

Kontaktlos lehren?

Beziehungserwartungen in der Distanzlehre

Oliver Reis, Tobias Jenert und Ingrid Scharlau

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert von Lehrenden verfasste Vignetten zu Lehrsituationen in der Distanzlehre im Sommersemester 2020. Diese Vignetten erlauben es, Prozesse des Umbaus von Aktivitätssystemen und insbesondere nichtintendierte Überschüsse, und wie diese integriert oder als Störung abgeleitet werden, zu beobachten. Im Fokus steht ein in allen Vignetten beobachtbarer Aspekt der Erwartungen an Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, der sich als unverarbeiteter Überschuss in neuen Praktiken feststellen lässt. Offenbar löst die verstärkte Einführung technischer Artefakte in das Gefüge lehr- und lernbezogener Praktiken eine Veränderung in dem gemeinsamen Tun aus, die auf die Subjekte zurückwirkt.

Schlüsselwörter

Praktiken, Activity Theory, Distanzlehre, Impuls-Respons-Feedback, Vignette

Teaching without contact? Expectations of relationships in distance teaching

Keywords

Practices, activity theory, distance teaching, impulse-response-feedback, vignette

1 Der Forschungsort

Hintergrund des Beitrags ist die zweistündige digital-synchrone Lehrwerkstatt »Kontaktlos lehren«, zu der wir am 15.06.2020 Lehrende aller Fakultäten der Universität Paderborn eingeladen haben. Um das Angebot von anderen, eher methodischen Angeboten zur Umstellung auf digitale Lehre zu unterscheiden, haben wir mit dem Einladungstext einen deutlichen Akzent gesetzt:

Die plötzliche Umstellung der Lehrveranstaltungen auf reine Onlinelehre hat das Lernen und Lehren an der Universität stark verändert. Dadurch entstehen neue Ansprüche und Möglichkeiten, aber auch Verluste. Dies wollen wir in unserer Lehrwerkstatt, wie es einer Wissensinstitution gebührt, gründlich diskutieren. Es geht uns also nicht um Tipps und Tricks, sondern um ein begriffs- und theorieorientiertes, ehrliches und offenes Nachdenken.

Es hatten sich zunächst 24 Personen angemeldet, letztlich nahmen 17 teil. Nach der Anmeldung erhielten die Lehrenden die Aufforderung, eine Vignette zu einer Lehr-Lern-Situation einzureichen. Die im Weiteren benutzten Texte verbindet, dass sie Lehrerfahrungen während des Sommersemesters 2020 festhalten und auf ein besonderes Moment verdichten. Durch die Rahmung ist erwartbar, dass dieses im Bereich der veränderten Kontaktmöglichkeiten liegen wird, ohne dass unbedingt eine Problematisierung vorausgesetzt ist. Vignetten sind kurze Beschreibungen (eine bis wenige Seiten) einer erlebten Situation; sie sind eine Nacherzählung des eigenen Erlebens, keine Dokumentation der Lehrsituation. Es geht also nicht darum zu erfahren, was faktisch passiert ist. Vielmehr erfassen die Vignetten die Lehrsituation in dichten Momenten, die durchaus intentional strukturiert sind, aber aufgrund der Machart auch mehrdeutig bleiben (Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter 2012). Diese Mehrdeutigkeit soll aufgenommen werden, um bei der Analyse der Vignetten Annahmen über gute Lehre der Schreibenden von der Textoberfläche abzuheben und zu beschreiben.

2 Das Sommersemester 2020 und die Transformation der Aktivitätssysteme in der Lehre

Als Folge der Pandemie wurde die Hochschullehre im Sommersemester 2020 vollständig auf digitale Formate umgestellt. Diese einschneidende Veränderung geschah zwar unerwartet und kurzfristig, allerdings bestehen sowohl aus der Praxis als auch seitens der Forschung umfassende Theorien und Modelle zur Gestaltung von Distanzlehr- und Lernsettings (Rodrigues, Almeida, Figueiredo und Lopes 2019), also prinzipiell umfassende Antworten. Das entscheidend Neue der Pandemiesituation liegt nicht so sehr in den hochschul- und mediendidaktischen Problemstellungen, sondern darin, dass die Veränderung disruptiv und total erfolgte: Weder Lehrende noch Studierende hatten Zeit, umfassende Vorstellungen davon zu entwickeln, wie die Situation zu deuten und wie mit ihr umzugehen sei, und alle Lernumgebungen, in denen sich Lehrende und Studierende bewegten, fanden ohne unmittelbaren persönlichen Kontakt statt.

Wir gehen davon aus, dass sich unter diesen Bedingungen soziale Praktiken entwickeln, die sich

- an die etablierten und institutionell geteilten Praktiken des Lehrens und Lernens an der Universität anlehnen,
- durch die veränderten Rahmenbedingungen auch von ihnen abweichen,
- weder von den Lehrenden noch von den Lernenden bewusst gestaltet oder beabsichtigt sind und daher

- zu Irritationen, Problemwahrnehmungen oder unerwarteten Positiverfahrungen bei den Beteiligten führen.

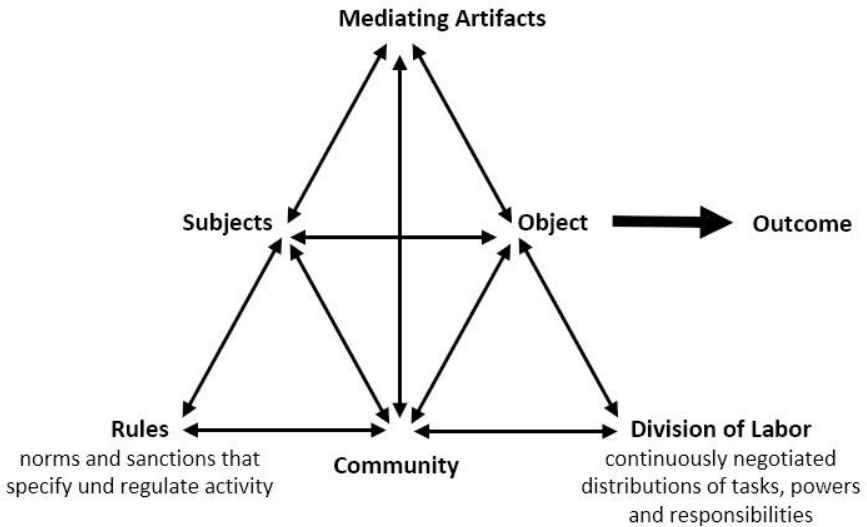
Mit dem Konzept der Praktik beziehen wir uns auf Praxistheorien, die davon ausgehen, dass soziale Handlungsmuster sich durch Interaktionen zwischen Subjektiven beziehungsweise Subjekten und der materialen Umwelt manifestieren und entwickeln (Reckwitz 2003). »An die Stelle des Begriffs der Regel tritt derjenige der kollektiven Gewohnheit. Für Gewohnheiten gilt, dass sie zu familienähnlichen, aber niemals identischen Wiederholungen einer Praktik führen« (Lüders 2014). Praxistheorie bietet damit eine theoretische Perspektive, die nicht nur am Inhalt bestehender Handlungsmuster interessiert ist (Wer tut etwas unter welcher Bedingung?), sondern den Blick auch auf deren dynamische Veränderung lenkt. (Disruptive) Veränderungen in einem Praxisfeld können dazu führen, dass angewöhnte Praktiken nicht mehr funktionieren, weil sie zu unerwarteten Ergebnissen führen.

Mit der Activity Theory (AT) liefert Engeström (2015) ein Modell, das als Rahmen für die Analyse von Praktiken dienen kann. Die AT geht davon aus, dass Personen sich in unterschiedlichen Aktivitätssystemen bewegen (Abb. 1). Innerhalb eines Aktivitätssystems interagieren Personen (Subjekte) mit Objekten (wie Lernmaterialien) sowie einer sozialen Gemeinschaft (zum Beispiel die Studierenden und Lehrenden in einem Kurs). Diese Interaktionen werden durch Artefakte vermittelt (zum Beispiel Ton und Video im Virtual Classroom) und durch Regeln und Arbeitsteilung reguliert (zum Beispiel implizite Erwartungen, was Lehrende und was Studierende in einer Lehr-Lern-Situation tun sollten). Eine Aktivität besteht aus seiner Folge von sozial-materialen Interaktionen, die den Regeln und den Prinzipien der Arbeitsteilung folgen. Wiederkehrende, gewohnheitsmäßige Aktivitäten konstituieren die Praktiken innerhalb eines Aktivitätssystems.

Jede Komponente eines Aktivitätssystems kann Ausgangspunkt für Veränderungen sein. Verändern sich – wie im Falle einer plötzlichen und totalen Distanzsituation – die vermittelnden Werkzeuge und die Objekte, mit denen Lernende und Lehrende interagieren, kommt es zu neuen Aktivitätsmustern und, in der Folge, veränderten Praktiken. Entscheidend ist, dass Aktivitätssysteme träge sind. Kennzeichen eines funktionalen Systems ist einerseits eine hohe Passung der Komponenten, die eine gewisse Regelmäßigkeit und Stabilität erzeugt (das heißt Wiederholung). In einem stabilen System interagiert eine Person üblicherweise nach vorhersagbaren Regeln und unter Nutzung bestimmter Werkzeuge mit Objekten. Andererseits muss ein System auch eine gewisse Varianz zulassen, um gegenüber der Veränderung einzelner Komponenten robust zu sein. Verändern sich Komponenten zu stark, kann es zu Problemen kommen, weil Personen gewohnten Praktiken folgen, die auf Aktivitäten basieren, welche nicht mehr in das veränderte Aktivitätssystem passen.

Mit dieser theoretischen Rahmung gehen wir davon aus, dass die COVID-19-Situation die Veränderung von Praktiken katalysiert. Weil die Hochschulleitungen die Lehre unter die Prämisse gesetzt haben, dass die Lehrziele weiter in vollem Umfang erreicht werden, muss – abhängig von der Position der/des Lehrenden – ein identisches, äquivalentes oder zumindest vergleichbares Outcome mit einem anderen Aktivitätssystem ohne leibliche Begegnung erreicht werden. Wir gehen davon

Abbildung 1: Aktivitätssystem



Quelle: Engeström 2015

aus, dass die handelnden Akteurinnen und Akteure – Lehrende und Studierende – versuchen, bestehende Praktiken in der veränderten Konstellation des Aktivitätssystems möglichst beizubehalten und Varianzen der Praktiken mit Hilfe veränderter Subjekte (digital affiner und geübter Studierender) beziehungsweise Artefakte (zum Beispiel Onlinetools zu Abstimmungen oder Kooperationen), so einzuführen, dass das Aktivitätssystem das Outcome weiter erzeugen kann. Der praxistheoretische Blick macht darauf aufmerksam, dass die anderen Subjekte und die Artefakte Eigenlogiken folgen und sich nicht friktionslos umprogrammieren lassen. Die Vignetten öffnen ein Fenster in Umbauprozesse der Aktivitätssysteme; sie zeigen, wie versucht wird, das Aktivitätssystem stabil zu halten und wie Erfahrungen des Nichtfunktionierens als Störung abgeleitet werden.

3 Datenauswertung

Wir konzentrieren uns auf drei Vignetten, für die wir (a) die Erlaubnis zur Veröffentlichung erhalten haben, die (b) eine gewisse Breite der Lehrerfahrungen repräsentieren und (c) unter die sich weitere Vignetten subsumieren lassen. Methodisch rekonstruieren wir im ersten Schritt über die Vignetten das Aktivitätssystem und achten dabei auf die thematisierte Spannung von Wiederholung und notwendiger Varianz. Primär orientieren wir uns an der Situation, die in der Vignette vorgestellt ist und erschließen davon ausgehend wichtige Bezugspunkte im Aktivitätssystem.

In einem zweiten Schritt erarbeiten wir den bei allen Vignetten beobachtbaren Aspekt der Erwartungen an Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, der sich

als unverarbeiteter Überschuss in den neuen Praktiken feststellen lässt. Offenbar löst die verstärkte Einführung technischer Objekte und Artefakte eine Veränderung in dem gemeinsamen Tun aus, die auf die Subjekte zurückwirkt.

3.1 Analyse der Textstrukturen

Vignette 1

Wir befinden uns in einem Seminar der Religionspädagogik mit vier Bachelorstudierenden im dritten und vierten Fachsemester. Zu den Studierenden zählen zwei Herren und zwei Damen, die miteinander vertraut umgehen. Durch die verkürzte Vorlesungszeit hat die Dozentin für die entfallenen ersten beiden Sitzungen Selbstlernaufgaben konzipiert und den Studierenden angeboten, diese vor Seminarbeginn zu bearbeiten und in PANDA (das Paderborner Lernmanagementsystem) abzugeben. Die Kommunikation erfolgte über Mails, in der die Dozentin auch das Lernziel und die Seminarform vorstellte, um den Studierenden in der Vorbereitung ihres »Heimstudiums« Orientierung zu verschaffen. Student A meldete sich daraufhin per Mail und schrieb, dass die Textzuordnung für eine der Lernaufgaben nicht klar sei. Die Dozentin konkretisierte die Textzuordnung und bat in einer Rundmail darum, solche Fragen im Seminarforum in PANDA zu stellen – damit die anderen Seminarteilnehmenden auch informiert seien.

Zu den Selbstlernaufgaben gehörte auch eine knappe Erhebung der Lernausgangslage, die darin bestand, dass die Studierenden Begriffsverständnisse erläutern sollen. Diese Aufgabe war in Panda auch als »Erhebung der Lernausgangslage« betitelt. Studentin B fragte daraufhin per Mail, mit welchen Texten diese Lernaufgabe gelöst werden solle. Die Dozentin erläuterte dann im Seminarforum, dass hierfür keine Literatur gelesen oder bearbeitet werden müsse, da sie sich durch die Aufgabe einen Überblick über die Konzepte der Studierenden machen wolle und die abgefragten Begriffe Gegenstände des Seminars seien, auf die sie im Verlauf des Semesters noch eingehen werden.

Alle vier Studierenden nutzen die Selbstlernzeit, bearbeiteten die Lernaufgaben und reichten ihre Bearbeitungen in PANDA ein. Zur ersten gemeinsamen Sitzung, die zur ursprünglichen Seminarzeit als Onlineseminar über MS Teams stattfand, kam Studentin B etwa eine halbe Stunde verspätet und entschuldigte sich, sie habe noch eine andere Videokonferenz wegen ihrer Arbeit gehabt. In dieser Zeit hatte die Dozentin erläutert, welche Formen der Rückmeldung zu Lernaufgaben sie im Seminar nutzen wolle, nämlich dass sie die Ergebnisse weitgehend im Onlineseminar besprechen wolle und nur zu einzelnen Aufgaben ein schriftliches Feedback an die Studierenden verfassen wolle.

Ein Tag nach dem Seminar schrieb Studentin B eine Mail und forderte ein Feedback für die Aufgaben aus der Selbstlernzeit ein und fragte auch, wann sie dies denn erhalten würde. Die Dozentin erklärte ihr persönlich per Mail, was sie auch im Seminar in Abwesenheit der Studentin ausgeführt hatte, welche Form der Rückmeldung es im Seminar geben werde. Daraufhin kamen keine weiteren Nachfragen von Studentin B.

Etwa zwei Wochen später sollten statt eines Onlineseminars wieder Lernaufgaben bearbeitet und eingereicht werden. Studentin B schrieb unter ihr Aufgabenblatt, dass sie sich bei der Bearbeitung nicht hundertprozentig sicher sei und ein Feedback möchte oder mindestens eine Rückmeldung im Onlineseminar. Die Lernaufgaben wurden dann im Online-

seminar besprochen und im weiteren Verlauf des Semesters wurde nicht noch einmal über die eingeplanten Rückmeldungsverfahren ein spezielles Feedback erwünscht.

Bei Vignette 1 ist die Situation die Interaktion, die zur Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen gehört. Lehrveranstaltungssitzungen sind Teil einer Kette von Interaktionen, durch welche die einzelne Sitzung zur vorangegangenen und zur folgenden Sitzung in Verbindung gebracht wird. In Schule und Hochschule hört der Unterricht im Grunde gar nicht auf. Denn selbst wenn eine Einheit endet, wird sie durch Aufgaben weitergeleitet und der Aufruf der Aufgaben dient in der nächsten Einheit zur Rückkopplung (Schorr 1990). In Flipped Classroom-Systemen werden die Übergänge anders als in der klassischen Lehre noch weiter methodisch strukturiert. Mit der Etablierung von Dashboards – also die technische Modellierung von Aktivitätsstrukturen der Studierenden innerhalb eines Lernmanagementsystems – werden Aufgabebearbeitungen im Vorfeld durch die Abgabe einsehbar, aber mit der Abgabe verändert sich auch die Lehr-Lern-Struktur. Der eigentliche Übergang zwischen zwei Einheiten wird selbst zur Einheit, mit der die Studierenden im Sinne eines Responses (R) auf einen Impuls (I) reagieren. Sie erhalten dann Feedback (F) zu ihrer Bearbeitung. Diese Struktur folgt dem sonst für instruktionsorientierten Klassenunterricht typischen Muster der I-R-F-Kommunikation (Lüders 2018).

Die sich in der Vignette abzeichnende digitale Lernumgebung mit über das Dashboard vermittelten Selbstlernzeiten und synchronen Präsenzlernzeiten im Videochat erhält auf den ersten Blick die Differenz zwischen den didaktischen Teilelementen, und zugleich koppelt sie die Selbstlernzeit weiter an die Präsenzzeit, da das Feedback zu der Selbstlernzeit in der Präsenzzeit erfolgt. Die Einheiten zur Selbstlernzeit sind wiederum thematisch nicht mit den Inhalten der Präsenzzeit verknüpft, so dass die Studierenden aus ihrer Sicht von eigenständigen Lerneinheiten ausgehen können.

In der Interaktionsstruktur, die über Mail, das Forum des Dashboards und die Präsenzzeit erfolgt, unterscheidet die Vignette zwischen regelgeleiteten und undisziplinierten Interaktionen, die Regeln missachten. Beobachtet wird, wie sich durch Konsequenz der Lehrenden das gewünschte Interaktionssystem zum Feedback etabliert, so dass es keine ungeordnete Meta-Interaktion über die aus Sicht der Lehrenden eigentlich ausreichend geregelte Interaktion mehr geben muss. In der Vignette gibt es keine Hinweise, dass die Arbeitsweise mit dem Dashboard (eingestellte Texte, Aufgaben, Abgaben, Präsenzsitzungen und so weiter) an sich neu war. Zwei Besonderheiten markiert die Vignette: (a) durch den verspäteten Vorlesungsbeginn schiebt sich die erste Phase des Seminars in eine Selbstlernzeit, so dass die Orientierungsphase instruktiv erfolgt und viele Dinge, die durch die normale Erstbegegnung implizit geregelt würden, nun offen bleiben und die erste Abgabe das erste Feedback auslösen könnte, dieses aber erst in der ersten Präsenzsitzung erfolgt. Hier wird also die erste Begegnungsphase schon dem Unterrichtsschema IRF unterworfen. Üblicherweise hätte es zuerst ein Präsenztreffen mit einer Orientierungsphase gegeben mit der Möglichkeit, Fragen zu den Praktiken zu stellen, so dass die erste Frage nicht schon zu einem negativen Feedback hätte führen müssen. (b) Eine Studentin verpasst die Regelinstruktion aufgrund eines anderen Videochats. Durch die flächige Digitalisierung aller Lehre und Beratungen wird

eine Form des Zuspätkommens in einer Lehrveranstaltung offenbar digital übersetzt. Die Lehrende notiert diese Übersetzung, führt sie aber vor allem als Grund ein, um das fehlende Wissen zu erklären, das dann zur erneuten Regelstörung durch eine Nachfrage führt. Die Regelunklarheit bleibt noch länger erhalten, bis die Lehrende nicht mehr selbst reagiert, sondern sich selbst an die Regeln hält und Feedback nur noch in der Präsenzsitzung gibt.

Auswertung: Das Problem der Regeltreue in Interaktionen ist kein spezifisches des Sommersemesters 2020, aber es kommt hier zu einer spezifischen Form, weil der Lehrenden die einfachen Kommunikationsorte fehlen, an denen sich Studierende und Lehrende über die Erwartungen selbst vergewissern können. Die von ihr für die Kommunikationsklarheit und -entlastung eingeführten Regeln lösen Kommunikationsenttäuschungen bei einer Studierenden aus, die wiederum die Lehrende mit ihrem eingeschränkten Kommunikationssystem einschränken. Mit den digitalen Praktiken hat dieses Problem insofern etwas zu tun, weil die instruktiv gestaltete digitale Lernumgebung nicht die Erstbegegnungsfunktion übernehmen kann und die im Dashboard eingeschriebene Funktionalität von IRF das Kommunikationsproblem erst erzeugt. Die Unterwerfung von vorunterrichtlichen Kommunikationssituationen unter technisch unterstützte Unterrichtskommunikation erzeugt und löst das Problem, aber sie verstärkt eben auch die technisch-funktionale Rolleninskription.

Vignette 2

Alle sieben Teilnehmenden haben sich zum Seminar dazugeschaltet. Das Bild auf dem Bildschirm setzt sich wie eine Collage aus einzelnen Kacheln zusammen. Alle Teilnehmenden und die zwei Dozierenden werden dabei in jeweils einer Kachel des Bildes angezeigt. Alle haben ihre Kameras eingeschaltet. Die digitale Seminarsitzung läuft seit circa 15 Minuten. In den ersten Minuten wurden organisatorische Fragen zur Prüfungsplanung besprochen und nun leitet einer der beiden Dozierenden in die nächste Phase der Sitzung über. Die Gruppen sollen eine aktuelle Version ihrer Gruppenarbeiten vorstellen, die sie in den Wochen zuvor erarbeitet haben. Er fragt, wer beginnen möchte. Es folgt ein langes Schweigen. Die Studierenden schauen nach unten oder weg von der Kamera. Bei einem Studierenden ist das Bild so dunkel, dass es fast unmöglich ist, sein Gesicht zu erkennen. Der Dozierende ergreift erneut das Wort und sagt, die Gruppe möge ihm doch bitte irgendeine Reaktion geben. Eine Studierende äußert sich dann nach erneuter kurzer Stille. Sie sagt, ihre Gruppe habe die Überarbeitungen aus zeitlichen Gründen nicht geschafft und dass sie in allen Veranstaltungen, die sie aktuell belegt, sehr viel zu tun habe.

Die in dieser Vignette beschriebene Situation ist die Interaktion in einer Seminarsitzung, welche die Gruppenarbeit außerhalb der Sitzung einbinden soll. Es handelt sich in zweifacher Hinsicht um einen Übergang zwischen Einheiten, einerseits zwischen der anfänglich geschilderten Diskussion über organisatorische Fragen und der nun folgenden Seminarphase, andererseits um den Übergang zwischen der von den Studierenden organisierten Gruppenarbeit und der Aktivität im Seminar. Übergänge sind insofern besonders interessant, weil sich Brüche hier deutlich zeigen, etwa wenn implizite Erwartungen an eine Folgeaktivität (zum Beispiel Gruppenarbeit) nicht transportiert wer-

den. Der Hinweis auf die aktuelle Version ihrer Gruppenarbeit legt nahe, dass sich die Szene in einer Überarbeitungspraktik abspielt. Die Studierenden müssen dafür in der Sitzung davor ein Feedback bekommen haben, das zugleich mit dem Impuls der Überarbeitung gekoppelt ist. Nun geht es darum zu zeigen, dass die Aufgabe besser gelöst werden konnte.

Die digitale Lernumgebung, ein Videokonferenzsystem, wird zwar nur andeutungsweise beschrieben, allerdings mit prägnanten Formulierungen. Die Formulierung »Dazuschalten« impliziert eine Ähnlichkeit und eine Differenz zum Seminar in physischer Präsenz; einerseits schalten die Studierenden sich dazu, wie sie zu einem Seminar hinzukommen, andererseits ist die Aktivität des Dazuschaltens punktuell und impliziert Distanz, als ob das Seminar auch ohne die Studierenden als Seminar funktioniere. Die Darstellung der Seminarsituation als »Collage aus einzelnen Kacheln« impliziert, dass das normale Seminar keine Collage ist, sondern eine andere (bessere?) Struktur hat. Es lässt sich als bunte, aber unverbundene Struktur der Teilnehmenden auslegen; aus Sicht der Lehrenden wird eher ein Gesamtbild betont, das erst auf den zweiten Blick in die Einzelteile aufgelöst werden kann, wobei der Gesamtblick verloren geht.

Die Interaktionsstruktur folgt dem Muster Impuls-Antwort beziehungsweise genauer gesagt dem Muster Impuls-verweigerter Antwort. Der Lehrende bittet um Vorstellung der aktuellen Version der Gruppenarbeiten und erhält keine Antwort. Die Überarbeitungspraktik gerät ins Stocken. Die einleitende Frage, wer beginnen möchte, modelliert die Studierenden so, dass die Gruppen präpariert sind. Sie haben alles bei sich und zeigen jetzt wie in einer Werkstatt, in der ein Produkt in mehreren Schichten gefertigt wird, ihren Arbeitsfortschritt. In diese Modellierung steigen die Studierenden nicht ein. Sie reagieren mit einer Nichtreaktionspraktik: dem Schweigen mit dem Nicht-in-die-Kamera-Blicken. Hiermit scheinen sie eine Erwartung, ihr Gesicht zu erkennen zu geben, zu verletzen. Diese Nichtreaktionspraktik kann erfolgen, weil die Situation wie eine Prüfungssituation wirkt, der man sich grundsätzlich möglichst entzieht und abwartet, ob sich jemand freiwillig meldet oder drangenommen wird. Es kann aber auch sein, dass die Modellierung falsch ist und die Studierenden nicht präpariert sind und deshalb bei dem Impuls nicht starten können. Mit der Wiederholung des Impulses fällt die Möglichkeit aus Sicht der Studierenden aus, dass die Lehrenden jemanden drannehmen werden. Die einzige Studentin, die – nach einem zweiten Impuls – antwortet, sagt, ihre Gruppe habe die Arbeit aus zeitlichen Gründen nicht geschafft. Sie verneint damit die Modellierung als präpariert. Die Vignette bricht mit der Bitte der Studentin um Verständnis für die Arbeitsbelastung ab – eine Parallele zum ins Leere gehenden Impuls des Dozenten.

In der Vignette kann man ein Problem erkennen, das aus Lehre in physischer Präsenz bekannt ist, aber in der Onlinelehre gewissermaßen eine neue Schicht erhält. Bekannt ist, dass Studierende in der Rückkopplungsphase des Responses auf einen Impuls zögerlich oder gar nicht reagieren – gerade wenn a) mehrere Gruppen etwas vorbereitet haben und die Reihenfolge der Gruppen untereinander unklar ist, b) die Aufgabe nicht so erfüllt wurde, dass man denkt, dass die Lehrenden damit einverstanden sind, oder c) man sich der Überprüfungssituation zwar nicht sozial, aber vielleicht individuell entziehen kann. Alle drei Varianten kommen hier zusammen, b) und c) sind aber dominant. Die Entschuldigung weist darauf hin, dass der protagonistisch für alle ant-

wortenden Studierenden klar ist, dass die Gruppe die Erwartungen unterlaufen hat. Das Schweigen einschließlich des vermiedenen »Blickkontakts« gehört als Form der Beschämung auch hierhin, ist aber auch Teil des Versteckens hinter der Gruppe.

Auswertung: Was aus Studierendensicht zunächst also einfach nur eine auch in der Onlinesituation aufgerufene Praktik ist, verschärft sich aus Lehrendensicht und damit für die Gesamtsituation: Der Sprecher*innenwechsel in mündlicher Kommunikation kann nicht auf dieselben Prinzipien oder Informationen zurückgreifen wie in physischer Präsenz. Denn es fehlt der Blickkontakt zwischen zwei Personen, der helfen würde, die ausweichenden und standhaltenden Blicke schneller zu unterscheiden, und es ist für die Studierenden schwieriger, einen *turn* für sich zu markieren beziehungsweise bei anderen zu erkennen. Das verlängert das Schweigen und macht das studentische Brechen des Schweigens noch schwerer, was den erneuten Impuls durch die Lehrenden notwendig macht. Die Onlinesituation verschärft die auch schon in der Präsenzlehre problematische Praktik, studentische Vorarbeiten aufzurufen auch dadurch, dass es für die Lehrenden keinerlei Hinweise darauf gibt, was die Studierenden an Produktion vorbereitet haben, dafür müssten sie den Bildschirm teilen. Es fehlen den Lehrenden also Vorabinformationen, die schon darauf schließen lassen könnten, dass der Einstiegsimpuls zu voraussetzungsvoll ist. In der Verdichtung der Situation, dass alle Studierenden in der Collage gleichzeitig sichtbar sind und dadurch die Nichtreaktion noch weiter homogenisiert wird, entsteht aus Sicht der beiden Lehrenden eine sie entkoppelnde Gemeinschaft. Aus Zögern wird im Erleben der Lehrenden in Sekundenbruchteilen Weigerung. Das wird zur Krise aller, die in der Wiederholung des Impulses und der Entschuldigung der Studierenden immerhin bearbeitet wird. Gelöst ist sie nicht, wie sich an dem stummen Auslaufen der Vignette zeigt, die ohne Respons der Lehrenden bleibt. Die Lernsituationen werden über an sich analog eingeübte Praktiken erzeugt; die digitale Lernumgebung kann diese Praktiken umsetzen, verschärft aber in ihrer Eigenart die individuelle Reaktion zu einer sozialen Manifestation.

Vignette 3

Proseminar, 33 angemeldete Teilnehmende, Seminarleiterin (ich)
 Aufgrund der Gruppengröße teile ich den Kurs in 2 x 45 Min. Videokonferenz in Kombination mit asynchronen Tools
 Erste Gruppe: 9 Teilnehmende
 Begrüßung meinerseits.
 Schweigen.
 Es folgt ein kurzer Input von mir anhand einer Präsentation, ca. 5 Folien.
 Ich sehe dabei die Studierenden nicht, da ich mich auf die Folien konzentriere.
 Die Menüleisten von Zoom überschneiden sich mit denen meines PDF-Programms, ich komme durcheinander beim Bildschirmteilen, aber durch den Stoff.
 Haben Sie dazu Fragen?
 Keine Reaktion.
 Wenn Sie später Fragen haben – wir haben ein Frageforum bei PANDA eingerichtet.
 – (Bis heute steht dort kein Eintrag).

Ich erläutere die Aufgabe, die jetzt im Anschluss gleich bearbeitet werden kann.

Haben Sie dazu Fragen?

Keine Reaktion oder Kopfschütteln.

Ich habe Gruppenforen für Sie eingerichtet. Sie haben drei Tage Zeit, um die Hausaufgabe gemeinsam zu bearbeiten.

– (Die Foren werden nur zum Austausch von WhatsApp-Nummern genutzt, die Gruppen arbeiten dann auf anderen Kanälen weiter).

Wie sind in anderen Kursen Ihre Erfahrungen mit Videokonferenzen?

Brauchen wir nicht unbedingt.

Die Zeit ist um, ich starte mit der nächsten Gruppe.

Die hier dargestellte Situation ist eine Seminarsitzung mit einer Präsentation und der Möglichkeit, Fragen zur Präsentation und den später erläuterten Aufgaben zu stellen. Die digitale Lernumgebung ist das Videokonferenzsystem Zoom, kombiniert mit asynchronen Foren in dem digitalen Dashboard. Die Präsentation zu Beginn der Sitzung bindet aufgrund technischer Schwierigkeiten die Aufmerksamkeit der Lehrenden und rückt so die Studierenden buchstäblich aus dem Blickfeld.

Die Vignette inszeniert frühe und starke Probleme in der Kontaktaufnahme durch die Lehrperson (Interaktion). Drei Versuche der Kontaktaufnahme beziehungsweise eines Impulses bleiben (fast) ohne Antwort. Im dritten Versuch, der Frage nach Erfahrungen mit Videokonferenzen in anderen Kursen, gibt es eine Antwort, die in der Vignette kurz und abrupt, ein wenig unpersönlich dargestellt wird. Insgesamt ist die Interaktion asymmetrisch angelegt, die Lehrende sucht die Resonanz auf ihren Impuls und bleibt an diesem ausbleibenden Respons hängen. Interessanterweise fehlt auf die letzte Antwort dann wiederum die Antwort der Lehrenden; ob deswegen, weil die Antwort der Studierenden nicht »erwartungskonform« ist, oder deswegen, weil keine Zeit mehr ist, auf sie einzugehen, wird nicht klar. So stellt sich am Ende eine gewisse Symmetrie des Kontaktentzugs ein. Die Studierenden werden so modelliert, dass sie für sich sorgen können; es bleibt ihnen überlassen zu prüfen, ob sie eine Frage haben, das Forum brauchen und die Videokonferenz für sinnvoll halten. Diese Lehrinteraktionen sind gedacht zur Unterstützung des eigenständigen Lernens; deshalb bleibt das Moment der Freiheit, sich zu diesen Angeboten zu verhalten. Gleichzeitig sind die Respons-Momente für die Lehrende wichtig, um die Wirkung der Instruktion und den Lernstand feststellen zu können. An der Bemerkung zur WhatsApp-Gruppe wird deutlich, dass sie eine Verschiebung der eigentlichen aufgabenbezogenen Interaktion von ihr weg beobachtet. Sie bewertet diese Verschiebung nicht direkt, aber an der unpersönlichen Art der Darstellung der Vignette wird deutlich, dass sie sich selbst von der Szene distanziiert. Auch die Sprachwahl zeugt von Entfremdung: Jeder Satz hat eine eigene Zeile, so dass sich keine größeren Zusammenhänge, gewissermaßen keine fließenden Erzählungen ergeben. So wie die Studierenden sich von der lehrendenzentrierten Interaktion wegbewegen, so lässt sie auch die studierendenzentrierte Interaktion los. Der neue Bezugspunkt ist vermutlich die Aufgabenbearbeitung. Ob die Szene hierauf wirkt, ob die Lehrende mit einer negativen Grundeinstellung an die Korrektur geht, ob sie hier posi-

tiv überrascht wird, ob sie sich auf diese neue Interaktionsmöglichkeit einlässt, bleibt offen.

Das in der Vignette inszenierte Problem ist, dass Aktivitäten der Lehrenden keine Aktivitäten der Studierenden auslösen. Der Sprecherwechsel (*turn taking*) gelingt nicht beziehungsweise scheint im Fall des Kopfschüttelns nicht zu genügen. Das Fehlen der Reaktionen der Studierenden lässt sich allerdings auf (zumindest) zwei Weisen deuten: Es kann sein, dass die Impulse der Lehrperson ins Leere gehen, kein Lernen anregen oder sich nicht auf etwas für die Studierenden Relevantes beziehen. Es kann aber auch sein, dass für die Studierenden die Situation klar ist, sie keine Fragen haben und Videokonferenzen nicht benötigen, um zu lernen. Bleibt man bei der studentischen Sicht, dass die Videokonferenz als Verdopplung des eigentlichen aufgabenbezogenen Lernprozesses gesehen wird, dann hat hier eine Umkehrung des Flipped Classrooms stattgefunden: Die synchrone videogestützte Lehre dient zur Unterstützung des eigentlichen Lernprozesses, der – vielleicht auch mit Unterstützung des Dashboards – aufgabenbezogen gesteuert wird. Das verändert die Lehrendenrolle deutlich hin zu einer Tutor*innenfunktion. Dass die Lehrende diese Rolle anbietet, liegt an dem Frageverhalten, das die Lehrende vermutlich aber eher als diskursives Gesprächsangebot über die Sache meint – zumindest würde das die Enttäuschung erklären, die die Vignette durchzieht.

Auswertung: Die synchrone videogestützte Gesprächssituation ist die Manifestation einer Verschiebung der eigentlichen Lernsituation woandershin. Diese Verschiebung ist durch technische Dinge ermöglicht worden, die die Lehrende zum Teil angeschoben, aber subsidiär zu der Interaktion verstanden hat, die mit ihr synchron erlebt werden kann. Vielleicht hat die Verschiebung Potential (das lässt die Vignette offen), aber sie beendet die bisherige Beziehungsvorstellung. Dass die Lehrende am Ende symmetrisch zu den Studierenden reagiert, markiert die Anerkennung, dass das klassische Beziehungsgefüge hier an ein Ende gekommen ist. Ob und wie die Prüfung der Abgaben dies wieder grundsätzlich ändert oder ob das Vertrauen in die Eigenständigkeit der Studierenden auch durch diese Situation durchträgt, bleibt offen.

3.2 Auswertung

Vergleicht man die Vignetten miteinander, dann fällt auf, dass alle ein Kopplungsproblem beschreiben. Alle drei Lehrenden beschreiben nicht die technische Ebene des Digitalen an sich als Problem. Das Aktivitätssystem kann grundsätzlich mit den neuen Artefakten die Ziele funktional erreichen. Keine der insgesamt vierzehn eingereichten Vignetten problematisiert direkt die funktionale Substitution, sondern vielmehr, dass mit den Artefakten neue Handlungsanleitungen und Regeln eingeführt werden, die das Zueinander der Subjekte verändern. Eingespielte Interaktionsketten kommen ins Stocken, neue bilden sich und verändern darin die bisherige Konfiguration. In Vignette 3 kehrt sich das Rollenverhältnis um und die Lehrenden verschwinden hinter der für sie gar nicht sichtbaren, sich verselbstständigenden Lernumgebung. In Vignette 1 unterwirft die geregelte funktionale Kommunikation auch die orientierende Begegnung und in Vignette 2 sorgt die Gleichschaltung aller Reaktionen und Verzögerung aller Reaktionen für eine Verschärfung der sozialen Lage. Kontaktlose Lehre ist nicht kontaktlos,

es sind sehr viele Schnittstellen geplant und durch Technik strukturiert, bisherige IRF-Systeme sind sicher übersetzt worden. Kontaktlosigkeit wird in alternative Kontakte übersetzt. Aber die Veränderungen der Aktivitätssysteme sorgt für eine Selbsterfahrung, die in allen drei Fällen in eine Selbstentfremdung mündet. Diese Krise wird unterschiedlich bewältigt: durch Selbstopferung in Vignette 1, durch die Entschuldigung der Studierenden in Vignette 2 oder durch die Selbstdistanzierung in Vignette 3. Nicht die digitale Übersetzung, sondern die Normalitätserwartung an die Übersetzung (und das Übertragen der bisherigen Regeln, Gewohnheiten und sozialen Praktiken 1:1 von der Präsenz auf die Lehre auf Distanz) ist die Ursache der Krise. Digitalisierung soll Komplexität reduzieren (Nassehi 2019) und sorgt gerade für die Freisetzung von Kontingenz (Stalder 2016). Darunter leiden die Lehrenden der Vignetten stärker als an der digitalen Umstellung.

4 Einordnung in die hochschuldidaktische Debatte

Ausgangspunkt der hier vorgestellten Analyse wie auch der Lehrwerkstatt war die Annahme (und persönliche Erfahrung), dass die Umstellung der Lehre auf reine Online-Formate im Sommersemester 2020 disruptiv erfolgte. Diese Situation beförderte das Entstehen sozialer Praktiken, die weder von Lehrenden noch von Studierenden bewusst gestaltet und in ihrer Gänze beabsichtigt sind, sondern sich in den Notwendigkeiten des Handelns entwickeln. Dabei lehnen sie sich an die gewohnten Praktiken an, können und müssen aber auch von ihnen abweichen.

Wie eingangs erwähnt, erlaubt die Analyse von Vignetten einen doppelten Blick, einerseits auf digitale Lehre, andererseits auf die Normalerwartungen, die vor allem in Irritationen oder Störungen deutlich werden. In dieser zweiten Hinsicht waren die Vignetten aufschlussreich. Trotz der vollständigen Umstellung der Lehre sprechen die Vignetten von Erwartungen aus der Präsenzsituation (hier als Situation physischer Präsenz verstanden). Dies wird deutlich darin, dass wenig Neugier auf potentielle neue Praktiken sichtbar wird. Diese werden vielmehr meist – zumindest implizit – mit dem Blick auf die alten Praktiken geschildert. Die Vignetten zeigen zweitens häufig den Versuch, Präsenzlehre nachzubauen und damit das Gewohnte soweit wie möglich herbeziehungsweise nachzustellen. Dies stößt, drittens, überall an Grenzen.

Gerade die Beziehungen der beteiligten Personen lassen sich nicht bruchlos nachbauen. In Vignette 1 geht es um die erfolgreiche funktionale Neukanalisierung. Hier irritiert die Kontaktaufnahme einer Studierenden. In den Vignetten 2 und 3 erleben sich die Lehrenden trotz des funktionierenden Aktivitätssystems nur teilweise als handlungsfähig. Der Kontakt nimmt meist die Form einer Antwort auf das Verhalten der Lehrenden an. Warum empfinden die Lehrenden dieser Vignetten – im Gegensatz zu Vignette 1 – fehlende Proaktivität von Seiten von Studierenden so stark als Problem, vielleicht als fehlende Wissenschaftlichkeit? Die Praxistheorie würde den Schluss nahelegen, dass die IRF-Struktur schon vor dem Sommersemester 2020 prägend für die Aktivitätssysteme der Lehre gewesen sein muss. Vielleicht setzt der sich in der Transformation der Aktivitätssysteme rekonstruierte Überschuss (an Erwartungen, Aktivitäten, Artefakten) eine Enttäuschung frei, die in Vignette 1 schon nicht mehr als

Problem wahrgenommen wird. Provokativ gesprochen: Die Lehre simuliert vielleicht schon länger Hochschulbildung als Ort der autonomen Selbstbildung (Biesta 2020) in Governance-Systemen der indirekten Steuerung (Waldmann und Walgenbach 2020) mit Hilfe von (paternalistisch) vorstrukturierenden Lernumgebungen in der IRF-Struktur (Arn 2020; Reis 2021). In Vignette 1 wird die Simulation scheinbar autonomer Selbstbildung ohne große Verusterfahrung beendet, in Vignette 2 wird die Störung der Simulation bedauert und in Vignette 3 deren Kündigung durch die Studierenden bedauernd zur Kenntnis genommen. Der hier formulierte Beziehungswunsch (ausgehend von Lehrenden zu ihren Studierenden) kann als Wunsch verstanden werden, die Simulation wiederaufzunehmen, oder auch radikaler als Wunsch, die Simulation selbst aufzugeben und zu anderen Interaktionsformen zurückzukehren. Etabliert sich die beobachtete unverstellte Interaktion als Normalität, werden Begegnungswünsche in Formen der Wissenschaftspraxis, wie sie in den Vignetten 2 und 3 anklingen (unter anderem als Orte des diskursiven Austausches zwischen Lehrenden und Studierenden), letztlich dysfunktional.

Nun sind drei Vignetten aus einer ausgewählten Gruppe freiwilliger Teilnehmender an einem Workshop nicht viel. Dass sich die hier zusammengefassten Muster auch in der Mehrheit der anderen Vignetten finden ließen, spricht zwar für eine gewisse Verallgemeinerbarkeit, aber unsere wichtigste Schlussfolgerung ist eine andere: Didaktik gerät in einer disruptiven Situation an ihre Grenzen. Wenn sich gewohnte Handlungsrahmen auflösen und individuelle Wahrnehmungs- und Handlungsmuster stabil bleiben, verlieren didaktische Gestaltungsmuster unter Umständen ihre Funktionalität, weil die beteiligten Akteurinnen und Akteure nicht mehr so reagieren wie erwartet wird. (Medien-)Didaktische Entwicklungen als Reaktion auf die totale Distanzlehre laufen daher Gefahr, dem Bedürfnis nach Simulation von Präsenzlehre zum Opfer zu fallen. Veränderung fände dann nur an der Oberfläche der materialen Lernumgebungen statt, während die beteiligten Studierenden und Lehrenden in nichtkongruenten gegenseitigen Erwartungen gefangen bleiben und eine konstruktive Entwicklung neuer und passender Lehr-Lern-Praktiken unterbleibt.

Literatur

- Arn, C. (2020). Digitale Lehre für eine digitalisierte Lehre. Denken lernen – didaktische und technologische Implikationen. *Das Hochschulwesen*, 68, 4-5.
- Biesta, G. (2020). Perfect education, but not for everyone. On society's need for inequality and the rise of surrogate education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 8-14.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to development research*. New York: Cambridge University Press.
- Lüders, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (6), 832-849.
- Lüders, M. (2018). Unterrichtssprache und indirekt instruierendes Lehrerverhalten. In A. Schulte (Hg.), *Sprache – Kommunikation – Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht* (137-156). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

- Nassehi, A. (2019). *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: Beck.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282-301.
- Reis, O. (2021). Transformationen des hochschuldidaktischen Dreiecks im Kontext der Digitalisierung. In A. Burke, L. Hiepel, V. Niggemeier & B. Zimmermann (Hg.), *Theologiestudium im digitalen Zeitalter* (67-86). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rodrigues, H., Almeida, F., Figueiredo, V. & Lopes, S. L. (2019). Tracking e-learning through published papers: A systematic review. *Computers & Education*, 136, 87-98.
- Schorr, K. E. (1990). Erziehung als Periode. Über die Organisation von Anfang und Ende. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik* (112-132). Frankfurt: Suhrkamp.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignette in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Waldmann, M. & Walgenbach, K. (2020). Digitalisierung der Hochschulbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 357-372.