

Digitale Lernelemente und Lehrformate

Ein Blick aus transformatorischer Bildungsperspektive

Nadine Ober

Bereits 2011 wiesen Johannes Fromme, Stefan Iske und Winfried Marotzki zu Beginn ihrer Publikation »Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien« darauf hin, dass »vor dem Hintergrund der zunehmenden medialen Durchdringung aller Lebensbereiche die grundlegende Bedeutung von Medien auch für den Bereich der institutionellen Bildung diskutiert [...]« (Fromme/Iske/Marotzki 2011: 8) werde. Der Prozess der Digitalisierung von Hochschulbildung ist seither fortgeschritten und auch der Einsatz digitaler Lernelemente und Lehrformate (dLLs), wie sie von Athanasios Tsirikiotis, Josephina Schmidt und Verena Ketter im Rahmen ihres Forschungsprojekts DISTELL in den Fokus genommen wurden, hat weiter zugenommen. Diese anhaltende Entwicklung, die insbesondere in den vergangenen pandemiegeprägten Jahren und den damit notwendig verbundenen Infektionsschutzmaßnahmen (bspw. Abstandsgebot und Isolationspflicht) an Rasanz gewonnen haben dürfte, macht eine kontinuierliche kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit ebenjenen dLLs hinsichtlich ihres Bildungspotentials unverzichtbar. Der vorliegende Text möchte versuchen, diesem Erfordernis beizukommen. Mit Blick Richtung Studierende und im Kontext eines Bildungsverständnisses, das Bildung als sich vollziehende Transformationen in seiner Prozesshaftigkeit akzentuiert, werden denkbare Aneignungsprozesse, die aus dem Einsatz beziehungsweise der Nutzung von dLLs im Studienverlauf hervorgehen können, fokussiert und unter der leitenden Fragestellung danach, inwiefern von sich vollziehenden *Bildungsprozessen* ausgegangen werden kann, betrachtet und eingeordnet. Mit theoretisch geschärfte(r) Perspektive wird also der Versuch unternommen, Denkimpulse hinsichtlich Bildungsprozesse ermöglichenden Momenten von dLLs sowie darin liegende Grenzen zu generieren und so einen Beitrag für weiterführende Diskussionen zu leisten. Durch die Formulierung einzelner Thesen sowie deren Explikation – jeweils mit ausgewiesenem

Rekurs auf die zugrunde gelegte Theoriefolie – wird eine entsprechende Argumentationslinie sukzessive entfaltet. Anknüpfend an die vorausgegangenen Erläuterungen von Tsirikiotis und Schmidt (»Digitale Hochschulbildung als Ausleuchten von Möglichkeitsräumen«) wird die dabei eingenommene transformatorische Bildungsperspektive mit dem Konzept der Mimesis in Relation gesetzt. Von dieser theoretischen Engführung beziehungsweise Verschränkung ausgehend wird über Aneignungsmöglichkeiten im Studium nachgedacht und schließlich über digitale Lernelemente und Lehrformate, deren Potenziale sowie Grenzen hinsichtlich Bildungsprozessen verhandelt.

Dazu bedarf es zunächst einer Verständigung über den Gegenstand von Bildung, um diesen Begriff für ein Nachdenken über transformatorische Prozesse konkret zu machen. So sei zum Aufspannen des bildungstheoretischen Rahmens dieses Beitrags eröffnend folgende These formuliert:

Bildung und Lernen müssen als zwei, sich hinsichtlich ihrer ›Qualität‹ voneinander zu unterscheidende Prozesse verstanden werden.

In diesem Zusammenhang sei zu Beginn auf Rainer Kokemohr verwiesen, der eine ebensolche Differenzierung des Begriffspaars vornimmt. Seinen Gedanken folgend kann Lernen »[...] als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen [...]« (Koller 2018: 15) beschrieben werden. Bestehende soziale Deutungsmuster – hierbei verstanden als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen, unter denen diese verarbeitet werden – bleiben davon jedoch unberührt. Entgegen dem alltäglichen Sprachgebrauch können Bildungsprozesse hiervon deutlich unterschieden und abgegrenzt werden. Diese sind vielmehr als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, in deren Vollzug nicht nur neue Informationen angeeignet und verarbeitet werden, sondern sich damit einhergehend auch die Art und Weise, ergo der Modus der Verarbeitung, verändert. Auch wenn an dieser Stelle deutlich wird, dass von keiner vollständigen Unabhängigkeit zwischen Bildung und Lernen ausgegangen werden kann – gehen doch Lernprozesse Bildungsprozessen voraus –, so zeigt sich dennoch, dass eine analoge Verwendung der Termini deren jeweiligen Gegenstand nicht angemessen aufzugreifen und zu berücksichtigen vermag. Zudem erscheint sie wenig geeignet für den später zu unternehmenden Versuch, dLLs und die damit potentiell verbundenen Arten von Aneignungsprozessen im Studium wissenschaftlich einzuordnen.

Zur weiteren Annäherung an das in diesem Beitrag bemühte Bildungsverständnis, kann Kokemohrs begriffliche Differenzierung zwischen Bildung und

Lernen weiterführend wie folgt beschrieben werden: Subjekte werden im Laufe von Lernprozessen stets mit neuen Informationen konfrontiert. Diese können unter Umständen in Prozesse von Transformationen bestehender Welt- und Selbstverhältnisse und damit von Bildung übergehen. An dieser Stelle seien Ulrich Oevermanns theoretische Überlegungen herangezogen, die sich als geeignetes Scharnier zur nächsten These erweisen¹.

Oevermann zufolge stellen solche neuen Informationen das Subjekt vor Probleme, die die bisherigen Bewältigungsroutrinen respektive die bestehenden und sich bis dato bewährten Deutungsmuster überfordern; sie reichen für deren Lösung beziehungsweise Bearbeitung nicht mehr aus. Solch ein als krisenhaft zu beschreibendes Moment neuer Informationen kann dergestalt dazu führen, dass neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen hervorgebracht werden (vgl. Koller 2018: 15–16). Folgendes Postulat vermag das hier angedeutete Verständnis von Bildung verdichtet auszudrücken:

Bildungsprozesse vollziehen sich als Transformationen bestehender Welt- und Selbstverhältnisse, herausgefordert durch Krisen

Hans-Christoph Koller bündelt dieses Verständnis von Bildung formelhaft »[...] als ein Prozess der *Transformation* [...] grundlegender Figuren des *Welt- und Selbstverhältnisses* [...] in Auseinandersetzung mit *Krisenerfahrungen*, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen.« (Koller 2012: 20–21) Nochmals Oevermann heranziehend, kann auf dessen Modell zur Beschreibung ebenjener Welt- und Selbstverhältnisse verwiesen werden. Dieses basiert auf seinem Verständnis von sogenannter Lebenspraxis, die sich durch die widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung konstituiert. Demnach steht Lebenspraxis fortwährend vor der Aufgabe, krisenhafte Problemstellungen beziehungsweise Entscheidungsprobleme zu bearbeiten. Das Bewältigungshandeln der Lebenspraxis unterliegt dabei einer Begründungsverpflichtung, die sich nicht funktionalistisch auflösen lässt. Getroffene Entscheidungen müssen sich in einer offenen Zukunft bewähren, müssen sich also ex post als begründete Handlung im Kontext der vergangenen Problemstellung

1 Hierbei sei auf die Ausführungen von Tsirikiotis und Schmidt in diesem Band abgestellt, die im Verlauf der vorgenommenen Theoretisierung Bildung bereits als dialektischen Prozess entlang des Begriffspaars Krise und Routine konturieren. Auf eine wiederholte Erläuterung dieser Termini soll daher in diesem Text verzichtet werden.

erweisen. Vereinfacht lässt sich formulieren, dass Subjekte ständig dazu gezwungen sind, sich in Anbetracht eines endlichen Lebens zu entscheiden und dies vor sich selbst und vor Anderen zu begründen (vgl. Oevermann 2009: 40). Oevermann folgend, vollzieht sich Lebenspraxis in einer sequenziellen Logik sozialen Handelns, wobei einem Subjekt zu jedem Zeitpunkt der Interaktionsabfolge mehrere Handlungsoptionen zur Verfügung stehen. Die als Selektionsinstanz zu verstehende Lebenspraxis muss zwischen ebenjenen auswählen, da nur eine der Optionen tatsächlich realisiert werden kann. Diese Selektionsentscheidungen werden dabei nicht etwa bewusst oder rational getroffen, sondern mithilfe der der Lebenspraxis zugrundeliegenden Habitusformationen beziehungsweise sozialen Deutungsmuster; sie folgen also einer inneren Logik (vgl. Koller 2018: 113). Diese innere Logik kann mit dem Terminus der Strukturgesetzlichkeit oder der je spezifischen Fallstruktur begrifflich gefasst werden. Lebenspraxis ist also bestimmt von den bestehenden, sich in der Vergangenheit bereits bewährt habenden Deutungsmustern. Durch die eben beschriebenen Selektionen zeitlich und räumlich eingebundener Optionen setzen sich Subjekte an jeder einzelnen Sequenzstelle der sich vollziehenden Lebenspraxis in Relation zu sich selbst und zur Welt. Welt- und Selbstverhältnisse sind also ein zentraler Aspekt der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (vgl. Koller 2018: 114).

Auf dem Weg zur Betrachtung von dLLs hinsichtlich deren Bildungsprozesse herausfordernden sowie hemmenden Momente wird nun der zweite Teil des oben formulierten Postulats in den Fokus gerückt und konturiert – also die Frage danach, wie und wodurch herausgefordert sich transformatorische Bildungsprozesse vollziehen. Hierzu stellt Hans-Christoph Koller zusammenfassend fest, dass Bildung im transformatorischen Sinne nicht als harmonisch verlaufender, innere Kräfte entfaltender Prozess verstanden werden kann, sondern dass es sich dabei vielmehr um krisenhaftes Geschehen handle² (vgl. Koller 2012: 20). Wie eben in Rekurs auf Ulrich Oevermann erläutert, eröffnet sich dem Subjekt beziehungsweise der jeweiligen Lebenspraxis an jeder Sequenzstelle eine Zukunft von möglichen Handlungsoptionen, die nach Schließung durch eine Selektionsentscheidung verlangt (vgl. Oevermann 2012: 133). Solch eine Schließung erfolgt unter Rückgriff auf Routinen, die in

2 Bereits hier sowie in den nachfolgenden Ausführungen scheinen relevante Hinweise für eine spätere Einordnung des Konzepts der Mimesis in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse auf. Diese sollen an entsprechender Stelle nochmals aufgegriffen und expliziert werden.

Folge vergangener gelungener Krisenbewältigung bereits hervorgebracht wurden; die sich bewährt und durch Reproduktion als Disposition in die sozialen Deutungsmuster eingelagert haben. So finden »[i]n der Ausführung von Routinen [...] Erfahrungen [...] [Anwendung], die in Krisenkonstellationen gemacht wurden.« (Oevermann 2014: 63) Folglich sind Lebenspraxen kontinuierlich mit Krisenbearbeitung und -bewältigung befasst, was seinerseits wiederum als Routine verstanden werden kann³.

In Konfrontation mit neuartigen, bisher unbekannten Bedingungen können Lebenspraxen jedoch bei der Krisenbewältigung selbst in Krise geraten und zwar dann, wenn die vorhandenen Routinen, die eingeschliffen im Unbewussten operieren, bei den Selektionsentscheidungen nicht mehr ausreichen bzw. die Sinnlogik der bisherigen Fallstruktur an ihre Grenzen gerät (vgl. Koller 2018: 115–116). »Solche Ausnahmesituationen [...] überfordern das erlernte Repertoire an Handlungsrouinen, mit denen Menschen im lebenspraktischen Normalfall ihre Aufgaben und alltäglichen Herausforderungen meistern.« (Garz/Raven 2015: 29) In Anbetracht »der Offenheit der Krisensituation [...]« (Oevermann 2016: 77) sind Lebenspraxen also herausgefordert Neues zu erzeugen⁴. »Würde nämlich an allen Sequenzstellen immer nur routinisiert gehandelt werden, dann wäre keine Krisenbewältigung mehr möglich und dann käme Geschichte zum Stillstand.« (Oevermann 2012: 130) In solch krisenhaften Situationen entscheidet sich das Subjekt in innovativen und kreativen Momenten des Handelns für eine selbst ausgestaltete Handlungsalternative in eine ungewisse, offene Zukunft hinein, in der es sich weder eines Erfolges noch Scheiterns der gewählten Handlungspraxis gewiss sein

3 Laut Ulrich Oevermann verhält es sich mit Routine und Krise so, dass »für die Lebenspraxis die Bewältigung von Krisen nicht der Grenzfall, sondern der Normalfall [sei], in dem sich die Autonomie von Lebenspraxis allererst konstituier[e] und aus dem sich der Grenzfall der Routine jeweils als Ergebnis eines Prozesses der Bewährung einer Krisenlösung [ableite]. Selbstverständlich [widerspreche] dem nicht, dass für die Lebenspraxis selbst aus ihrer Perspektive die Krise insofern umgekehrt den Grenzfall darstell[e], als sie jeweils zu überwinden und durch erfolgreich sich bewährende Krisenlösung in den Standardfall der Routinisierung umzuwandeln [sei].« (Oevermann 2002: 26)

4 Dieser Prozess, der den Vorgang von Transformationen beschreibt, erfolgt in zwei aufeinanderfolgenden Schritten, wobei die Instanzen des »I« und »me« einen wesentlichen Stellenwert einnehmen. Von näheren Erläuterungen hierzu wird in diesem Beitrag abgesehen. Ergänzend sei jedoch darauf hingewiesen, dass Oevermann bei der Bewältigung von Entscheidungskrisen von Lebenspraxen auf die Konzeption George Herbert Meads rekurriert, der das Selbst durch das Vorhandensein zwei polarer Momente – dem »I« und dem »me« – begreift (vgl. Koller 2018: 115).

kann. Infolge der Realisierung neuer Möglichkeiten vollzieht sich eine Veränderung der Handlungslogik und damit der Regelmäßigkeit der Lebenspraxis – es kommt zur Transformation der Fallstruktur respektive der bis dahin bestehenden Figuren der Welt- und Selbstverhältnisse (vgl. Oevermann 2012: 117). Bewährt sich eine solche Neuerung der Handlungspraxis, so wird diese zur Handlungsroutine beziehungsweise -logik des Subjekts, welche durch Reproduktion zur Fallstruktur wird und sich als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen in den sozialen Deutungsmustern sedimentiert.

Der bis zu dieser Stelle theoretisch geschärfte Blick sei nun für den weiteren Verlauf dieses Beitrags mit folgender These verstärkt in Richtung Studium gelenkt:

Der Auftrag akademischer Ausbildung liegt in der Ermöglichung von Bildungsprozessen, die die Professionalisierung der Studierenden befördern und sie auf konkrete Praxis vorbereiten sollen.

In Anschluss an die vorangegangene Argumentation und im Kontext eines transformatorischen Bildungsverständnisses, müsste Studium mit der hier formulierten Ziel- und Leitgröße ›Zeit-Räume‹ zur Verfügung stellen, die sich durch eine größtmögliche Entlastung von Entscheidungs- und Handlungsdruck kennzeichnen. In solchen Räumen könnten darin liegende krisenauslösende Bedingungen der Erfahrungswelt in das Bewusstsein der Studierenden drängen, wobei deren bestehende Welt- und Selbstverhältnisse irritiert und in Frage gestellt werden und sich dadurch verändern. Solche Transformationsprozesse führen dabei im optimalen Fall zu einer Grundlegung bzw. ›Heraus-Bildung‹ professioneller Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen entsprechend der jeweiligen Profession⁵.

5 Die Akzentuierung des ›Optimalfalls‹ an dieser Stelle impliziert zudem die potentiell vorhandene Möglichkeit eines Sich-Vollziehens von Bildungsprozessen, die sich im Hinblick auf das Professionalitätsverständnis des jeweiligen Handlungsfelds als gegenläufig erweisen können. Der Frage nach den normativen Implikationen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse kann an dieser Stelle jedoch nicht weiter nachgegangen werden. Stattdessen sei auf Hans-Christoph Koller verwiesen, der sich in seinem Aufsatz ›Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse‹ (Koller 2016) mit ebendieser Frage auseinandersetzt und dazu einige wichtige Gedanken und Hinweise liefert.

In der systematischen Auseinandersetzung mit digitalen Lernelementen und Lehrformaten erscheint eine gemeinsame Verständigung darüber, wie sich Bildungsprozesse vollziehen als geradezu unerlässlich, möchte man sich dem oben postulierten Ziel eines Studiums, dem Hervorbringen professionalisierter Fachkräfte, annähern. Die in diesem Beitrag lediglich grob skizzierte Theorie transformatorischer Bildungsprozesse bietet nach Einschätzung der Autorin einen geeigneten Anknüpfungspunkt für das weitere Verhandeln über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten von dLLs.

Eine Frage, die noch nach Antworten sucht, zielt darauf ab, ob ein zunehmender Einsatz digitaler Lernelemente und Lehrformate in der Hochschulbildung zugleich eine Erhöhung der Möglichkeiten zur Professionalisierung durch das Studium bedeuten kann. Auch wenn diese im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht erschöpfend zu beantworten ist – wäre damit auch das Ziel dieses Textes verfehlt – so seien doch einige Gedanken kumuliert, die sich im Sinne weiterzuführender Denkipulse als konstruktiv erweisen können. Hierzu sei folgende, bewusst provokant formulierte These angeführt:

Digitale Lernelemente und Lehrformate bergen bei einseitigem Einsatz das Risiko, dass transformatorische Bildungsprozesse seitens der Studierenden ausbleiben.

In diesem Zusammenhang sei exemplarisch auf Fern- beziehungsweise Online-Studienangebote⁶ abgestellt, in deren Verlauf die jeweiligen Lerninhalte primär oder gar ausschließlich digital in sogenannten Online-Campus abgerufen werden und Präsenzveranstaltungen lediglich zum Ablegen von Prüfungsleistungen vorgesehen sind. Die Vermittlung von Inhalten durch Lehrpersonen erfolgt dabei in Online-Klassenzimmern; eine direkte Kommunikation zwischen ihnen und den Studierenden, etwa über entsprechende Chatfunktionen, findet häufig nur auf Anlass konkreter Fragestellungen und/oder aus studentischer Initiative heraus statt. Für einen Austausch von Studierenden untereinander stehen häufig entsprechende Plattformen und Foren zur Verfügung, welche von ihnen ganz individuell wahrgenommen und genutzt werden können. Ein derart gestaltetes Fernstudium eröffnet

6 Die folgenden Beschreibungen basieren dabei nicht auf einem spezifisch ausgewählten Studienangebot, sondern stellen ein Konglomerat mehrfach wiederzufindender, disziplinunabhängiger Attribute von Fernstudiengängen dar.

den Studierenden die Möglichkeit, ihren Bedürfnissen entsprechend, eigenverantwortlich in relativer zeitlicher und räumlicher Ungebundenheit und angepasst an das eigene Tempo auf die digitalen Lernmaterialien zuzugreifen. Dem zuvor skizzierten Bildungsverständnis folgend, droht damit jedoch ein bedeutsamer Schritt, der für die Herausforderung von Transformations-, also von Bildungsprozessen, unerlässlich erscheint, auszubleiben, der hier durch die Einführung des Terminus des »erprobenden Vollzugs« gefasst werden kann. Um dieses Desiderat näher zu explizieren, erscheint es dienlich, den Begriff der *Mimesis* – verstanden als eine sukzessive Annäherung bzw. ein Anschmiegen an die Praxis Anderer, die entweder als bewährt erkannt oder eine solche Bewährung zu versprechen scheint – hinzuzudenken. Anknüpfend an Tsirikiotis und Schmidt in diesem Band, die den Gegenstand der *Mimesis* in Rekurs auf Paul Ricoeur bereits eingeführt haben, können mimetische Prozesse in drei Phasen oder Ordnungen differenziert werden. Diese werden nachfolgend mit Blick Richtung Studierende anhand des konkreten Beispiels von Lehrvideos, welche gehäuft in der Online-Lehre zu finden sind, dargelegt und in Relation zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gesetzt.

So können audiovisuell aufbereitete Inhalte, die den Studierenden mit Abruf der digital verfügbaren Lehrvideos als jeweils Eigentümliches Phänomen erscheinen, der *Mimesis* erster Ordnung zugewiesen werden. Neue Informationen treffen hierbei auf Lebenspraxis, ergo bestehende Welt- und Selbstverhältnisse. Indem das Subjekt das Phänomen nachzuahmen sucht, Studierende also die von den Lehrpersonen qua Video vermittelten, teilweise selbst dargebotenen Handlungspraxen übernehmen, geht der Prozess der *Mimesis* in die zweite Ordnung über (vgl. Meyer 2011: 42). An dieser Stelle sei nochmals an Rainer Kokemohrs vorgenommene Abgrenzung zwischen Lernen und Bildung erinnert, wonach Lernen als Wissensanhäufung unter Ausbleiben einer Veränderung bestehender Welt- und Selbstverhältnisse begriffen wird, sowie an die Annahme, dass es eben dafür krisenhaftes Geschehen brauche. Davon ausgehend scheint es naheliegend, dass Studierende, deren Aneignungsprozesse sich auf das Anschauen von Lehrvideos beschränken, primär im Bereich des Lernens verharren⁷. Gesehenes wird dabei in bereits bekannte Strukturen oder vorhandene Wissensbestände eingeordnet; die habituelle Ebene, sprich Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen, bleibt also unberührt. Interessante Hinweise, die sich ergänzend zu dieser Annahme als konstitutiv

7 Diese Annahme muss hierbei als eine durch theoretische Herleitung erkannte Tendenz verstanden werden, die keinesfalls als absolut oder verallgemeinerbar gelten kann.

erweisen, lassen sich in Pierre Bourdieus Habitus-Konzept finden, genauer: in dessen Trägheitsannahme. Diese, auch als »Hysteresis-Effekt« bezeichnet, beschreibt die im Habitus liegende Tendenz, sich vor Infragestellungen und Krisen bestehender Welt- und Selbstverhältnisse zu schützen. In der Primärsozialisation inkorporierte Erfahrungen und äußere Strukturen wirken dabei als dauerhafte Dispositionen im Sinne einer Selektionsinstanz. Neues wird selektiert oder aber zugelassen, sofern es mit den bereits entwickelten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen konform geht und diese nicht kritisch befragt (vgl. Koller 2018: 26–28). Bourdieus Auffassung folgend sind lediglich zwei Reaktionen denkbar: resignative Anpassung oder Auflehnung. Bei ersterem Reaktionstyp passen sich die in Widersprüche verwickelten Subjekte an die neuen Bedingungen resignativ an, da es ihnen an Alternativen hinsichtlich ihrer Wahrnehmung, des Denkens und Handelns fehlt. Im zweiten Fall hingegen werden die neuen Bedingungen abgelehnt bzw. verweigert, da die Subjekte an ihren Erstdispositionen festhalten (vgl. ebd.: 28). »Beides aber, Anpassung wie Auflehnung, scheint für Bourdieu von einer Tendenz der Habitusformen ›zum Verharren in ihrem Sosein‹ gekennzeichnet zu sein.« (Ebd.: 28)

Um ein solches Verharren im Sosein zu überwinden, also die Mimesis dritter Ordnung zu erreichen, müssten sich Transformationsprozesse vollziehen, in deren Verlauf das zunächst noch Nachgeahmte – das Gelernte – in die Deutungsmuster niedersinkt und damit zum eingewobenen Teil der Strukturgesetzlichkeit von Lebenspraxis wird. Möglichkeiten zum erprobenden Vollzug, die an das Betrachten der Lehrvideos anschließen, erscheinen dafür als eine notwendige Bedingung. Konkret würde dies bedeuten, dass Studierende mit Situationen konfrontiert werden müssten, in denen sie zur Vermittlung des Gelernten, zur Anwendung des Wissens herausgefordert werden und sich selbst in Folge von Irritation durch Begegnung (etwa mit anderen Studierenden, Lehrpersonen oder exemplarischen Fallkonstellationen) mit der Welt in neue Relationen setzen müssen. In solch einer Dialektik von Unmittelbarkeit und Vermitteltheit der Lebenspraxis, also von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung, kann die Mimesis zweiter Ordnung in die Mimesis dritter Ordnung übergehen. Denn nur, wenn sich das durch Lernen angeeignete Wissen in konkreter Anwendung bewährt – und hierbei sei an Oevermanns Theorie erinnert, in der die Bewährung ein konsti-

tutives Moment von Lebenspraxis ausmacht –, kann von Transformationen ausgegangen und somit von Bildung gesprochen werden⁸.

Bleiben Überlegungen dieserart bei der Ausgestaltung von Online-Studiengängen jedoch aus und werden keine weiteren Bewährungsmomente – abgesehen von Prüfungssituationen – konstruiert, so bleibt das Initiieren von Aus Handlungsprozessen und Diskursen allein im Verantwortungsbereich der Studierenden. Der Einsatz und Nutzen digitaler Lernelemente und Lehrformate droht sich dabei in einem einseitigen Konsumieren und Nachahmen von Inhalten, ohne dass sich tatsächlich Bildungsprozesse vollziehen, aufzulösen.

Um dem entgegenzuwirken ist in Angeboten von Online-Studiengängen, die keine Präsenzlehre vorsehen, die gezielte Forcierung und curriculare Verankerung entsprechend notwendiger Zeit-Räume, in denen Studierende in reziproken Prozessen zur Vermittlung von Gelerntem und damit zur Relationalisierung von Selbst und Welt herausgefordert werden, dringend angezeigt. So könnten beispielsweise obligatorische Chats oder synchron stattfindende audiovisuelle Konferenzen über geeignete Kommunikationstools entsprechende Möglichkeiten bieten. Auch wenn das intendierte Herausfordern krisenhaften Geschehens durch die Eröffnung entsprechender Möglichkeiten keine Transformationsprozesse garantieren kann, so scheinen diese jedoch als unerlässlich, möchte das Studium seinem oben postulierten Auftrag – der Ermöglichung von Bildungsprozessen und damit der Beförderung von Professionalität bzw. Professionalisierung – gerecht werden.

Als ein Modell, das eine Balance zwischen Online-Lehre und Präsenzveranstaltung herzustellen und diese in wirkungsvoller Ergänzung zueinander zu verbinden versucht, sei an dieser Stelle das Lehrformat *Inverted Classroom* benannt. Auch hier werden Lerninhalte von den Lehrpersonen digital zur Verfü-

8 Ulrich Oevermann beschreibt eine solche Bewährung, passend zu dem hier konturierten Bildungsverständnis, wie folgt: »Deutungsmuster sind also krisenbewältigende Routinen, die sich in langer Bewährung eingeschliffen haben und wie implizite Theorien verselbständigt operieren, ohne das [sic!] jeweils ihre Geltung neu bedacht werden muß [sic!]. Als solche Muster müssen sie (i) vor allem einen hohen Grad der situationsübergreifenden Verallgemeinerungsfähigkeit besitzen, (ii) sich in der Unterdrückung bzw. Auflösung potentieller Krisen bewährt haben und (iii) angesichts der von daher erforderlichen Anwendbarkeit auf eine große Bandbreite konkret verschiedener Handlungssituationen einen hohen Grad von Kohäsion und innerer Konsistenz aufweisen. Sie sind demnach einerseits historisch-epochale Gebilde, die jeweils den Zeitgeist gültig ausdrücken, andererseits aber auch Gebilde, die universellen Bedingungen der Gültigkeit genügen müssen.« (Oevermann 2001: 38)

gung gestellt, welche von den Studierenden in Eigenverantwortung und mit den Vorzügen relativer räumlicher Ungebundenheit sowie zeitlicher Flexibilität bearbeitet und angeeignet werden. In Abgrenzung zu anderen digitalen Lehrformaten allerdings, etwa zur Vermittlung von Inhalten über Lehrvideos, in deren Anschluss ohne die gezielte Forcierung von Bewährungsmomenten in dafür geschaffenen Zeit-Räumen eine Leerstelle bleibt, sind ebensolche dem Konzept des Inverted Classroom implizit. So stellt die gemeinsame Vertiefung im Rahmen von Lehrveranstaltungen eine konstitutive Komponente des Lehrformats dar. Sicherlich hat auch hier die Ausgestaltung maßgeblichen Einfluss auf die Eröffnung von Möglichkeitsräumen transformatorischer Bildungsprozesse. So dürfen sich gemeinsame Seminarzeiten zur Vertiefung und Anwendung nicht etwa in einem vereinzelt Abarbeiten an Übungen erschöpfen, würde dies wohl kaum einen Mehrwert hinsichtlich der unterstellten Zielsetzung von akademischer Ausbildung darstellen und sich womöglich mehr noch als konterkariierend dazu erweisen. Stattdessen sind Lehrende dazu aufgefordert, ihren Fokus auf ein diskursives Miteinander, eine gemeinsame Aushandlung der Inhalte mit und unter den Studierenden zu legen.

Die Annahme, der erprobende Vollzug ließe sich bis zur Zeit nach Studienabschluss aufschieben, ergo in die konkrete Praxis selbst verlagern, kann sich bei entsprechender Umsetzung in ihrer Wirkung virulent entfalten. So etwa in zugespitzter Form bei sozialwissenschaftlichen oder sozialpädagogischen Studiengängen. Schließlich sind die Handlungsfelder, in die die Studierenden entlassen werden, in unterschiedlich starkem Ausmaß von Paradoxien und Spannungen geprägt, lassen keine technologische beziehungsweise rezeptive Anwendung von Wissen zu und sind darüber hinaus durch ihre Eingebundenheiten in teilweise stark limitierte Zeit-Räume gekennzeichnet. Das Ausbleiben transformatorischer Bildungsprozesse noch innerhalb des Studienverlaufs hin zu einer Professionalisierung der Studierenden kann sich in der daran anschließenden Praxis unter eben exemplarisch genannten Bedingungen sowohl für diese selbst, vor allem aber auch die Adressat*innen etwa Sozialer Arbeit als überaus nachteilig erweisen. Demgemäß können Institutionen akademischer Ausbildung nicht aus der Aufgabe entlassen werden, Studierende zur Relationierung von Selbst und Welt herauszufordern, respektive darf diese nicht außerhalb deren Auftrags liegen.

Wie aufzuzeigen versucht wurde, muss Studium also Räume offerieren, in denen sich Studierende nicht nur Lerninhalte in mimetischen Prozessen aneignen, sondern darüber hinaus auch dazu aufgefordert werden, ebendieses zu vermitteln und anzuwenden. Dergestalt müssen erlernte Wissensbestände

von ihnen im Rahmen des Studiums, so etwa in Seminaren, Fallwerkstätten oder Kolloquien, auf eine Bewährungsprobe gestellt werden und dies angesichts der offenen Möglichkeit von Erfolg oder Scheitern der jeweiligen Handlungspraxis, jedoch mit der Gewissheit, dass sie im Falle des Scheiterns keine Konsequenzen zu befürchten haben.

Literatur

- Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried (2011): »Zur konstitutiven Kraft der Medien – Einleitung«, in: Johannes Fromme/Stefan Iske/Winfried Marotzki (Hg.), *Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–12.
- Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried (Hg.) (2011): *Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garz, Detlef/Raven, Uwe (2015): *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*, Wiesbaden: Springer Verlag.
- Koller, Hans-Christoph (2012): »Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse«, in: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 19–33.
- Koller, Hans-Christoph (2016): »Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse«, in: Dan Verständig/Jens Holze/Ralf Biermann (Hg.), *Von der Bildung zur Medienbildung*, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 149–161.
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Meyer, Torsten (2011): »Medien, Mimesis und historisches Apriori«, in: Johannes Fromme/Stefan Iske/Winfried Marotzki (Hg.), *Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–51.
- Oevermann, Ulrich (2001): »Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung«, in: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 1, S. 35–82.

- Oevermann, Ulrich (2002): »Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns«, in: Margret Kraul/Winfried Marotzki/Cornelia Schweppe (Hg.), *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 19–63.
- Oevermann, Ulrich (2009): »Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung«, in: Sylke Bartmann/Axel Fehlhaber/Sandra Kirsch/Wiebke Lohfeld (Hg.), »Natürlich stört das Leben ständig«: Perspektive auf Entwicklung und Erziehung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–55.
- Oevermann, Ulrich (2012): »Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis«, in: Klaus Kraimer (Hg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 58–156.
- Oevermann, Ulrich (2014): »Sozialisationsprozesse als Dynamik der Strukturgesetzlichkeit der ödipalen Triade und als Prozesse der Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung«, in: Detlef Garz/Boris Zizek (Hg.), *Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte*, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 15–69.
- Oevermann, Ulrich (2016): »Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns«, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 70–182.

