for a global world. *Symbolic Interaction*, 32(1), S. 61 – 87. doi: [10.1525/si.2009.32.1.61](https://doi.org/10.1525/si.2009.32.1.61)
- Luhmann, N. (2005a). Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In ders., *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Wiesbaden: VS, S. 9 – 24. doi: [10.1007/978-3-663-12374-3_1](https://doi.org/10.1007/978-3-663-12374-3_1)
- Luhmann, N. (2005b). Einfache Sozialsysteme. In ders., *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Wiesbaden: VS, S. 25 – 47. doi: [10.1007/978-3-663-11447-5_2](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11447-5_2)
- Meier, Ch. (2000). Videokonferenzen – Beobachtungen zu Struktur, Dynamik und Folgen einer neuen Kommunikationssituation. In M. Boos et al. (Hrsg.) *Computervermittelte Kommunikation in Organisationen*. Göttingen: Hogrefe, S. 153-164.
- Watzlawick, P. (1974). Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren. In ders., *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Huber, S. 50-53.

Können Sie mich verstehen?

Zur Herausforderung fehlender körperlicher Präsenz bei der Vermittlung qualitativer Methoden in der digitalen Lehre

Theresa Vollmer, M.A., Soziologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Allgemeine Soziologie, Institut für Soziologie, TU Berlin

Ich bin Soziologin. Als Wissenschaftlerin, deren Forschungsinteresse sich auf das Soziale und die Gesellschaft bezieht, sind die Zeiten von Corona besonders aufregend. Auf der einen Seite ist der Ernst der Lage deutlich und stellt eine neue Form der weltgesellschaftlichen Herausforderung dar. Auf der anderen Seite ist für eine Soziologin die aktuelle Situation auch eine Chance, etwas über ihren Gegenstand zu lernen, denn die Besonderheiten des Sozialen offenbaren sich deutlicher denn je in Zeiten seines Wandels. Wohl selten ist die ‚soziologische Schaulust‘ so angestachelt, wie in der Gegenwart. Tatsächlich scheinen die SoziologInnen gerade keine Ruhe zu finden, denn ihre Meinung zur besonderen gesellschaftlichen Situation ist nicht nur gefragt, sondern viele von ihnen sehen sich herausgefordert, die sozialen Dimensionen von Corona zu ihrem Forschungsgegenstand zu machen. Und was vielleicht noch wichtiger ist: Es gilt *jetzt* so gut, wie es geht, die soziale Lage empirisch einzufangen, denn je mehr sich unsere Gesellschaft wieder in einen routinierteren Zustand einspielt, umso mehr verliert das besondere Erkenntnispotenzial der Gegenwart an Gewicht.

Einer meiner Forschungs- und Lehrschwerpunkte sind die Methoden der qualitativ, interpretativen Sozialforschung. Damit kommen wir zu einem weiteren Punkt, der innerhalb der Soziologie durch die Folgen der Covid-19-Pandemie in Bewegung versetzt wurde, denn die empirische Sozialforschung sieht sich im Moment mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Das liegt zum einen daran, dass die SoziologInnen nicht nur Teil der Gesellschaft sind, die sie untersuchen und Corona selbst als Schicksal erfahren, sondern auch daran, dass die eigentliche Untersuchung ihrer Forschungsinteressen im Moment von ihren gewohnten Bahnen abweichen muss. Viele unserer klassischen Forschungsmethoden können wir nicht mehr ‚einfach wie bisher‘ anwenden. Wo viele SoziologInnen sonst direkt und unvermittelt ihre Forschungsfelder beobachten, befragen und teilnehmen, gemeinsam Daten interpretieren, in Gruppensitzungen ihre Forschung diskutieren etc., müssen sie heutzutage – wie alle anderen auch – Abstand halten, sodass sie das, was sie interessiert, nicht mehr auf ihre gewohnteren Arten und Weisen in den ‚Blick‘ bekommen.

In diesem Kontext der wissenschaftlichen Untersuchungen fokussieren sich viele Forschende häufig (und nicht selten im Besonderen) für die Bedeutung der materiellen, räumlichen, leib- und körperlichen Aspekte des Interagierens und Kommunizierens. Verschiedene Formen der Ethnographie, Videoanalyse, einige Arten der Interviewforschung usw. zielen dabei ganz dezidiert darauf ab, diese Dimensionen der sozialen Wirklichkeit, die weit über das gesprochene oder geschriebene Wort hinausreichen –

ohne es zu ignorieren – in die Reichweite der interpretativen Analyse zu bekommen und in ihren Datenerhebungsmethoden zu berücksichtigen.

Die *körperliche Präsenz*, nach deren Bedeutung in der Hochschullehre der Call der vorliegenden Statements fragt, ist auf diese Weise in meiner Lehre dieser Forschungsansätze *nicht nur* (und vielleicht nicht einmal in erster Linie) in meiner lehrenden Kommunikation mit den Studierenden und zwischen ihnen von Relevanz. Vielmehr sind verschiedene Aspekte der körperlichen Präsenz *selbst* wichtiger Gegenstand meiner Lehrthemen. Tatsächlich stellte uns das ‚digitale Sommersemester‘ – und wer weiß, wie viele noch folgen werden (?) – nicht nur in Bezug auf unsere Kommunikation mit den und die Studierenden auf eine Probe, sondern auch vor die Frage, ob bestimmte relevante *Lehrinhalte überhaupt digital vermittelt* gelehrt werden können (oder vielleicht sogar sollten); denn die *Formen* des Lehrens scheinen mindestens in manchen ‚Spielarten‘ der qualitativ, interpretativen Sozialforschung systematisch mit den *Lehrinhalten* untrennbar verschmolzen.

Um zu veranschaulichen, wie verschiedene Aspekte der „körperlichen Präsenz“ konkret zum Gegenstand meiner Lehre werden, werde ich im Folgenden kurz von zwei meiner grundlegenden, wiederkehrenden Seminarinhalte berichten. Das erste stammt aus einem Seminar, das ich ‚normalerweise‘ jährlich gebe und im vergangenen und folgenden Semester aufgrund der Corona assoziierten Sicherheitsbestimmungen nicht geben konnte. (Man könnte auch sagen, dass ich nicht bereit war, zu versuchen, es in eine digitale Form zu gießen, da es aus meiner Perspektive so seinen eigentlichen Hauptsinn eingebüßt hätte.) Das wichtigste Ziel dieses Seminars, das sich typischerweise an StudienanfängerInnen der Soziologie wendet, ist es, die Techniken der offenen Interviewführung zu vermitteln, die den Befragten im Idealfall offene und längere Antworten erlauben sollen.

Zu diesem Zweck mache ich mit den Studierenden praktische Übungen, in denen sie abwechselnd in die Rolle von Interviewenden und Befragten schlüpfen. Sinn dieser Übungen ist es, verschiedene Formen der Körperhaltung, Gestik, Körperanordnungen, Gesichtsausdrücke, Blickkontakte usw. bei den Interviews praktisch auszuprobieren und im Anschluss daran über die gemachten Erfahrungen zu reflektieren. Auf diese Weise lernen die Teilnehmenden ganz praktisch und wortwörtlich am eigenen Leib, wie sie selbst auf verschiedene Formen der Kommunikation eines Gegenübers reagieren und wie sie mithilfe ihres ganzen Körpers auch jenseits ihrer gesprochenen Worte mit einem Gegenüber (bewusst) kommunizieren (können).

Der Clou der Lehre dieser Formen der Datenerhebung (das Gleiche etwa gilt für die meisten Formen der Ethnographie) besteht darin, dass sie sich nicht nur mithilfe von Lehrtexten oder gesprochenem Wort vermitteln lassen, da es darum geht, in der direkten *Interaktion mit Anderen und durch deren Reaktionen auf das eigene Handeln* sein körperlich, leibliches Selbst sozusagen zu „erschließen“. Studierende, die etwa aufgrund von Quarantäne alleine zu Hause vor einem Bildschirm sitzen, sind nicht in der Lage diese Aspekte der ‚unvermittelten‘ Kommunikation mit den *eigenen Sinnen* zu erfahren, wenn uns Videotelefonie bis heute nicht einmal den direkten Blickkontakt erlaubt.

Die körperliche Kopräsenz ist allerdings nicht nur im Rahmen der qualitativen Datenerhebung, sondern auch in Bezug auf die interpretative Datenanalyse wichtig. Eines meiner weiteren wiederkehrenden Seminarthemen ist die interpretative Videointeraktionsanalyse (vgl. Tuma et al. 2013), in der sogenannten Datensitzungen einen zentralen Stellenwert innehaben, die in ähnlichen Formen auch im Rahmen anderer Analyseverfahren nicht zu ersetzen sind. Diese Sitzungen leben davon, dass eine Gruppe gemeinsam ein Video einer natürlichen, alltäglichen Interaktion auf einem Bildschirm wiederholt anschaut und Stück für Stück interpretiert. Genuiner Bestandteil dieser Sitzungen ist es, dass die Teilnehmenden auf Bildausschnitte zeigen, um die Aufmerksamkeit der anderen darauf zu lenken, Bewegungsabläufe nachgeahmt, mitunter Körperpositionen nachgestellt werden usw. Nicht nur, dass es in diesen Datensitzungen meistens darum geht, das Gesehene, Gehörte, räumliche Arrangements etc. und damit das typischerweise nicht Versprachlichte der abgebildeten Interagierenden in den Fokus der Analyse zu rücken; es geht auch darum, mit den anderen Interpretierenden gemeinsam an einem Ort zu sein und damit eine Wirklichkeit zu teilen, die der der Beobachteten in ihren Eigenschaften gleicht. – So wie ich dem Fingerzeig meiner neben mir sitzenden Mitinterpretierenden auf das für uns beide Gesehene auf dem Bildschirm folgen kann, interagieren auch die im Video Abgebildeten in einer intersubjektiv geteilten Wirklichkeit, in der etwa Töne, Möbelstücke, Gegenstände und ihre Körper ihr aufeinander bezogenes Handeln orientieren, ordnen und ihm Sinn verleihen.

Tatsächlich gibt es verschiedene technische Lösungen, um gemeinsam auch via Onlineverbindung Videos zu betrachten, die unter erfahreneren VideoanalytikerInnen, durchaus ihren Zweck erfüllen können! Allerdings haben diese Lösungen ihre Tücken, wenn es darum geht, AnfängerInnen in die Videointeraktionsanalyse einzuführen, denn sie sind nicht nur teilweise teuer und nicht ohne Weiteres für eine breitere Studierendenschaft zugänglich, sondern sie haben mindestens in Zeiten von Corona eines gemeinsam: Irgendwo sitzt eine vereinzelt Studentin vor ihrem „*Personal Computer*“, sodass sich ihre sinnlich erfahrbare

Wirklichkeit grob gesagt auf eine Subjekt-Bildschirm Relation reduziert und wir wechselseitig nicht unsere jeweiligen Perspektiven etwa auf das Videogeschehen erkennen können, ohne unseren Fokus der Aufmerksamkeit etwa permanent zu versprachlichen.

Dem gegenüber steht die körperlich koprärente Interaktion der ‚klassischeren Seminarsituation‘: Dort zeige ich den Studierenden mithilfe meines Zeigefingers, meiner Hände, Gestik usw. das beobachtete Interagieren auf dem Bildschirm, sodass die Anwesenden mich selbst *im Verhältnis zum gemeinsam beobachteten ‚Ding‘* (in diesem Fall das Interaktionsgeschehen auf dem Bildschirm) sehen und hören können. Ich imitiere mit den Armen Nuancen von Bewegungen, bilde mit den Händen einen im Video gesehenen Gegenstand nach usw. All diese meiner körperlichen (Zeige-)Handlungen sind an den Leibkörpern und damit der Perspektivität der Studierenden ausgerichtet, sodass ich deren sinnlich, körperlich subjektive Perspektive antizipieren kann und sie wiederum meine. Auf diese Weise spannt sich zwischen mehreren körperlich, positionierten, zueinander relationierten und reziprok aufeinander bezogen handelnden (vgl. Knoblauch 2016, u.a. S. 103-138) Subjekten ein Raum auf, in dem wir uns *gemeinsam* auf verschiedene Dinge beziehen können, wie den, von mir mit den Händen nachgebildeten, Gegenstand, auf das Gezeigte einer Studentin usw. All das ist vor allem in der Lehre dieser Interpretationsverfahren notwendig, um die Wirklichkeit des Interaktionsgeschehens, das es zu analysieren gilt, zu deuten und zu interpretieren lernen. Worauf beziehen sich die beobachteten Handelnden? Inwiefern unterscheiden sich ihre sinnlich, perspektivischen Wahrnehmungen auf das Interaktionsgeschehen? Was würdet Ihr sehen, wenn ihr in ihrer Position wärt? Ist der Unterschied der perspektivischen Wahrnehmung der Beobachteten der Grund, warum der Vater dem Kind gerade etwas gezeigt hat?

Die Liste der Themen, in denen die Dimensionen der Bedeutung der körperlichen Kopräsenz zum Gegenstand meiner Lehre werden, könnte lange fortgeführt werden. Um aber einen groben Eindruck von der Charakteristik dieser Forschungsprogramme und Methoden zu gewinnen, sollen diese Beispiele reichen. Diese Forschungsansätze haben gemeinsam, dass sie den Blick auf die Bedeutung der Materialität, Körperlichkeit und Leiblichkeit unserer sozialen Wirklichkeit ausweiten und in die Reichweite einer wissenschaftlich fundierten, interpretativen Analyse rücken. Zu diesem Zweck sind die Sinne und Leibkörper der Studierenden ein zentraler (wenn nicht *der zentrale*) Schlüssel, um einen verstehenden Zugang zu diesen Dimensionen der Alltagswirklichkeit zu gewinnen, die es zu schulen gilt. Hier teilt die Lehre dieser Forschungsverfahren in Zeiten von Corona sicherlich ein ähnliches Schicksal mit der Lehre etwa von Schauspiel, (gemeinsamen) Musizieren, des Sports und damit Bereichen, in denen die Körper und deren wechselseitige Beziehungen der ‚Unterrichteten‘ im Fokus stehen.

Die beschriebenen Formen der Sozialforschung und damit die Lehre derselben, scheinen in Zeiten, in denen die körperlich kopräasente Lehre erheblich eingeschränkt ist, in ein Hintertreffen zu gelangen. Die Bedeutung der Körperlichkeit der Subjekte (ob nun von Beforschten oder Beforschenden) lassen sich mithilfe digitaler Lehrmethoden, in denen diese Aspekte der Wirklichkeit der Beteiligten auf die Zweidimensionalität eines Computerbildschirmes reduziert und gebannt werden, nicht oder höchstens etwa mit hohem sprachlichen Mehraufwand, einholen.

Natürlich sind in der Argumentation meines Statements bereits einige Gegenthesen mehr oder weniger offenkundig impliziert. Mir soll es nicht darum gehen, die digitalen Medien per se zu verteufeln, gerade wenn uns etwa die Entwicklung der Videotechnologie überhauptsterlaubt, alltägliche Kommunikationsformen auf eine Weise in den Blick zu nehmen, die uns Stift und Papier noch nicht ermöglichten. Dem folgend gibt es Seminarinhalte, die sich durch digitale Formen der Kommunikation besser vermitteln lassen, Teile des Sozialen lassen sich auch dem ‚Digitalen‘ zuordnen, zu denen entsprechende Forschungsansätze existieren und manche der genannten Defizite digitaler, technischer Lösungen werden durch ihre zukünftigen Entwicklungen vielleicht ausgemerzt. Sicherlich werden auch die wachsenden Kompetenzen bei der Anwendung digitaler Lehr- und Forschungsformate den ‚digitalen Raum‘ in der Zukunft zu einem attraktiveren machen.

Allerdings sind die gegenwärtigen Lücken, die eine ‚rein digital vermittelte Lehre‘ in Bezug auf manche Lehrinhalte mit sich bringt, offenkundig und es bleibt abzuwarten, ob sie sich alle schließen lassen oder geschlossen werden sollten und müssen. Zudem stellt sich die Frage, worauf sich die Anstrengungen bei der Lösung der gegenwärtigen Herausforderungen der Hochschullehre vor allem konzentrieren. Wo die einen in digitalen Lehrformen die Heilsbringung zu sehen scheinen, plädiere ich dafür, mindestens ebenso viel Energie in die Anpassung kopräasenter Lehrformate zu investieren, sodass sie auch in anhaltenden Zeiten von Corona und über Corona hinaus nicht zu einer Ausnahme in der Hochschule werden.

Die eigene Kultur, die zum Gegenstand soziologischer Untersuchungen werden, zeichnet sich durch ihre Vielschichtigkeit aus und die materiellen, leib- und körperlichen Aspekte derselben verlieren auch jetzt nicht an Relevanz. Vielmehr scheint uns die Covid-19-Pandemie daran zu erinnern, was es vielen Menschen ‚antun‘ kann, wenn sie längere Zeit nicht mit anderen in einem ‚analogen‘ Verhältnis stehen können oder wenn dieses Interagieren auf einen kleinen Personenkreis eingeschränkt wird – Stichwort „Corona-Koller“, sodass es nicht nur in der Soziologie gilt, sich dieser Wirklichkeit weiterhin forschend zuzuwenden. (So gehören etwa auch die neuen Formen des öffentlichen Interagierens [man denke etwa an die „AHA-Formel“ – Abstand, Hygiene, Alltagsmaske] in den soziologischen Blick genommen.)

Vor diesem Hintergrund gilt es nicht nur Wege zu finden, wie die zwischenmenschlich, körperlichen Kontakte (im Studium, in der Freizeit und auf der Arbeit) wieder mehr an Raum gewinnen können; sondern auch Wege zu finden, wie sich das Soziale weiterhin in Bezug auf diese Dimensionen untersuchen lassen, was schließlich ebenso nur in einem universitären Alltag beforcht, weiterentwickelt und gelehrt werden kann, in denen wir diese Kulturen des leiblich kopräasenten Alltages genauso teilen können, wie wir es bei unseren Beobachteten zu untersuchen pflegen.

Literatur

Knoblauch, Hubert. 2016. *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS.

Tuma, René, Bernt Schnettler und Hubert Knoblauch. 2013. *Video-graphie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.

«Im (digitalen) Seminar alleine lachen ist neu.»

Prof. Dr. Ursula Walkenhorst, Erziehungs- und Gesundheitswissenschaftlerin, Universität Osnabrück, Institut für Gesundheitsforschung und Bildung

Plötzlich ist alles anders...

Die Corona-Pandemie hat nach einer ersten Phase des gemeinsamen Erstaunens und Erschreckens in hochschulischen Kontexten zu einem ungeahnten Aufbruch zum Einsatz digitaler Lehr-/ Lernformate geführt. Mit zunächst kollektivem Enthusiasmus entdeckten viele Lehrende die bislang eher rudimentär genutzten Lernplattformen, die primär zum singulären Hochladen von Dateien genutzt wurden, als neue Welten. Angespornt durch eine Haltung des „Wir-stellen-uns-der-Notwendigkeit-der-digitalen-Transformation!“, wurde versucht, die bisherige Lehre in eine digitale Form zu überführen.

Podcasts, Screencasts, Breakout-Rooms - Begriffe, die vorher nur wenigen für die Lehre bekannt waren, fanden Einzug in das hochschuldidaktische Vokabular im Austausch mit anderen Lehrenden. Die Kolleg*innen, die ebenfalls intensiv mit der Konstruktion der eigenen Lehrveranstaltungen beschäftigt waren und sich im home-office befanden, waren zumeist dankbar für den Austausch der gemeinsamen Erfahrungen und stellten diese - im Unterschied zu sonstigen akademischen Gepflogenheiten - mit Freude zur Verfügung. Zunächst mussten jedoch die technischen Herausforderungen gemeistert werden, zumeist mit Unterstützung der hochschulischen Rechenzentren oder anderen entsprechenden Einrichtungen. Bestenfalls hielten die Einrichtungen auch ‚Tutorials‘ vor, um sich den Umgang mit Tools und der jeweiligen Lernplattform anzueignen. Nach weniger Zeit ‚standen‘ die ersten digitalen Veranstaltungen und im Schulterchluss mit den Kolleg*innen erkannten einige Lehrende einen Zuwachs ihrer Medienkompetenz (Baumgartner et al., 2016). Diese stellte sich allerdings bei allen Lehrenden erkennbar unterschiedlich dar - von der besprochenen Power-Point-Präsentation bis zu aufwendigen Inverted-Classroom-Arrangements waren viele Optionen ausgeschöpft. Der Gesamtthematik konnte sich jedoch niemand mehr entziehen. Einige stellten sich auch die Frage, ob es nicht vielleicht sogar so besser sei, da Lehrende und Lernende nun in großen Teilen ihrem eigenen Biorhythmus und Tempo folgen sowie ortsunabhängig arbeiten konnten, da Veranstaltungen nicht synchron (und damit zeitgebunden), sondern auch asynchron angeboten werden konnten.

Die Gazetten und der öffentliche Bildungsdiskurs beklagten zwar einerseits die schlechte Ausstattung der Schulen sowie die fehlende digitale Kompetenz der Lehrenden, aber andererseits konnte an den Hochschulen konstatiert werden, dass sich (fast) alle auf den digitalen Weg gemacht hatten und diejenigen, die sich weigerten, ihre Lehre auf ein digitales Format umzustellen auch nur selten davon überzeugt werden konnten, dass es sich

hier wohl nicht nur um eine temporäre Situation, sondern um eine mögliche überdauernde Chance der Lernreform handelte.

Wurde vor Corona von der digitalen Lehre flächendeckend nur geträumt, so erreichte diese veränderte gesellschaftliche Situation nun alle Bildungsbereiche und insbesondere die Hochschulen, wo bereits seit vielen Jahren Impulse und erste Ansätze gefordert, aber selten systematisch umgesetzt wurden (KMK, 2016). Fast täglich wurde in der Presse optimistisch berichtet, dass digitales Lehren und Lernen nun doch zu einer neuen Lernkultur werden würde.

Irgendetwas fehlt...

Nach der ersten digitalen Euphorie und dem Gefühl, dass es im Prinzip erst einmal gelungen war, das Semester nicht zu einem ‚Nicht-Semester‘ werden zu lassen, wurde jedoch ein anderes Gefühl immer stärker. ‚Social distancing‘, im Alltag ein nunmehr zumindest befristet akzeptiertes und sukzessive erprobtes Verhaltensmuster, führte nicht nur zu einer größeren Distanz unter den Studierenden und zwischen Studierenden und Lehrenden, sondern auch zu einer gemeinsamen neuen Bewertung der bisherigen analogen Präsenz. Wurde das miteinander kommunizieren, das voneinander lernen, das sich zuhören, die gemeinsamen leidenschaftlichen Diskussionen oder die fachlichen Dispute bislang als etwas Selbstverständliches angesehen, das hochschulisches Leben kennzeichnet, entstand an dieser Stelle nun oft ein Vakuum, da eine Form der ‚höflichen‘, disziplinierten und zurückhaltenden Kommunikation entstand, die u.a. dem Medium und dessen optischer Begrenzung geschuldet war.

Während man nun zwischen synchroner und asynchroner Lehre bzw. digitaler und analoger Präsenz unterschied (diese Unterscheidung wurde vor der Pandemiesituation wohl nur von Mediendidaktiker*innen vorgenommen), wurde deutlich, dass die Dimension der physischen Gegenwart eine wichtige Voraussetzung für die Interaktion und den wissenschaftlichen Diskurs ist. Dies ist keine grundsätzlich neue Erkenntnis, aber die fehlende physische Anwesenheit wurde psychisch spürbar, da versuchte digitale Interaktionen oft ins Leere bzw. Schwarze führten, wenn sie nicht didaktisch sinnvoll umgesetzt wurden. Eine humorvolle Anmerkung Seitens der Lehrenden in einer synchronen Lernsituation verpuffte vor ausgeschalteten Mikrofonen und führte eher zu nüchternen Darbietungen. Zwar konnte die Vermittlung von Wissen und Informationen sowie stückhafte Diskussionen gewährleistet werden, aber es wurde offensichtlich, dass digitaler Austausch kein persönlicher Kontakt ist, der durch die ganze Person verkörpert wird. Ein ‚Dauer-Selfie‘,

das nur einen Teil der Person offenbart, reduziert diese gleichzeitig in ihren Möglichkeiten körperlich zu agieren und darüber in Kontakt zu treten. Lebendigkeit und Lebhaftigkeit, die einen Teil seminaristischen Lernens ausmachen, waren nur begrenzt umsetzbar und führten häufig zu trockenen Veranstaltungen in digitaler Präsenz.

Analoge Präsenz impliziert, diese Erkenntnis wurde in den vergangenen Monaten neu kontextualisiert, sich Zeit füreinander zu nehmen, den/die andere/n mit allen verbalen und insbesondere nonverbalen Facetten wahrzunehmen, zu agieren, zu reagieren und gemeinsam zu lachen, weil man sich gegenseitig als ganze Person hört, sieht und wahrnimmt. Dafür gibt es einen gemeinsamen realen Raum, in dem neben der Interaktion zwischen z.B. zwei Diskutierenden parallel auch andere Interaktionen stattfinden, die einen Einfluss auf das Gesamtgeschehen haben.

Analoge Präsenz impliziert, so die weitere sukzessive Erkenntnis, nicht nur die Anwesenheit und Gegenwart in Raum und Zeit, sondern auch die Möglichkeit, die Potenziale einer Person, sich ganz zu zeigen und ggf. auch charismatisch zu erscheinen, zum Ausdruck zu bringen. Dies gilt sowohl für Lehrende als auch für Lernende. Sind die Personen (nur) digital präsent, stellt sich die Frage, ob das Medium die Möglichkeit bietet, die Ausstrahlung einer Person abzubilden bzw. ob sich eine Person digital präsent fühlt. Ergeben sich hieraus auch Konsequenzen für ihre mentale Anwesenheit und Aufmerksamkeit in der Situation?

Neben der physischen Anwesenheit stellt auch die mentale Aufmerksamkeit einen Aspekt der Präsenz dar. Die gemeinsame Anwesenheit in einem Raum geht (in der Regel) mit einer gemeinsamen Aufmerksamkeit einher, da die räumliche Nähe zwischen Personen immer wieder Reize setzt, die digital ausgeschaltet werden können (z.B. Mikrofone, Kameras). Kritiker*innen mögen nun einwenden, dass auch bisher die Anwesenheit in Seminaren kein Garant für die mentale Aufmerksamkeit der Anwesenden ist und spätestens mit zunehmender technischer Ausstattung der Blick der Lehrenden auf aufgeklappte Computerrücken - und damit oft verdeckte Lernende - ein beklagter Zustand ist. Dennoch lassen größere synchrone Lernsituationen die Möglichkeit offen, dass Lernende zwar namentlich in einer Liste auftauchen, ihre Aufmerksamkeit aber anderen Dingen widmen. Dazu sei angemerkt, dass es sich dabei durchaus um parallele Anforderungen z.B. der Kindererziehung oder andere häusliche Verpflichtungen handeln kann, deren potenzielle Erledigung ggf. auch sonst die Aufmerksamkeit beeinträchtigen würde. Auch Lehrende haben als Teilnehmer*innen in digitalen Kongressen die Erfahrung gemacht, dass sie sich unbemerkt, da nicht sichtbar, auch anderen notwendig drängenden Arbeiten gewidmet haben. Die gemeinsame physische Anwesenheit unterstützt sicherlich dennoch eher eine gemeinsame mentale Aufmerksamkeit.

Es bedarf eines Umdenkens...

Die vorgenannten Aspekte sollen keine Glorifizierung der bislang analogen / physischen Präsenzsituation an Hochschulen darstellen, sondern der Versuch einer Annäherung an das Phänomen der Präsenz, die bislang so selbstverständlich erschien, dass deren Neubewertung auch eine Neujustierung von Chancen und Risiken ist. Dies beinhaltet einerseits die digitalen Optionen kennenzulernen und didaktisch zu prüfen und andererseits die Optionen der analogen Präsenz neu zu definieren und in Beziehung zu den digitalen Möglichkeiten zu setzen. Es geht nicht mehr um die Frage, *ob* digitale Lehre sinnvoll ist, sondern *wie* die Potenziale in der Dialektik mit analoger Lehre genutzt werden können, Lehr- / Lernprozesse neu zu gestalten bzw. zu organisieren und *wie* die sozialen Aspekte des Lernens neu fokussiert werden können (vgl. Kerres, 2018).

Physische Anwesenheit, also analoge Präsenz, so wird immer offensichtlicher, kann digital unterstützt werden und damit die bisherige Lehre sinnvoll erweitern, aber ausschließlich genutzt, verändert digitale Lehre die Dynamiken der Lernbeziehungen und die hochschulischen Interaktionsprozesse. Das Starren in Kameras auf Monitoren, das Schweigen aus dem Rechner, da noch keine Sicherheit bei den Studierenden vorhanden ist, sich in diesem Medium zu äußern und die zuweilen unterbrochenen Leitungen, führen zu einer Unterbrechung von notwendigem Kontakt und Kommunikation, mit denen Entwicklung und Auseinandersetzung im Studium einhergehen. „Bildung als Erlebnis, das auch durch die räumliche Erfahrung der Universität und physische Begegnungen geprägt ist, findet nicht mehr statt“ (Krischke, 2020). Diese Erfahrung trägt nun dazu bei, physischer (also analoger, nicht digitaler) Präsenz eine neue Aufmerksamkeit zu schenken, die ein Umdenken in der zukünftigen Lehre mit sich bringen wird.

„Hochschulen können Digitalisierung“, so ein Lehrender im Verlauf des Semesters, dies haben sie in den letzten Monaten gezeigt, und einen wichtigen Schritt in der Weiterentwicklung von innovativen Lernprozessen geschafft, aber nun reflektieren sie auch den Wert der analogen Präsenz und erfahren diese als ein wichtiges Merkmal der akademischen Sozialisation. Präsenzzeiten, so darf vermutet werden, werden zukünftig nicht mehr ‚vergeudet‘ z.B. für ausschließliche Vermittlungssituationen, sondern effizienter und effektiver genutzt. Als Lehrender und Lernender weiß man nun einmal mehr um das hohe Gut des physischen Miteinanderseins.

Die aktuelle Situation, so kann erwartet werden, wird eine veränderte Lehr- und Lernkultur hervorbringen, die bestenfalls durch hybride Modelle gekennzeichnet sein wird, die durchaus nicht neu sind (Kerres, 2018). Präsenzlehre als Merkmal allen universitären Lebens und Lernens, gilt es damit anders zu stärken und zu nutzen. Miteinander und voneinander lernen benötigt digitale und analoge Präsenz, um zu einer bewussten Interaktion

zu werden. So kann Präsenz hervorragend digital vorbereitet werden (u.a. Inverted Classrooms) und dann für wissenschaftliche Diskurse und persönliche Begegnungen genutzt werden. Damit findet eine Transformation der hochschulischen Lehre statt, in der es um mehr geht, als die konventionelle und tradierte Lehre in digitale Formen zu überführen. Hierzu bedarf es einer „Kollektiven Veränderungsbereitschaft“ (Graf-Schlattmann et al., 2020) in den Hochschulen, um diesen Prozess zu gestalten, der sowohl Personen, Ressourcen und Strukturen als auch Räume betrifft. So könnte es u.a. Ziel moderner hochschuldidaktischer Konzepte sein, kleinere Formate eher als Präsenzveranstaltungen mit einer möglichen digitalen Vorbereitung und größere Veranstaltungen (z.B. Vorlesungen) digital durchzuführen.

Wenn sich asynchrone individuelle digitale Lernsequenzen abwechseln mit gemeinsamen analogen Präsenzsequenzen, besteht die Chance, Lernprozesse auch mit Blick auf eine digitale Gesellschaft effektiv zu gestalten und das digitale Lernen zur Selbstverständlichkeit werden zu lassen. Langfristig wird gewiss auf die Unterscheidung zwischen digitaler und analoger Lehre verzichtet, da sie gemeinsam hochschulisches Lernen ausmachen wird. Hochschuldidaktisch muss immer reflektiert werden, welche Ziele mit dem Einsatz von ‚mediengestützten Lernarrangements‘ (Kerres, 2018, 5) bzw. welche mit analogen Präsenzphasen verfolgt werden. Dabei gilt es die fachkulturellen Aspekte jederzeit mit zu berücksichtigen und die neue Bildungsära kontinuierlich zu evaluieren.

Literatur

Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Grading, P., Korte, M. (2016). Medienkompetenz fördern - Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015 2, S. 95-132. [doi: 10.17888/nbb2015-2-3](https://doi.org/10.17888/nbb2015-2-3)

Graf-Schlattmann, M., Meister, D., Oevel, G., Wilde, M. (2020). Kollektive Veränderungsbereitschaft als zentraler Erfolgsfaktor von Digitalisierungsprozessen an Hochschulen. In: Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M., Aßmann, S., Brahm, T. (Hrsg.). Forschungsperspektiven auf Digitalisierung in Hochschulen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 15, Nr. 1, März 2020, 19 - 40. [doi: 10.3217/zfhe-15-01/02](https://doi.org/10.3217/zfhe-15-01/02)

Kerres, M. (2018). Bildung in der digitalen Welt - Wir haben die Wahl. In: denk-doch-mal.de, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft, Ausgabe 02-18 (Berufliches) Lernen in digitalen Zeiten. [doi: 10.13140/RG.2.2.28438.04160](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28438.04160)

KMK (Hrsg.) (2016). Strategie der Kultusministerkonferenz. Bildung in der digitalen Welt. Berlin.

Krischke, W. (2020). „Wer, wenn ich lehrte, hörte mich?“ - Tagung zur digitalen Lehre. In: FAZ 04.09.2020. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/tagung-zur-digitalen-lehre-wird-praesenz-doch-ueberschaetzt-16932042.html> (letzter Zugriff am 19.11.2020)

(Digitale) Präsenz in der Hochschullehre - Notwendige Klärungen

Dr. Marija Stanisljevic, Soziologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Hochschuldidaktik der Pädagogischen Hochschule Luzern

Prof. Dr. Peter Tremp, Bildungswissenschaftler, Leiter des Zentrums für Hochschuldidaktik der Pädagogischen Hochschule Luzern

Jede Krise, so auch die aktuelle, konfrontiert uns mit der Erfahrung, dass die liebgewonnene Alltagsroutine nicht mehr trägt oder zumindest auf eine harte Probe gestellt wird (Oevermann 2016). Die Corona Krise zwingt uns zu Hause zu bleiben, auf Kirchen- und Schwimmbadgänge zu verzichten – und eben auch auf Präsenzvorlesungen und -seminare. Die Familie, Freundinnen, Kommilitonen (ja, die Menschen, insbesondere die Fremden und die Unbekannten) sind zu meiden und wenn überhaupt, ist ihnen nur aus sicherer Distanz zu begegnen. Händeschütteln, Umarmen, Busserln sowie jede andere sozial bewährte Begrüßungsformel, die körperliche Nähe abverlangt, soll nun zum Selbstschutz und dem Schutz des Gegenübers vermieden werden.

Und wie jede Krise bringt auch diese die Veränderungen und Anpassungen hervor, die durchaus als Chance aufgefasst werden können. Da die kommunikative Überbrückung der Distanz einen der Brennpunkte aktueller Krise darstellt, kommt alten wie neuen Medien eine besondere Bedeutung zu. Während Angela Merkel in ihrer Rede an Nation von 25.03.2020 an die in Vergessenheit geratene Kunst des Briefwechsels erinnert, versuchen sich die Schweizer Parlamentarierinnen und Parlamentarier mithilfe neuer Medien in «Parlamentsbetrieb ohne physische Präsenz» (vgl. NZZ von 09.04.2020).

Relativ gut vorbereitet auf leibliche Leerstellen und den Einsatz neuer Medien scheinen demgegenüber die Hochschulen zu sein. Schon seit längerem werden hier didaktisch ausgeklügelte Szenarien entwickelt und erprobt, welche die traditionsreichen Präsenzpflicht-Veranstaltungen durch andere Formen der Kompetenzvermittlung und des Wissensaustauschs ersetzen und ergänzen – hier lohnt ein Blick auf die Wirkungsfelder der Hochschuldidaktik Ihrer Institution. Nahezu unüberschaubar sind inzwischen die

Plattformen und Tools, welche die Lehre mittels digitaler Medien von konkreten räumlichen, sozialen und zeitlichen Anordnungen lösen und so bestenfalls den Lernerfolg optimieren. Studierende können sich dank digitaler Angebote ihrem Studium nach eigener Taktung widmen. In eigenen vier Wänden, ganz von dem Zwang der Anwesenheit, von dem prüfenden Blick der Lehrenden und sozialem Druck anderer Studierender befreit, erlauben aufgezeichnete Vorlesungen, die unendlich oft wiederholt und angehalten werden können, und digitalisierte Übungen individuelle Einlassung auf Studieninhalte.

Den Lernerfolg kann man messen, prüfen, evaluieren und feststellen. Und doch: Lernen ist nicht Bildung und Lernerfolge etwas anderes als Hochschulsozialisation.

Denn, während messbare Lernfortschritte durchaus als solitäre Leistungserfolge aufgefasst werden können, meint akademische Bildung eine bestimmte Grundhaltung und eine spezifische Sozialisation. Studieren bedeutet dann auch, dass sich eine Vertrautheit mit wissenschaftlichen Formen des Denkens und Handelns erst allmählich einstellt. Wie jede andere Sozialisation ist auch die universitäre auf ein dichtes soziales Gewebe angewiesen, bestehend aus diversen sozialen Beziehungen, Institutionen und mannigfaltigen Situationen. Und einige dieser Interaktionsordnungen implizieren üblicherweise kommunikative Unmittelbarkeit ohne technische Formung.

Der beabsichtigte und erzwungene Verzicht auf die Präsenzveranstaltungen stellt die Hochschullehre und noch mehr, jegliche Prozesse der Hochschulsozialisation vor neue Herausforderungen. Bei aller nachvollziehbarer und berechtigter Begeisterung für die nahezu unbegrenzten Vermittlungsmöglichkeiten neuer Medien stellt sich, gerade im Hinblick auf die Hochschulsozialisation, die Frage nach deren Grenzen. Denn nicht nur im Rahmen der Intimbeziehungen stellt die unmittelbare Erfahrung physischer Anwesenheit der Anderen einen wesentlichen Bestandteil etlicher Präsenzerfahrungen dar. Körper, Blicke, Gesten, Geräusche, wie auch räumliche Anordnungen strukturieren und ordnen gelebte Sozialität. Wie wir sprechen, sitzen, uns kleiden, lachen, auf andere reagieren – all diese Verhaltensformen hängen im Wesentlichen von unseren unmittelbaren Sozialerfahrungen und Interaktionsordnungen ab. Wie wird sich der Hochschalltag konstituieren, wenn etliche Erfahrungen von der Unmittelbarkeit der Anderen in Räumlichkeiten offizieller Institutionen entbunden sind? Reicht beispielsweise die Inszenierung vor vollen Bücherregalen mit gut sichtbarer ledergebunden Adorno Gesamtausgabe um das professorale Charisma aufrechtzuerhalten?

Seit der Erfindung des Buchdrucks wird die Funktion der Vorlesung als universitäre Lehrform leidenschaftlich diskutiert. Mit der Verbreitung gedruckter Bücher sei diese Lehrform obsolet geworden. Erstaunlicherweise sind die Präsenzveranstaltungen bis heute aber ein fester Bestandteil universitären Betriebs geblieben. Warum bloss, wenn die Studierenden auch einfach in Eigenregie lesen können? Bei Friederich Schleiermacher finden wir einen Hinweis auf die neue Funktion der Vorlesung im beginnenden 19. Jahrhundert: «Der Lehrer muss alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen; er muss nicht erzählen, was er weiss, sondern sein eignes Erkennen, die Tat selbst, reproduzieren, damit sie beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend

nachbilden.» (Schleiermacher, 2000/1808, S. 129). Und Adolf Diesterweg, der in Schleiermachers Vorlesungen leiblich anwesend war, schreibt später über die Lehrmethode Schleiermachers: „Es war ein lebendiger Denkprozess; ... man sah denken, man hörte denken, man fühlte es. ... Wer von ihm nicht denken lernte, konnte es nirgends lernen.“ (Diesterweg 1834/1959, S. 256).

Lässt sich dieser beschriebene *lebendige* Denkprozess digital übertragen?

Ersetzt die Zusammenarbeit in virtuellen Räumen den diskursiven Austausch in räumlichen Seminar-Settings, in denen die eigene Präsenz, die Tonlage, die Körperhaltung, das äussere Erscheinungsbild steter gegenseitiger Überprüfung unterliegt?

Die Unmittelbarkeit der Reaktionen ist für viele Veranstaltungen entscheidend, stellt sie nicht zuletzt die Dozierende gelegentlich vor die Frage was eigentlich gute Lehre ausmacht – spätestens dann, wenn der Blick auf abgelenkte, gelangweilte oder überforderte Gesichter fällt. Was aber, wenn die situative Feinjustierung mittels unmittelbarer Anwesenheit wegfällt? Oder wäre es denkbar, Desinteresse vielleicht in Form eines „Bei-allem-Respekt-Ihre-Ausführungen-langweilen-mich-zum-Tode“-Buttons in Webinar-Tools zu signalisieren? Wie lassen sich solche kommunikativen (Un)Sicherheiten neuer virtueller Lehrräume beschreiben? Anbetracht der krisenbedingten Lehrumstellungen lässt sich im Sinne Erving Goffmans fragen «Was geht hier eigentlich vor?» (Goffman 1980: 18) – welche Deutungs- und Orientierungsmuster sind nun handlungsleitend? Und wie schaffen es die Lehrenden trotz Handlungsunsicherheit die «eigensinnige Stabilität von professionellen Situationen» (Sander 2012: 15) in neuen Lehrumgebungen ohne gewohnte physische Körperpräsenz aufrechtzuerhalten?

Zur Chance wird die Krise erst dann, wenn anstelle der anfänglichen Verunsicherung die Reflexion darüber einsetzt, was eigentlich die Routinen des Alltags ausmacht, dessen Wegfall nun zur Verunsicherung führt. Das gilt auch für die Hochschullehre: Der plötzliche Wegfall aller Präsenzveranstaltungen begreifen wir auch als Chance zur reflexiven Hinterfragung der Präsenzlehre. Es gilt mit prüfenden und analytischen Blick nach dem – vielleicht sogar erhöhten? – Stellenwert der Präsenzlehre im Hinblick auf die zunehmende Digitalisierung nahezu aller Lebensbereiche zu fragen. In der Absicht, akademische Bildung und Sozialisation zu ermöglichen, ohne aber veraltete Konzepte der Hochschullehre wieder aufzuwärmen.

(Der Beitrag erschien in gekürzter Form in der Neuen Zürcher Zeitung vom 29. April 2020)

Literatur

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1834/1959). Über die Lehrmethode Schleiermachers. In Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (Hrsg.). *Sämtliche Werke*, Band 3 (S. 251-268). Berlin: Volk und Wissen.

Goffman, Erving (1980). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Oevermann, Ulrich (2016). «Krise und Routine» als analytisches Paradigma in Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, Roland; Franzmann, Andreas; Jansen, Axel und Matthias Jung (Hrsg.). *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden, Springer VS: 43-114. doi: [10.1007/978-3-658-00768-3_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3_2)

Sander, Kirsten (2012). Interaktionsordnung. Zur Logik des Scheiterns und Gelingens professioneller Praxen. In: Hanses, Andreas und Kirsten Sander (Hrsg.): *Interaktionsordnungen. Gesundheit als soziale Praxis*. Wiesbaden, Springer VS:15-34. doi: [10.1007/978-3-531-93383-2_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93383-2_2)

Schleiermacher, Friedrich (2000/1808). Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. In F. Schleiermacher. *Texte zur Pädagogik* (Band 1) (S. 101-165). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).