

»Weil, ich denke mir, dass wir uns nur noch im virtuellen Traum irgendwo treffen«

Geteilte Orientierungen von Hochschulakteur*innen

Josephina Schmidt und Athanasios Tsirikiotis

Das für den Titel ausgewählte Zitat aus einer im Projekt DISTELL veranstalteten Gruppendiskussion ist ein Versprecher einer Lehrperson, der interessanterweise schon die verschiedenen Dimensionen unserer Forschungsergebnisse aufzeigt. Wollte die Lehrperson eigentlich über den virtuellen Raum sprechen, verfügt sie, wenn auch nicht ganz bewusst, bereits über das Wissen um den in eine andere Sphäre verschobenen Inhalt, wenn es um Digitale Hochschulbildung geht. Gleichzeitig knüpft die Idee an bereits vollzogenen Entwicklungen wie Blended Learning, Virtuelle Realität und Rationalisierung von Hochschulressourcen an, die hier dys- oder utopisch weitergeführt werden.

Doch noch mal einen Schritt zurück – in diesem Text werden die von den verschiedenen Hochschulakteur*innen (Studierende, Lehrende und Organisationseinheiten/Leitung) geteilten Orientierungen in Bezug auf digitale Hochschulbildung und die Praxis mit digitalen Lernelementen und Lehrformaten (dLLs) aufgezeigt und belegt, die im Forschungsprojekt anhand der Dokumentarischen Methode rekonstruiert wurden.

Wie ausgeführt, war es das Ziel von DISTELL, zu verstehen, wie digitale Lernelemente und Lehrformate an Hochschulen genutzt werden, um diese Idee zu erweitern und Möglichkeiten für digitale Hochschulbildung aus einer sozialwissenschaftlichen, sich rekonstruktiv verstehenden Perspektive auszu-leuchten (vgl. Ketter/Schmidt/Tsirikiotis 2018).

Der Forschungsansatz konkretisiert sich in diesen drei erkenntnisleitenden Forschungsfragen:

- a) Was bedeutet die digitale Hochschulbildung aus der Perspektive verschiedener Akteur*innen?

- b) Welche digitalen Lernelemente und Lehrformate (dLL) können digitale Hochschulbildung unterstützen?
- c) Wie können digitale Lernelemente und Lehrformate die digitale Hochschulbildung fördern?

Das Vorgehen der qualitativen bzw. rekonstruktiven Sozialforschung wurde ausgewählt, weil dies ermöglicht, die Spannungsfelder des Themas zu betrachten und eben nicht ideologisch aufgeladene Diskurse zu reproduzieren. Die nachfolgende ausführliche Darstellung der methodologischen und methodischen Grundlagen sowie des empirischen Gehalts der erhobenen Daten soll die Ergebnisse für die Leser*innen intersubjektiv nachvollziehbar und für ihre verschiedenen Interessen nutzbar machen.

Der rekonstruktive Forschungszugang

Vor dem Hintergrund der erwähnten Auseinandersetzungen um ›evidente‹ oder ›empirische‹ Bildungsforschung sei zum Einstieg kurz der rekonstruktive Zugang des Projekts begründet. In der Auseinandersetzung mit Merle Hummrichs Diskussion der Forschungslandschaft teilen wir die Einsicht in das Dilemma, dass Bildungsforschung, die einen objektivierbaren resp. messbaren Bildungsbegriff fokussiert, wie es die quantitative empirische Bildungsforschung ausübt, droht ein kritisches Moment zu verlieren. Lässt Bildungsforschung den Begriff ›Bildung‹ hingegen offen, bietet dies der »romantische[n] Verklärung« (Hummrich 2018: 197) ein Einfallstor. Die Vorteile eines rekonstruktiven Vorgehens und die gegenstandsbezogene Begründung dieser Methodenwahl für die Beforschung der Digitalisierung der Hochschulbildung sehen wir in der Möglichkeit, Handeln und Struktur zusammenzudenken. Während quantitative Designs bzw. Paradigmata auf einen starren Strukturbegriff rekurren und dessen Einfluss auf Bildungs- bzw. Testerfolg oder -Misserfolg untersuchen – z.B. der sozioökonomische Status des Elternhauses –, orientieren sich rekonstruktive Verfahren an einem Strukturbegriff, der zwar dem Handeln vorgelagert, aber zugleich auch handelnd hervorgebracht/(re-)produziert wird. »Struktur ist nicht die äußere Umgebung, die Handeln strukturiert, sie wird handelnd hervorgebracht.« (ebd.: 203) In dieser Logik wird Handeln als Ausdruck von Struktur verstanden, die sich in Protokollen, Spuren, Artefakten ausdrückt und im Sinne einer Ausdrucksgestalt der sozialen Wirklichkeit gedeutet werden kann. Umgekehrt folgt hieraus

jedoch auch, dass sich Bildungsprozesse der Beobachtung in actu entziehen und folglich nur im Nachhinein rekonstruiert werden können. Eine Rekonstruktion »gegenstandsangemessene[r] Ausdrucksgestalten von Situationen, in denen nicht nur das Subjekt mit seinen Bildungserfahrungen, sondern auch die institutionellen und interaktiven Bedingungen zum Thema werden« (ebd.: 204), eröffnet den wissenschaftlichen Zugang zu »Bedingungen und Möglichkeiten« (ebd.: 203) von Bildungsprozessen. Dementsprechend können rekonstruktive Verfahren dann Anwendung finden, wenn die subjektiven, interaktiven und institutionellen Möglichkeiten für Bildungsprozesse aufschlussreiche Erkenntnisse für die Frage nach Bildung zu liefern versprechen. Verstehen wir Digitalisierung der Hochschulbildung also prozesshaft, als subjektive und reziproke Bildungsprozesse aller Hochschulakteur*innen, durch Erfahrung an Dingen bzw. digitalen Medien sowie Interaktion zwischen den Hochschulakteur*innen in institutionellen und damit gesellschaftlichen Verhältnissen, drängen sich rekonstruktive Forschungsmethoden für DISTELL auf¹.

Mit diesem Zugang sollen an den protokollierten Interaktionen Erkenntnisse über allgemeine Strukturen generiert werden und diese, in einer Ver-

-
- 1 Begegnung der Kritik an der Reichweite rekonstruktiver Sozialforschung: Da dies eine bisher unübliche Herangehensweise an den Forschungsgegenstand ist (vgl. auch Ketter/Schmidt/Tsirikiotis 2018), sei, ebenfalls unter Bezug auf Hummrich, an dieser Stelle eine Antwort auf die Kritik an der Reichweite rekonstruktiver Sozialforschung bzw. daran, dass Wirklichkeit nicht als Problem thematisiert werde, die Verfahren in der Dialektik von Besonderem und Allgemeinem verblieben und »Erkenntnis an die Ereignishaftigkeit individueller Aktionen gebunden« (Hummrich 2018: 206) sei, gegeben: Zunächst gibt es selbstverständlich Grenzen der Rekonstruierbarkeit sozialer Wirklichkeit, die im Nicht-Gesagten, Nicht- oder Vor-Sozialen liegen. Allerdings wird mit rekonstruktiver Sozialforschung nicht die Wirklichkeit selbst, sondern »in Protokollen verfasste Ausdrucksgestalten der Wirklichkeit« (Hummrich 2018: 207) rekonstruiert. Dabei werden die alltagsnahen Abkürzungen der Sinndeutung umgangen und die objektiven Daten – nicht die vermuteten Affekte oder Motiviertheiten der Akteur*innen – als Protokolle der Wirklichkeit gedeutet, mit dem Ziel »die Möglichkeitsräume (was man kann) und Transformationspotenziale (was man will)« (ebd.) zu rekonstruieren. Das Verbleiben in der Dialektik von Besonderem und Allgemeinem stellt keine Beschränkung dar, sondern ist ein Weg zur Erschließung des Allgemeinen im Besonderen. »Die Dialektik von Besonderem und Allgemeinem ist insofern nicht als Begrenzung zu verstehen, sondern als Ermöglichungsstruktur, vom Fall zum Typus zu gelangen und zu erkennen, wie sich allgemeine Bedingungen in einen Fall einschreiben und durch ihn eine Besonderung erfahren.« (Ebd.)

schränkung von Theorie und Empirie, zu theoretischen Ableitungen führen. Damit bildet das in diesem Buch dargestellte rekonstruktionslogische Vorgehen einen Kreislauf, der beim theoriegeleiteten Bilden von Forschungsfragen beginnt und bei der Zusammenfassung theoretischer Implikationen der Forschungsergebnisse endet – also nicht auf der Ebene von Handlungsanweisungen stehenbleibt (vgl. auch Hummrich 2018).

Aus den verschiedenen möglichen rekonstruktiven Zugängen wurde die Dokumentarische Methode als für DISTELL geeignet ausgewählt². Um die

-
- 2 War in der Projektplanung zunächst die Methode der dokumentarischen Evaluationsforschung vorgesehen, wurde sich im Laufe des Projekts dagegen entschieden. Im Unterschied zur dokumentarischen Methode hat die dokumentarische Evaluationsforschung einen über die Analyse von erhobenen Daten (z. B. Interviews, Gruppendiskussionen) hinausgehenden Gesprächscharakter, der die Initiierung von mehr Austausch mit den Forschungsteilnehmenden und Bewertungen bzw. Handlungsempfehlungen durch die Evaluat*innen vorsieht (vgl. Nentwig-Gesemann 2010). Dies ist der Prämisse der »Responsivität« der dokumentarischen Evaluationsforschung zuzuordnen, nach der die Evaluat*innen den antizipierten Nutzer*innen die Ergebnisse zeitnah zurückspiegeln und diese auch in sogenannten »moderierten Feedbackgesprächen« (ebd.: 69) jeweils nach Abschluss einer Erhebungs- und Auswertungsphase kommunikativ validieren lassen sollen. Bohnsack versteht es als Beitrag zur Artikulationshilfe, wenn Forscher*innen den Evaluationsbeteiligten, die vom »dominanten Code weiter entfernt sind« (Bohnsack 2006: 149), bei der Übersetzung ihres Erfahrungswissens in dominante Codes helfen und ihnen damit Gehör verschafft werden kann. In diesen Feedbackgesprächen soll zunächst kein Konsens gefunden werden, sondern um ein Verständnis für die unterschiedlichen Perspektiven geworben werden (Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen). Wie die Stakeholder vor Ort dann mit dem wissenschaftlich generierten und von den Evaluat*innen zur Verfügung gestellten Wissen verfahren, folge der Logik ihrer Praxis. Dies sei mit dem Anspruch der anzustoßenden Qualitätsentwicklungsprozesse ein zentraler Teil der Evaluationsforschung.

Da Hochschulen derzeit unter einem großen zeitlichen und inhaltlichen Druck zur Entwicklung ihrer Digitalisierungsstrategien stehen, liegen Qualitätsentwicklungsanteile des Projektes DISTELL nah. Über die zeitliche Unmöglichkeit, zusätzlich zur Datenerhebung und –auswertung, innerhalb der zwei Projektjahre mehrere Feedbackgespräche mit allen Stakeholdern zu führen, gibt es wesentliche inhaltliche Gründe, aus denen heraus wir uns gegen die dokumentarische Evaluationsforschung entschieden haben und Qualitätsentwicklung aus dem Forschungsteil weitestgehend ausschlossen. Die Frage nach der Möglichkeit der Vermittlung von impliziten Wissensbeständen bzw. deren Validierung mit den Menschen, deren Orientierungswissen mit sozialwissenschaftlichen Methoden rekonstruiert wurde, ist sowohl unter ethischen als auch unter nützlichkeitsbezogenen Aspekten zu stellen. Da die Rekonstruktion der Genese von Wissensbeständen und möglicher gemeinsamer Grundlagen nur mit sozialwis-

Forschungsergebnisse einordnen zu können, sind die methodologischen Grundlagen im Folgenden kurz ausgeführt.

Die Dokumentarische Methode ist eine Forschungsmethode, die auf Karl Mannheims (1893–1947) Wissenssoziologie basiert, die dieser als alternative Erkenntnistheorie zu naturwissenschaftlichen Forschungen entwickelt hat. Die breite Anwendung in den empirischen Sozialwissenschaften lässt sich vor allem auf Ralf Bohnsacks Arbeit und den an ihn anschließenden Wissenschaftler*innen Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl zurückführen. Diese drei (2013) betonen den methodischen Zugang zu handlungsleitendem Wissen, dem habitualisierten Orientierungswissen der befragten Akteur*innen, was die Handlungspraxis in den Fokus nehmen lasse und sich von einem subjektiv gemeinten Sinn unterscheide. Dabei bleibe die Dokumentarische Methode jedoch immer bei ihrer empirischen Basis, dem Akteur*innenwissen (ebd.: 9). Mit der Dokumentarischen Methode kann das »Wie der Herstellung sozialer Realität« (Bohnsack 2003, zit.n. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 281) verstanden werden, was im Gegensatz zur Beschreibung des »Was« der Realität steht. Wissenssoziologisch fundiert wird davon ausgegangen, dass Wissen standortgebunden ist und auch die Standortgebundenheit der Forschenden für die Methode genutzt werden

senschaftlichen Methoden vollzogen werden kann, kann dies aus unserer Sicht schwer in Feedbackgesprächen durchgeführt werden. Vielmehr würde es auch hier wieder darum gehen, dass Forscher*innen ihre Ergebnisse mitteilen und aufgrund ihrer Vorarbeit auch mehr Argumente dafür zur Verfügung haben. Die Mitglieder der Feedbackgruppe würden nicht mitbestimmen können, welche impliziten Anteile von ihnen einzeln dort rückgemeldet werden, welche unter dem Fokus auf geteilte Orientierungen subsumiert oder weggekürzt werden – was in beide Richtungen schwierig wäre. Die Anonymität der Einzelnen würde gefährdet sein und die einzelnen für die Gruppenprozesse mitunter auch wichtigen Positionen in Frage gestellt. Letztlich besteht ein Unterschied zwischen den Interessen der mit der dokumentarischen Evaluationsforschung begleiteten Gruppe bzw. Organisation und den Interessen der Forschung, die über die konkrete Organisation hinausgeht. Darüber hinaus spricht aus unserer Sicht gegen die dokumentarische Evaluationsforschung, dass ihr Empowermentanspruch nicht einzuhalten ist. Denn die Verhältnisse, in denen manche Menschen gehört werden bzw. zur Sprache kommen und andere nicht, werden hier als nicht veränderungsfähig gesehen. In den Feedbackgesprächen liegt die Gefahr – besonders, wenn die Forscher*innen hier nur als Informant*innen und nicht als Positionierte eingesetzt werden sollen –, dass nicht auf einen gemeinsamen, universellen Code rekurriert wird, auf den sich alle gemeinsam berufen, sondern die Gruppe eine Anpassung der Einzelnen an den dominanten Code fordert.

kann. Daher wird den Forschungsteilnehmer*innen gegenüber kein erhobener Standpunkt eingenommen oder gar von einer höheren Rationalität von Forschenden ausgegangen, sondern das Verstehen durch deren Einnehmen eines anderen Blickwinkels begründet. Über die Standortgebundenheit hinaus gewährleistet die komparative Analyse jedoch den empirischen Bezug der Interpretation.

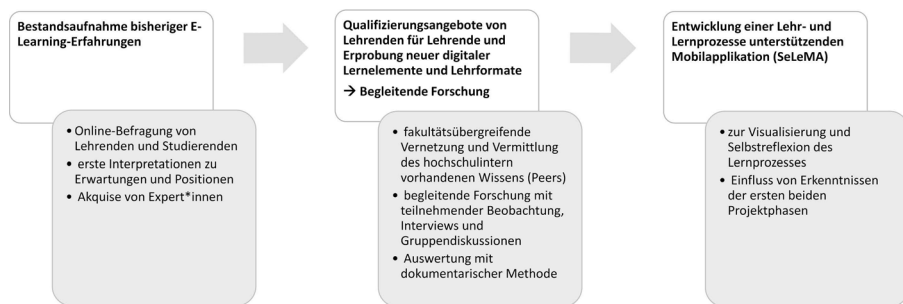
Zur Handlungspraxis als zentrales Moment kommt in der dokumentarischen Methode der Fokus auf Kollektivität als Ermöglichung und Begrenzung dieser Handlungspraxis hinzu. Gemäß des Prinzips der Primordialität (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 282–288) ist Kollektivität, das In-Beziehung-treten und Erkennen, der Individualität vorgelagert. Über konkrete Gruppen mit unter sich bekannten Mitgliedern hinaus gibt es generationstypisches Erfahrungswissen, mit dem sich Menschen mit ähnlichem Erfahrungshintergrund, ob habituell oder real, besser verstehen. Ein Text (z.B. die Transkription von Interviews oder Gruppendiskussionen) ist der Ausdruck dieser kollektiven Erfahrungshintergründe. Denn Sprache bzw. Begriffe dienen der »Fixierung von Bedeutung« (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 287) und haben dabei zwei Sinngehalte: einen dokumentarischen, konjunktiven Sinngehalt, der auf handlungspraktischem Wissen basiert, atheoretisch und kollektiv ist, in Individuen verkörpertes Wissen ist und sich dadurch in praktischen Vollzügen zeigt, also über Performanz (z.B. durch Sprache) analysierbar ist sowie einen immanenten bzw. kommunikativen Sinngehalt, also das generalisierte, in Begriffen verfügbare Wissen. Somit unterscheidet Bohnsack auch zwischen den expliziten Bewertungen von Menschen und ihren impliziten Werthaltungen (vgl. Bohnsack 2006). Unter Werten versteht Bohnsack dann das Verhältnis von positiven und negativen (Gegen)-Horizonten im Rahmen von Weltanschauungen (ebd.). Die sich im Gesagten manifestierenden kollektiven Routinen und Orientierungen und deren soziale Grundlagen sind den Befragten meist nicht bewusst und direkt aussprechbar, sondern bedürfen eines methodisch angeleiteten Zugangs zu ihnen (vgl. Kleemann 2013: 156). Die impliziten Werthaltungen können – unter Bezug auf Fritz Schütze – nur in narrativen Textsorten empirisch zugänglich gemacht werden, weshalb eine Textsortenanalyse ein wesentlicher Bestandteil der dokumentarischen Methode ist. Die Unterscheidung der verschiedenen Sinngehalte begründet die Trennung der Forschungsschritte – *formulierende Interpretation* und *interpretierende Interpretation* voneinander. Eine konkretere Beschreibung der einzelnen Forschungsschritte folgt weiter unten im Text.

Ziel der dokumentarischen Methode ist, insgesamt eine generalisierungs-fähige, erklärende Typologie zu entwickeln. Dementsprechend wurde aus methodologischer Sicht bei DISTELL versucht die Frage zu beantworten, »wofür die herausgearbeiteten Orientierungen der verschiedenen Projekt-beteiligten typisch sind und inwieweit sich damit die Ergebnisse auch auf andere (Projekt-)Fälle übertragen lassen« (Nentwig-Gesemann 2010: 66). Im Folgenden wird ausgeführt, wie der rekonstruktive Forschungszugang als konkretes Forschungsdesign für DISTELL übersetzt wurde.

Der Projektverlauf und das methodische Vorgehen

Wie erwähnt wurde im Projekt versucht, zwei verschiedene Ansprüche miteinander zu verknüpfen: einen implementierenden bzw. didaktischen und einen erkenntnisgenerierenden Forschungsteil. Dies zeigt sich in den drei Projektphasen:³

Abbildung 1: Projektphasen DISTELL, eigene Darstellung



³ Begleitend wurde ein digitales Forschungsjournal in Form eines Blogs geführt (distell.news). Texte zur App und zu den Qualifizierungsaufgaben folgen in dieser Reihe.

Tabelle 1: Übersicht Datenerhebung DISTELL, eigene Darstellung

	Interviews	Gruppendiskussion	Teiln. Beobachtung
Studierende	1 Mutter, 1 Vater, 1 im Auslands- semester, 1 mit Zweitsprache, 1 mit Beeinträch- tigung	1 Seminargruppe nach Inverted Classroom ⁴ (4 Tn ^{5**}) 1 fakultäts- und semesterübergrei- fende Gruppe Projektbeginn (7 Tn) 1 fakultäts- und semesterübergrei- fende Gruppe Projektmitte (7 Tn)	1 Inverted Classroom 1 Whiteboard
Lehrende		1 nach Qualifizierung ›Digit. Toolbox‹, (5 Tn) 1 nach Tag der Lehre (10 Tn)	s.o.
Organi- sation		1 Leitung und Orga- nisationseinheiten (8 Tn) 1 Entscheidungs- gremium (10 Tn)	

Die Forschung sowie die Entwicklung und Vernetzung zu digitaler Lehre an der Hochschule wurden im Forschungsprozess miteinander verschränkt. So wurden die Qualifizierungsmaßnahmen beispielsweise als Anlässe für Gruppendiskussionen genommen und Erkenntnisse aus den erhobenen Da-

4 Inverted Classroom oder auch Flipped Classroom meint grundsätzlich einen umge-
drehten Unterricht, bei dem die Inhalte von den Lernenden eigenständig angeeignet
werden und mit der Lehrperson dann nur noch in ihrer Anwendung eingeübt werden.
Als digitales Lehrformat gilt es, wenn die Wissensaneignung mit digitalen Medien, in
der Regel mit Lehrvideos, außerhalb der Hochschule vorbereitet wird.

5 Tn = Teilnehmer*innen an der Gruppendiskussion.

ten direkt wieder in die Weiterentwicklung der didaktischen Unterstützung und der App eingespeist⁶.

Bei der Datenerhebung wurden verschiedene Verfahren miteinander kombiniert. War die Dokumentarische Methode anfänglich nur zur Auswertung von Gruppendiskussionen gedacht, ist inzwischen eine Methodentriangulation üblich. Nohl führt dazu an, dass die Kombination der verschiedenen Erhebungsverfahren wie biographische und leitfadengestützte Interviews, Gruppendiskussion und teilnehmenden Beobachtungen vor allem in den Forschungsdesigns verwendet werden, in denen man die »Eigenlogiken verschiedener (individueller und korporativer) Akteur*innen in pädagogischen Institutionen« (Nohl 2016: 334) rekonstruieren möchte, wie es auch das Anliegen von DISTELL war.

Konkret wurden im Zeitraum 2016 bis 2018 folgende Daten erhoben, die in ihrer Bandbreite der verschiedenen Lebensbedingungen von Studierenden, der berücksichtigten dLLs und der verschiedenen Akteursebenen in Tabelle 1 dargestellt sind.

Im Folgenden wird die Auswahl der Erhebungsmethoden weiter begründet und die konkrete Umsetzung ausgeführt.

Gruppendiskussionen

Mit der Durchführung und Rekonstruktion der sieben Gruppendiskussionen war vor allem das Ziel verbunden, den kollektiven Habitus⁷ der Hochschulakteur*innen herauszuarbeiten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014), also die »Reproduktionsgesetzlichkeit der erarbeiteten Handlungsorientierungen und des Habitus« (ebd.: 292) in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien in der Hochschulbildung aufzuzeigen. Es wurde mit Realgruppen und gesampleten Gruppen gearbeitet, die jeweils ihre Vor- und Nachteile hatten. Beispielsweise waren gesamplete Gruppen schwieriger zu erreichen und kamen seltener zustande – allerdings hatten Realgruppen – wie bestimmte Gremien in der Hochschule – größere Bedenken, dass ihre Aussagen nicht

6 Zu den anderen Teilen des Projekts (Qualifizierungsmaßnahmen und App) siehe die Texte in dieser Reihe.

7 Habitus wird hier in Anlehnung an Bourdieus Verständnis verwendet, als »alle vergangenen Erfahrungen integrierend, wie eine Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix« (Bourdieu 1976: 169) bzw. inkorporiertem Erfahrungswissen, das durch Praxis angeeignet wird und Praxis hervorbringt.

mehr anonym sein könnten, weil bei einer Hochschule die Mitglieder eines Gremiums öffentlich bekannt sind. Auch bei Realgruppen konnte jede Person einzeln entscheiden, ob sie an der Gruppendiskussion teilnehmen wollte oder nicht; eine schriftlich verschickte Vorabinformation klärte über Vorhaben und Anonymisierungsmöglichkeiten⁸ auf. Die Einverständniserklärungen wurden einzeln unterschrieben und im Transkript die Aussagen so weit wie möglich anonymisiert. Als besonders hilfreich hat sich erweisen, die Gruppendiskussionen an Veranstaltungen, die mit DISTELL in Verbindung standen, anzuschließen. Beispielsweise wurde eine Gruppendiskussion mit Lehrenden nach einer Qualifizierungsmaßnahme durchgeführt, eine Gruppendiskussion mit Lehrenden und Rektoratsmitgliedern wurde in den Tag der Lehre integriert, und eine Gruppendiskussion mit Studierenden fand mit Interessierten einer Seminargruppe nach einer teilnehmenden Beobachtung eines digitalen Lehrformats statt. Die Gruppengröße lag jeweils zwischen vier und zehn Personen. Die kürzeste Gruppendiskussion mit den Studierenden nach dem Inverted-Classroom-Format dauerte nur 25 Minuten. Die anderen waren jeweils zwischen 60 bis 90 Minuten lang.

Die Gruppendiskussionen mit jeweils zwei Forschenden aus dem Team (eine Person moderiert, eine notiert Rahmenbedingungen wie Sitzordnung und weitere Auffälligkeiten) wurden jeweils mit der gleichen Struktur (erst ein narrativer Teil und anschließend ein Nachfrageteil) und im Detail an die Gruppe angepassten Fragen durchgeführt. Mit den Fragen wurde jeweils die ganze Gruppe angesprochen und inhaltlich nicht eingegriffen.

Die erzählgenerierende Einstiegsfrage lautete immer ähnlich, z. B.:

»Zu Beginn möchten wir Sie fragen, was bedeutet digitale Hochschulbildung inhaltlich für Sie und welche Relevanz hat das Thema für Sie? Fangen Sie einfach da an, wo Sie möchten und kommen Sie miteinander ins Gespräch.«

Ließ die Unterhaltung der Diskussionsteilnehmer*innen untereinander etwas nach, wurde der zweite Teil der Gruppendiskussion, der auf Theoretisierungen, Erklärungen und kollektive Entwürfe bzw. Orientierungstheorien abzielte, mit teils vorbereiteten, teils sich aus dem narrativen Teil ergebenden Fragen von der moderierenden Person eingeleitet. Beispielhafte Fragen für diesen Teil waren:

8 Konkret wurden den Diskussionsteilnehmer*innen Pseudonyme zugeteilt, die nur dem engeren Forschungsteam in einer Kodierliste zugänglich waren.

- »Was ist das Besondere an dem von Ihnen genannten dLL?«
- »Woran könnte es Ihrer Meinung nach liegen, dass manche Studierende und Lehrende kein Interesse an einer fortschreitenden Digitalisierung der Hochschulbildung haben?«
- »Inwiefern verändert sich Ihrer Meinung nach das soziale Miteinander an der Hochschule durch den Einsatz digitaler Lehrformate?«
- »An welchen Stellen kommen Sie außerhalb des Seminars an der Hochschule selbst mit digitaler Hochschulbildung in Berührung?«
- »Wie sollte Ihrer Meinung nach die Hochschule zukünftig mit Blick auf das Lehren und Lernen mit digitalen Medien aufgestellt sein?«

Die Gruppendiskussionen wurden als Audiodatei aufgenommen, um wörtlich und vollständig transkribiert zu werden.

Während des Forschungsprozesses stellten wir bald fest, dass in den Gruppendiskussionen vor allem die geteilten Erfahrungen und Deutungen zur Sprache kamen, lebensgeschichtliche Zusammenhänge oder auch individuell abweichende Idee jedoch kaum ausgesprochen wurden. Diesen wollten wir vor dem Hintergrund eines Bildungsverständnisses als Selbst- und Weltverhältnis, welches sich in den Biographien von Subjekten in der Bewältigung von Krisen entwickelt (vgl. Oevermann 2009), mit Einzelinterviews mehr Raum geben.

Problemzentrierte Interviews mit narrativen Anteilen

Anhand problemzentrierter Interviews mit narrativ-biographischen Anteilen mit Studierenden an der beforschten Hochschule wurde mit der dokumentarischen Methode ebenfalls das Verhältnis von Individualität und Kollektivität zugänglich gemacht, in dem die Einbettung der in der Lebensgeschichte von Menschen gelagerten individuellen Erfahrungsaufschichtung in kollektive bzw. konjunktive Erfahrungsräume (der Hochschule und gesellschaftlicher Verhältnisse) rekonstruiert werden konnte (vgl. Nohl 2016: 331–332).

Die fünf Interviews kamen teils durch eine Rundmail an alle Studierende der Hochschule, teils durch persönliche Kontakte durch die Lehrtätigkeit der Forschenden zustande. Konkret haben wir nach Studierenden mit Erfahrungen an anderen Hochschulen in Deutschland oder im Ausland, Studierende aus dem Ausland, Studierende mit Kindern oder anderen familiären Verpflichtungen sowie Studierende mit Deutsch als Zweitsprache oder Fremdsprache gesucht und aus all diesen Bereichen auch interviewen können. Damit sollten

die vielfältigen Lebenslagen von Studierenden und die möglichen Barrieren an Hochschulen in Bezug zur Digitalisierung der Hochschulbildung in den Blick genommen werden. Die Einzel-Interviews fanden in face-to-face-Situationen statt, bis auf das Interview mit der Studierenden im Auslandssemester, das am Telefon geführt wurde. Die im Interview angegebenen Daten wurden bis zur Unkenntlichkeit pseudonymisiert, damit die interviewten Personen geschützt bleiben. Da die Studierenden sich hauptsächlich aus eigenem Interesse für die Mitwirkung an dem Forschungsprojekt bereit erklärt hatten, verliefen die Interviews sehr freundlich, offen und mit Formulierung eigener Interessen bzgl. der Digitalisierung der Hochschulbildung, was die Auswertung sehr interessant und gehaltvoll machte.

In den Interviews wurden mit offenen Fragen ausführliche Erzählungen (Narrationen) der interviewten Person angeregt und aufrechterhalten (vgl. Rosenthal/Loch 2002). »Das Ergebnis eines gelingenden autobiographisch-narrativen Interviews ist also eine Stegreiferzählung des selbsterfahrenen Lebensablaufs« (Schütze 1984: 78) Gemäß dem Prinzip der Offenheit wurde sich statt an vorab gefertigten Hypothesen an den Relevanzsetzungen der interviewten Person und ihren alltagsweltlichen Konstruktionen orientiert und den Befragten so eine selbstbestimmte Präsentation bzw. Entwicklung einer Perspektive ihrer Erfahrungen ermöglicht (vgl. Rosenthal/Loch 2002) Narrationen sind aus Forschungsperspektive deshalb die interessanten Textsorten, weil sie Selbst- und Fremdverstehensprozesse unterstützen (vgl. ebd.) und die Sprache, – verstanden als »symbolischer Ausdruck von Selbst- und Fremdstrukturierung, in dem sich jeweils individuelle und gesellschaftliche Wirklichkeit abbildet« (ebd.: 2) – die allgemeinen Anteile im besonderen Interview und das Individuelle im Allgemeinen bzw. individuelle Eigentheorien als auch latent wirkende Handlungsorientierungen zugänglich machen (vgl. ebd.: 2–3).

Die Interviews verliefen in Anlehnung an Rosenthal und Loch (2002: 6–12) in fünf Phasen:

1. **Erzählaufforderung** als leicht strukturierte Einstiegsfrage: »Wie Sie wissen, beschäftigen wir uns mit Digitalisierung der Hochschullehre an der Hochschule Esslingen in Bezug auf Studierende in verschiedenen Lebenslagen. Zu diesem Thema interessiert uns auch, wie Sie persönlich das Studium erleben. Deshalb möchte ich Sie bitten, mir von Ihren Erlebnissen im Studium zu berichten, gerne das, was Ihnen dazu einfällt. Sie könnten da-

mit anfangen, was Sie studieren, wie Sie dazu gekommen sind und welche Bedeutung digitale Medien in Ihrem Studium spielen.«

2. **Selbststrukturierte Haupterzählung der Interviewpartner*in**; hier kamen teilweise längere Narrationen, die von dem*der Interviewer*in nicht unterbrochen oder strukturiert, sondern durch sie mit Gestik (Nicken), Mimik (interessierter Blick), aktivem Zuhören (Das beschäftigt Sie immer noch ganz schön), vorsprachlichen Ausdrücken (mhm) oder aufrechterhaltenden Fragen (Wie ging es dann weiter?) unterstützt wurden (z.B. Interview mit Frau S.) Bei einigen Interviews wurden jedoch nur kurze Erzählsequenzen evoziert und mussten mit weiteren narrativen Fragestellungen wiederholt von dem*der Interviewer*in herausgefordert werden, z.B.: »Und wie erleben Sie das, gibt es das an der Hochschule?« (Interview Frau R.)
3. **Interner Nachfrageteil**: Hier wurde sich weiterhin an den von dem*der Interviewpartner*in als relevant markierten Themen und Lebensabschnitten orientiert und erzählgenerierende Nachfragen zu den Teilen gestellt, die dem*der Interviewer*in unverständlich geblieben sind oder die nur sehr kurz beschrieben wurden, z.B.: »Sie haben jetzt bei der WhatsApp-Gruppe ein paar Sachen angesprochen, die ich einfach nochmal nachfragen würde. Wie, wer stellt denn sicher, dass tatsächlich alle in der WhatsApp-Gruppe sind oder gibt's tatsächlich auch jemand, der nicht da drin ist?« (Interview Frau S.)
4. **Externer Nachfrageteil**: Zuletzt wurden vorbereitete Fragen zum Forschungsgegenstand und aus dem Forschungsstand abgeleitete Themen mit erzählgenerierenden Formulierungen gestellt, die bisher noch nicht zur Sprache kamen, wie z.B.: »Sind sie in Ihrem Studium auf Barrieren gestoßen? Welche waren das, und wie sind Sie damit umgegangen?« »Auf welche Weise könnten digitale Medien Sie im Studium unterstützen und Barrieren abbauen?« »Was wünschen Sie sich für Ihr Studium?«
5. **Interviewabschluss**: Dieser sollte nach Rosenthal und Loch (2002) konsensual zwischen Interviewer*in und interviewter Person stattfinden. Als hilfreich hat sich die Frage danach herausgestellt, was die interviewte Person noch nicht erzählen konnte, da mit dem Hinweis auf den Abschluss des Interviews den Interviewten meistens noch sehr wichtige Aspekte zum Thema eingefallen sind, z.B.: »Okay, von mir wäre es dann das eigentlich schon. Haben Sie noch Sachen, die Sie heute mitgebracht haben zum Thema, die Sie gerne erzählen würden?« (Interview Frau R.)

Die als Audiodatei aufgenommenen Interviews wurden wörtlich und vollständig transkribiert.

Über die gehaltvollen Erzählungen in den Gruppendiskussionen und Interviews hinaus, drängte sich im Forschungsverlauf das Interesse auf, dLLs im Einsatz und in ihrer interaktiven Herstellung und Nutzung von Studierenden und Lehrenden direkter zu beforschen, um die Bedeutung der Medien für Bildungsprozesse weiter zu verstehen. Daher wurden ebenfalls einzelne Lehrsituationen teilnehmend beobachtet.

Teilnehmende Beobachtungen

Konkret wurde in zwei Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Fakultäten und Lehrender die Erprobung des digitalen Whiteboards, als digitales Lehr/Lernelement und des Inverted Classrooms, als Digitales Lehr/Lernformat beobachtet und der Fokus auf die Interaktion und Umgangsweisen zwischen Studierenden, Lehrenden und Medium bzw. die mediale Vermittlung von Inhalten gelegt.

Bei der ethnographischen Methode der teilnehmenden Beobachtung wurde versucht die eigenen Vorannahmen der Forscher*innen so weit wie möglich hinten an zu stellen und die Konstruktion sozialer Wirklichkeits-Bereiche durch die anwesenden Akteur*innen zu betrachten: »Lebensweltliche Ethnographie stellt einfach den Versuch dar, die Welt gleichsam durch die Augen eines idealen Typs (irgend-)einer Normalität hindurchsehend zu rekonstruieren.« (Honer 1989: 299)

Zu den Beobachtungen wurden fokussierte Beobachtungsprotokolle erstellt, was die größte Herausforderung teilnehmender Beobachtung darstellt. Während der Beobachtung wurden dafür Feldnotizen zu Kontext, Akteur*innen, allgemeinem Verlauf und wörtlichen Äußerungen, teilweise auch mit Intonation, Konnotation und Gestik als Erinnerungshilfe mit einer Vorlage (vgl. Schmidt 2016) festgehalten⁹. Das ausformulierte Beobachtungsprotokoll wurde am gleichen Tag auf Grundlage der Notizen formuliert. Zur Strukturierung des Protokolls wurde die Struktur der Beobachtungssituation verwendet, was einer situationsspezifischen Sensibilität bedurfte, ohne vorher ein starres Strukturierungsschema festzulegen (vgl. Huf 2006). Um die Praxis der Hochschullehre rekonstruieren zu können, mussten die Protokolle neben der

9 Siehe zu Feldnotizen Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 312–313 und Huf 2006: 81–82.

detaillierten szenischen Darstellung der Interaktionen Aspekte des Settings und der Atmosphäre beinhalten, damit ebenfalls der institutionelle Rahmen rekonstruiert werden konnte. Streck, Unterkofler und Reinecke-Terner (2013) beschreiben, dass dafür das »Unsagbare« (Abs. 49) bzw. »Stumme« (ebd.) protokolliert werden muss. Daher wurden auch jeweils der Raum, die Geräusche und Bewegungen an den Stellen beschrieben, an denen sie Irritationen ausgelöst haben und teilweise Erläuterungen hinzugefügt an Stellen, an denen atmosphärisch die Interaktion verstehbar wird. Beispiel:

»Der Hörsaal hat sechs durchgängige Reihen mit Klappstühlen und Tischen, die hochgeklappt werden können. Die Sitzreihen gehen stufenförmig hoch, so dass die Studierenden höher im Raum sind, als Frau R.. Insgesamt bietet der Hörsaal laut Türschild 94 Plätze. Vorne sind zwei große, höhenverstellbare analoge Tafeln, die noch mit Aufschrieben aus anderen Veranstaltungen vollgeschrieben sind. Davor steht ein riesiges Pult. Links von der Tafel steht das interaktive Whiteboard. Rechts oben ist eine große Leinwand, auf die der Beamer projiziert. Außerdem gibt es in dem Raum noch einen Tageslichtprojektor und einen kleineren Tisch neben dem Pult, auf dem eine Dokumentenkamera steht. ... Der Beamer und evtl. auch das IWB rauschen sehr laut, wodurch immer eine gewisse Lautstärke beim Sprechen übertönt werden muss. ... Zu Beginn der Lehrveranstaltung sind die Studierenden sehr unruhig, sprechen viel miteinander, etwa die Hälfte kommt wenige Minuten zu spät. Frau R. wiederholt kurz den Inhalt der letzten Sitzung, indem sie die Aufschriebe der letzten Sitzung am Whiteboard zeigt. Sie erklärt noch einmal knapp die Rechenschritte, zeigt mit den Fingern auf die jeweiligen Inhalte, parallel gestikuliert sie dazu. 3-dimensionale Figuren zeigt sie mit den Händen im Raum. Um Schnittkurven zu zeigen, nimmt sie die kleine Pappschachtel, mit der Kreide für die analoge Tafel, die auf dem langen Pult liegt. Bei der Wiederholung vom letzten Mal, wird direkt auf die Formeln und Berechnungen eingegangen. Es gibt keine Einleitung, was heute dran ist. Dann beginnt Frau R. mit einem neuen Thema, zu dem sie Berechnungen und Formeln an das IWB aufschreibt. Sie hat dabei einen Zettel in der Hand, von dem sie an das IWB abschreibt.« (Beobachtungsprotokoll Interaktives Whiteboard)

Es wird deutlich, welche erhebliche Rolle die subjektive Interpretation bei der Erstellung der Beobachtungsprotokolle spielt. Die methodologische Reflexion ist wichtig, weil das Schreiben ein selektiver Prozess ist, in dem Beobachtung und Interpretation nicht voneinander getrennt werden können, jedoch

die Struktur der Selektion Aussagen über Vorannahmen zur Strukturiertheit des Feldes ermöglicht (vgl. Streck et al. 2013). Dadurch, dass die Forschenden ebenfalls Lehrende an der beforschten Hochschule waren, sind gewisse räumliche und strukturelle Gegebenheiten bekannt, was das Verstehen der Situation sehr erleichtert hat. Beobachtet wurde jedoch fachfremd, was wiederum einer für die Beobachtung notwendige Befremdung dienlich war. Der Rollenkonflikt, gleichzeitig Lehrende*r, Kolleg*in und Forschende*r zu sein, beeinflusste den Forschungsprozess, da ein Heraustreten aus dem Feld erschwert war.

Mit den beschriebenen Protokollen von Gruppendiskussionen, Interviews und Beobachtungen gab es eine komplexe und mehrschichtige Datengrundlage für die Rekonstruktion. Das Vorgehen der Datenauswertung wird im Folgenden vorgestellt.

Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode

Die Rekonstruktion des handlungsleitenden Wissens der Hochschulakteur*innen wurde nun anhand der erstellten Protokolle von Wirklichkeit (Interview- und Gruppendiskussionstranskriptionen sowie Beobachtungsprotokolle) durch die Kombination von fallbezogener formulierender und reflektierender Interpretation der möglichen Wandlungs- und Bildungsprozesse und der Rekonstruktion fallübergreifender Strukturen bei der komparativen Analyse und soziogenetischen bzw. relationalen Typenbildung möglich (vgl. Nohl 2016; Bohnsack 2014).

Bei der Auswertung wurde nicht der Sinn der einzelnen Befragten rekonstruiert, den sie mit Aussagen gemeint oder intendiert haben (Intentionaler Ausdruckssinn). Vielmehr wurde der immanente Sinngehalt, der objektiv in der Aussage liegt und mit der formulierenden Interpretation erfasst wird, sowie der interessantere dokumentarische Sinngehalt, der mit der reflektierenden Interpretation herausgearbeitet werden kann, rekonstruiert. Die Unterscheidung der verschiedenen Ebenen des Sinngehalts und des empirischen Zugangs zeigt diese Übersicht von Nohl (2017: 6) (siehe Tabelle 2):

Tabelle 2: Ebenen des Sinngehalts und ihre empirische Erfassbarkeit, eigene Darstellung nach Nohl 2017:6

Sinngehalt		Empirische Erfassbarkeit	Interpretationsschritt
Immanenter Sinngehalt	<i>Intentionaler Ausdruckssinn</i>	<i>Nicht erfassbar</i>	<i>kein</i>
	Objektiver Sinn	thematisch zu identifizieren	formulierende Interpretation
Dokumentarischer Sinngehalt		anhand des Herstellungsprozesses zu rekonstruieren	reflektierende Interpretation

Diese Sinnebenen unterscheidend wurden in DISTELL nachstehende Auswertungsschritte durchgeführt, die sich an Hinweise von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014: 292ff) anlehnen¹⁰.

- a) Vollständige **Transkription** der Audiodateien¹¹ mit möglichst wenig interpretierenden und die sprachlichen Besonderheiten berücksichtigenden Transkriptionsregeln (angelehnt an Kruse 2014: 362–363).
- b) Der **erste Zugang** zum Transkript erfolgte in einer Gruppe mit einem Austausch über Aspekte, die den Forscher*innen intuitiv beim Lesen aufgefallen sind. Dazu wurden erste Hypothesen formuliert und auch Gefühle zum Protokoll geäußert. Dieser Schritt hat dabei geholfen, die eigenen Vorannahmen bewusst zu machen und sich davon zu distanzieren.
- c) Erstellung des **thematischen Verlaufs** des Protokolls, um Passagen für die Feininterpretation auszuwählen.
- d) **Auswahl von Passagen** für die Feininterpretation. Es wurden vor allem die Eingangspassagen, Passagen mit großen formalen Unterschieden zum

10 Bei der Datenauswertung wurden wir von einer Expertin für die dokumentarische Methode, Dr. Beate Vomhof (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), beraten und begleitet, was für das mit der Methode bisher unerfahrene Forschungsteam eine wesentliche Unterstützung darstellte.

11 Entgegen der Empfehlungen, hier nur Teile der Audiodateien zu transkribieren, halten wir die vollständige Transkription für sehr wichtig, da an dieser Stelle noch gar nicht klar sein kann, welche Teile des Protokolls sich zu einem späteren Zeitpunkt als relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage zeigen.

Rest des Protokolls (Metaphern, Tempo, Wechsel, Interaktion, Sprache) und Passagen mit inhaltlicher Relevanz für die Forschungsfrage gewählt.

- e) **Formulierende Interpretation:** Der Inhalt der Passagen wurde in klar verständlicher Sprache paraphrasiert, um sich auch intersubjektiv klar zu werden, was gesagt wird. Dazu wurden Ober- und Unterthemen formuliert und es wurde auf den thematischen Verlauf zurückgegriffen. Bei unklaren bzw. mehrdeutigen Begriffen und treffenden Zusammenfassungen wurde der Originaltext beibehalten. Dieser Schritt ist eigentlich eine Vorstufe der Interpretation und hat sich im Projekt vor allem im Dialog als sehr hilfreicher Zugang bereits zum konjunktiven Sinngehalt des Protokolls erwiesen (Empfehlung: zu zweit oder mehr durchführen; ausführlich und in ganzen Sätzen formulieren, den Schritt nicht abkürzen, die dabei aufkommenden Gedanken parallel schon zur reflektierenden Interpretation notieren)¹².
- f) **Reflektierende Interpretation:** Am Beginn dieses Schrittes stand die Bestimmung der drei Textsorten Erzählung, Beschreibung und Argumentation¹³. Da die reflektierende Interpretation auf die Unmittelbarkeit von Erfahrungsräumen gerichtet ist, erscheinen Erzählungen und Beschreibungen als interessantere Textsorten (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013). Interessante Textstellen sind auch die, an denen ein Widerspruch zwischen Erzählungen und Argumentationen deutlich wird.
- g) Der Bestimmung der Textsorten folgte bei der Analyse von Gruppendiskussionen der Diskursverlauf und die einzelnen Diskursbewegungen, um den gegenseitigen Bezug der Mitglieder der Gruppendiskussion und die »Performanz des Diskurses« (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 290) herauszuarbeiten. Hierbei wurden sequentiell jeweils drei Sinneinheiten betrachtet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 291; Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 176–177): 1. Eröffnung; 2. Bearbeitung; 2.1 Fortführungen; 2.2 gegenläufige Beiträge; 3. Abschluss. Diskursbewegungen sind dann

12 Zur Dokumentation der Auswertung hat das Forschungsteam mit einer Auswertungstabelle in Word gearbeitet, die pro Thema eine Zeile hatte und die Spalten »Originaltranskript«, »formulierende Interpretation«, »reflektierende Interpretation« und »Kommentare zur Theoretisierung« enthielt und im Querformat angelegt war.

13 Für eine Unterscheidung dieser Textsorten erschienen uns die Tabelle von Kleemann, Krähnke & Matuschek (2013: 66) sowie die Ausführungen zur Narrationsanalyse von Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 227–237 als hilfreich.

die einzelnen Bausteine der Diskursorganisation, die in diesem Dreischritt identifiziert werden können, wie z.B. Proposition, Elaboration, Differenzierung, Validierung, Ratifikation, Antithese, Opposition, Divergenz, Konklusion und Transposition. Die Diskursorganisation kann in der Gesamtbetrachtung dann parallel, antithetisch, univok, divergent oder oppositionell sein (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 298–300).

- h) Im Gegensatz zu den Gruppendiskussionen wurde bei der Analyse der Interviews statt des Diskursverlaufs im Anschluss an die Textsortentrennung eine mikrosprachliche Feinanalyse vorgenommen und die Aspekte Interaktion, Syntax und Semantik untersucht.
- i) Mit diesen Techniken konnten der dokumentarische Sinngehalt bzw. der Orientierungsrahmen rekonstruiert werden. Dieser ergibt sich aus positiven Horizonten (Wonach wird gestrebt), Gegenhorizonten (Was grenzt den Horizont ein) und dem Enaktierungspotential (Realisierungsmöglichkeiten). Sequentiell wurde analysiert: »Welche Unterscheidung wurde im ersten Zug getroffen, welcher Horizont entworfen, so dass der nächste Zug als sinnvolle Reaktion/Weiterführung nachvollziehbar wird?« (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 296).
- j) **Komparative Analyse und Typenbildung:** Während des gesamten Auswertungsprozesses wurde fallintern und fallextern komparativ analysiert sowie zum Schluss die reflektierenden Interpretationen fallübergreifend zusammengefasst. Die komparative Analyse dient der Abstraktion der verschiedenen Orientierungskomponenten hin zu einer Basistypik, wobei man zwischen sinngenetischer Typenbildung (verschiedene Ausprägungen einer Basistypik) und soziogenetische Typenbildung (Genese von Orientierungen, Zuordnung zu Erfahrungsräumen) unterscheidet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014). Die Typenbildung wurde im Projekt DISTELL nicht abschließend vorgenommen. Es blieb bei der aus dem Erkenntnisinteresse (Bildungsprozesse und digitale Medien in der Hochschule) heraus fokussierten Formulierung allgemeiner, allen Akteur*innen zu Grunde liegenden Orientierungen sowie der Darstellung ihrer Ausprägungen und Unterschieden bei einzelnen Fällen.

Die empirischen Ergebnisse

An dieser Stelle wird das mit der dokumentarischen Methode rekonstruierte, von allen im Projekt DISTELL Befragten gemeinsame konjunktive Wissen

und dessen soziale Grundlagen – also die geteilten Orientierungen der befragten Hochschulakteur*innen – beschrieben. Dies ist die Grundlage für die Vermittlung mit theoretischen Konzepten sozialwissenschaftlicher Bildungsforschung, die im Text von Tsirikiotis und Schmidt in diesem Band vorgenommen wird.

In den Daten konstruieren alle Hochschulakteur*innen den an sich und Andere gestellten Anspruch einer deutlichen und sichtbaren Zunahme des Einsatzes digitaler Lernelemente und Lehrformate. Es konnte festgestellt werden, dass die Orientierungen von Lehrenden, Studierenden, Hochschulleitung und in den Organisationseinheiten Tätigen im geteilten Erfahrungsraum Hochschule dabei auf einer Verunsicherung durch die auf einzelne Individuen verlagerte Verantwortung von Bildung, Privatisierung der Bewältigung von damit verbundenen Konflikten, Entgrenzung verschiedener Lebensbereiche sowie Effizienzsteigerungsideen von Bildungsprozessen basieren. Dies wird durch digitale Methoden sowohl reproduziert als auch zu bearbeiten versucht. Alle Hochschulakteur*innen stehen vor der Frage, wie sie sich in diesen Verhältnissen bewähren können. Bezogen auf den Einsatz von digitalen Lernelementen und Lehrformaten werden sowohl die Notwendigkeit von direkten, persönlichen, nicht mit digitalen Medien vermittelten Kontakten und gleichzeitig eben gerade die Ermöglichung von Interaktionen durch digitale Medien bedeutsam gemacht. Zudem konnte herausgearbeitet werden, dass dLLs als Bewältigungsmöglichkeiten zur Erlangung größtmöglicher Eindeutigkeit in zukunfts offenen und dadurch verunsichernden Bildungsprozessen genutzt werden, in dem sich dadurch an anderen Personen, Räumen, Zeiten ausgerichtet wird. Dabei wird Studieren und Lernen als eher passiver Vorgang der Aufnahme des von Lehrenden vorbereiteten Wissens konstruiert – was von den Befragten sowohl kritisiert als auch selbst mit herbeigeführt wird.

An exemplarischen Ausschnitten der erhobenen Daten werden diese Ergebnisse im Folgenden belegt und ausgeführt.

»Eigentlich so ab 20 Uhr 30 laufen die Maschinen« – Das Wissen um Rationalisierung

Die befragten Hochschulakteur*innen gehen davon aus, dass an Studierende und Lehrende veränderte, d.h. konkurrenzförmige und mit mehr Kompetenzen verbundene, Anforderungen gestellt werden. Die Hochschule wird dabei einerseits zu dem Ort, an dem sich auf diese Anforderungen in anderen gesellschaftlichen Bereichen (Arbeit, Alltag) vorbereitet wird und andererseits

gleichzeitig selbst zu einer ökonomischen Einheit. Beispielsweise werden Konkurrenzverhältnisse zwischen den Hochschulen im Wettbewerb um die Anzahl von Studienanfänger*innen und -absolvent*innen erkannt und reproduziert:

»Also, wie man auch Lehrangebote besser darstellt und letztlich einen modernen Touch auch gibt, ... weil es für uns ja ganz wichtig ist, die Studis überhaupt erst mal zu motivieren, an die Hochschule zu kommen« (Gruppendiskussion Organisation 1)

Die Idee, Studierende zu einem Studium motivieren und Anreize dafür schaffen zu müssen, weil davon ausgegangen wird, dass sie selbst nicht über eine solche Motivation verfügen, weist auf ein Studierende als passive bzw. Anreize empfangende Personen verstehendes Konzept hin.

Die Bezugnahme auf die Erhöhung einer ›Erfolgsquote‹ als Ziel des Einsatzes von dLLs weist die Ausrichtung der Hochschule an Prinzipien des kapitalistisch strukturierten Arbeitsmarktes aus:

»... neue Lehr- und Lernmethoden und dadurch Verbesserung eben von didaktisch pädagogischen Methoden, vor allem im Grundstudium, um die Erfolgsquote zu erhöhen« (Gruppendiskussion Organisation 1)

Als Bewältigungsideen für diese Situation wird einerseits die Ausrichtung an den Zielgruppen im Sinne einer Dienstleistungsorientierung entwickelt, die sich an anderen Hochschulen bereits als erfolgreich gezeigt habe. Den konstruierten gemeinsamen Kund*innen aller Hochschulen wird der homogene Wunsch nach digitalen bzw. interaktiven Medien unterstellt:

»Ich war neulich bei einer Fortbildung und da hat die Uni X erzählt, dass sie beim Studieninfotag gar nichts Gedrucktes mehr ausgeben, weil sie einfach gemerkt haben, diese Zielgruppen wollen das nicht mehr, und die sind dazu übergegangen, ne App einzukaufen, und das kommt unheimlich gut an.« (Gruppendiskussion Organisation 1)

Doch auch innerhalb einer Hochschule werden Konkurrenzverhältnisse zwischen den Studierenden als zukünftige Arbeitnehmer*innen auf einem begrenzten Arbeitsmarkt konstruiert und reproduziert:

»und dass sie (die Studierenden, Anm. d. Verf.) sich auch mit der immer stärker werdenden Konkurrenz auseinandersetzen.« (Gruppendiskussion Organisation 1)

Als übergreifendes Ziel des Studiums wird darauf aufbauend die Vorbereitung auf die Berufstätigkeit auf einem sich wandelnden und anspruchsvollen Arbeitsmarkt angenommen. Um sich darin und auch in weiteren Lebensbereichen bewähren zu können, wird ›Digitalisierung‹ als in der Hochschule möglichst frühzeitig zu erwerbende Kompetenz angesehen:

»Digitalisierung findet ja eigentlich überall statt, also, es ist nicht nur auf das Studium bezogen, sondern auch auf Industrie 4.0, zum Beispiel autonomes Fahren. Und ich denke, wenn sich Menschen noch nicht so bereit fühlen oder nicht den Umgang damit gelernt haben, dann wird auch der spätere Umgang damit echt problematisch.« (Gruppendiskussion Studierende 2)

und

»Aber wenn wir eine Hochschule sein wollen, die sich an den aktuellen Gegebenheiten an dem Arbeitsmarkt auch irgendwo involviert, dann kann man in einer Zeit, die doch recht dynamisch unterwegs ist, nicht mit Konzepten kommen, die zwanzig Jahre alt sind.« (Gruppendiskussion Organisation 1)

Mit dem Einüben digitaler Techniken in der Hochschule soll sich also auf eine offene Zukunft bestmöglich vorbereitet werden, die sowohl utopisch als auch dystopisch ausgemalt wird:

»Weil, ich denke mir, wer weiß, vielleicht gibt es irgendwann mal gar keine Gebäude mehr, wo wir uns treffen, sondern vielleicht ist das so, dass wir uns nur noch im virtuellen Traum irgendwo treffen.« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Hier dokumentiert sich ebenfalls das Wissen darum, dass Räume im Kontext beschriebener Veränderungen unklarer bzw. weniger wirklich werden und die Subjekte mit Fragen ihrer Verortung konfrontiert sind.

Die Hochschulakteur*innen sind dabei mit fließenden Übergängen der verschiedenen Lebensbereiche (z.B. Hochschule/Familie/Arbeit/Freizeit/Gesundheit) konfrontiert und dementsprechend mit der Bearbeitung der Differenz dieser Bereiche und den womöglich damit verbundenen Ausschlüssen beschäftigt:

»Ich lass bewusst im Urlaub mein Handy weg; am Wochenende hab ich im letzten Semester gesagt, ich guck am Wochenende nicht auf mein Handy, weil, das ist dann die Zeit, die ich für meine Familie habe. Es gefällt aber nicht allen, dass man nicht ständig hundert Prozent erreichbar ist, ... ja vor allem,

wenn sie dann ihre Sachen erledigen wollen und Informationen brauchen, die vielleicht ich nur habe, und dann wollen sie sie halt gleich haben, und das ist dann für die ein großes Problem. Mich stört das nicht, ich kann damit leben; es ärgert dann schon, weil man das dann abbekommt, aber mehr als sagen ›Hey Leute, ich hab ein anderes Leben‹ kann ich nicht.« (Interview Frau S.)

Diese für alle Befragten bedeutsame Vermittlung zwischen den verschiedenen Lebensbereichen korrespondiert mit der Vorstellung, dass das Studium von den Studierenden hauptsächlich selbstverantwortlich und außerhalb der Hochschule verwaltet bzw. »gemanagt« werden muss:

»Zusätzlich hilft mir, dass ich mein Semester online planen kann, bevor es startet, meine Prioritäten setzen, wo ich teilnehmen möchte. Ich denke, es wäre sehr anstrengend, wenn ich da herkommen müsste, da irgendeinen Zettel abgeben muss und das nicht in den Semesterferien von zu Hause machen könnte.« (Studierendendiskussion 2)

Vertiefend kann dies am Studierenden Herrn B. verdeutlicht werden. Die konflikthafte Vermittlung der beiden Bereiche Studium und Familie, schildert er als auch durch die Nutzung digitaler Medien verkompliziert, wobei die Relevanz von Räumen für die Ermöglichung von Bildungsprozessen deutlich wird. Für Herrn B. bietet die Nutzung digitaler Medien diverse Möglichkeiten der Beschaffung studienrelevanter Inhalte, der Kommunikation und zeit- und ortssouveränen Bearbeitung von Lerninhalten. Zugleich wird dadurch aber auch die Trennung von Studium und Familie verwischt sowie die Arbeitszeit entgrenzt, da sie in die Zeit für Reproduktion und Erholung hineinreicht:

»Ja also klar spielen digitale Medien ne Rolle ... natürlich arbeiten wir viel an dem Laptop, sowohl ich als auch meine Frau und meistens dann eben abends, wenn die Kinder im Bett sind, ist dann halt so der Moment, wenn man Ruhe hat und dann ist es schon oft so, dass jeder so irgendwie Zeit vor dem Rechner verbringt. ... Vor dem Rechner verbringen wir sehr viel Zeit. Wir haben auch keinen Fernseher, irgendwas, das heißt, wenn wir mal Fernseher schauen, dann auch auf dem Rechner. ... eigentlich so ab 20 Uhr 30 laufen die Maschinen.« (Interview Herr B.)

Die digitalen Medien machen eine Auseinandersetzung mit dem Raum, in dem sie genutzt werden und der jeweils verschiedene Anforderungen und Möglichkeiten bietet notwendig. Das Studieren in der eigenen Wohnung

erlebt er auch mit digitaler Unterstützung als erschwert, weil er dort andere Verpflichtungen habe: »Da ist man einfach so sehr abgelenkt im Haushalt. Das ist eigentlich nicht der Lernort« (ebd.). Einen großen Unterschied macht er zum Studieren in Lesesälen zweier großer Bibliotheken auf:

»Und das ist auch ein super Kontrast natürlich zu Familie und zu überallhin. Also, das war für mich eine völlig neue Erkenntnis, so in der Bib zu sein und Texte zu begreifen, zu lesen, zu verstehen.« (Ebd.)

Die unterschiedlichen (Rollen-)Erwartungen können nicht in einem Raum vermitteln werden, sondern müssen voneinander getrennt werden, oder anders formuliert – Herr B. ordnet den jeweiligen Identitätsmomenten (Familienvater und Student) zwei unterschiedliche Räume zu. Dies wird möglich, indem er auf ein imaginäres Repertoire an habituellen Soll-Momenten (Studierende lesen Texte gewöhnlich in Lesesälen) zurückgreift, das durch den Raum gerahmt wird und an dem er seine Handlungen orientiert. An dem Interview wird deutlich, dass dieser besondere Raum der Bibliothek für Bildungsprozesse – im Sinne von Anknüpfen und Verändern von Wissensbeständen über die Welt und sich selbst – unterstützend ist. Für einfachere Lern- oder Studienmanagementtätigkeiten braucht Herr B. diesen Ort nicht in der Form. Herr B. beschreibt hier Bildung als ästhetische Praxis, die eine Stimmung voraussetzt, in der sich der künftige, bereits transformierte Habitus und die damit möglicherweise verbundene Handlungspraxis ankündigt:

»Weil so diese Ruhe und diese Konzentriertheit – das steckt ja total an, wenn da wahnsinnig viele Leute ja konzentriert lesen. Das find ich ne tolle Stimmung, und das ist für mich ein Gewinn des Studiums, diesen Ort entdeckt zu haben. Und ich kann mir auch vorstellen, nach meinem Studium da hinzugehen, um ein Buch zu lesen« (ebd.)

Dass das Verwischen der verschiedenen Lebensbereiche für einzelne auch den Abbau von Barrieren bedeuten kann, wird am Interview mit Frau R. deutlich, die im Kontext ihrer körperlichen Beeinträchtigung für sich persönlich dem vermehrten Einsatz digitaler Medien im Studium (Studiengang Soziale Arbeit) eine besondere Bedeutung zuspricht:

»Also, für mich wäre es wichtig vielleicht, dass es eine größere Rolle spielt, aber ich sehe es jetzt nicht so im Fokus der Sozialen Arbeit. Ich denke, dass über Medien es leichter wäre, auch manchmal von daheim aus zu lernen und teilzuhaben« (Interview Frau R.).

Mit ihrem Bedarf an vermehrtem Einsatz digitaler Medien unterscheide sie sich aus ihrer Sicht vom Umgang mit digitalen Medien von Sozialarbeiter*innen im Allgemeinen, bei denen Digitalisierung bisher wenig priorisiert werde. Indem sie auf die Frage nach der Rolle digitaler Medien im Studium mit der Rolle digitaler Medien im beruflichen Handeln außerhalb der Hochschule antwortet, macht sie den Zusammenhang von Themen in der Handlungspraxis des Studienfachs und didaktischen Fragen des Studiums bedeutsam: die Relevanz des Themas in der Berufspraxis bestimmt die Relevanz in der akademischen Ausbildung des Fachs. Um am Studium teilhaben zu können, findet Lernen für Frau R. nicht nur an der Hochschule statt, sondern zu einigen Zeitpunkten auch im eigenen privaten Raum. Diesen privaten Raum konstruiert sie ebenfalls wie Herr B. zu einem Raum mit bestimmten Möglichkeiten für Bildungsprozesse. Es handelt sich um mehr als einen materiellen Ort außerhalb der Hochschule, sondern um einen Ort, dem sie sich zuordnen kann und der vor Öffentlichkeit geschützt ist. Digitale Medien haben für sie den Vorteil, von einem Ort außerhalb aus weiter Zugang zur Hochschule zu haben, um den individuellen Bedarfen der Studierenden in der Hinsicht entgegen zu kommen. Dabei bleibt Lernen jedoch in hochschulgegebene Strukturen verhaftet und mit dem Lernen von einem anderen Ort aus begrenzt – die Teilhabe am Prozess geht verloren:

»Und dann war ich so sechs Wochen nicht in der Lage die Hochschule zu besuchen, weil ich einfach mit Krücken fast gar nicht unterwegs war oder zu Fuß einfach schlecht war; und ja, da ist es halt dann schwierig, sich irgendwie Informationen zu holen, weil halt eben die meisten Seminare einfach nur über [Name Lernplattform] laufen, da kann man sich Infos holen oder die Materialien, aber sonst ist man natürlich nicht vor Ort im Seminar, wo viel passiert.« (Ebd.)

Über die Vermittlung der verschiedenen Lebensbereiche hinaus wird in den Daten deutlich, dass im Zuge des allgemein erlebten Anspruchs an mehr Digitalisierung der Hochschulbildung vor allem die Lehrenden mit neuen Anforderungen an ihre Lehr-Tätigkeit konfrontiert sind und die Erwartungen zur Umsetzung an sie gerichtet werden:

»Mit den Profs, die auch an die Hochschule kommen und hier zwanzig Jahre sind, im Grunde auf dem Stadium verharren. Wir haben Leute, die sind mit dreißig gekommen arbeiten mit achtundsechzig immer noch im Lehrauftrag. ... Und das ist sicher ein Problem, eben für uns als Organisation Hoch-

schule, auch Leute an die Hochschule zu binden, die wirklich diese neuen Impulse auch reinbringen. ... Aber wir haben Lehrbeauftragte, die machen seit dreißig Jahren dasselbe; ja, das hat überhaupt keine Relevanz für das Berufsleben der Absolventen, die hier rausgehen.« (Gruppendiskussion Organisation 1)

Der Umgang mit diesen Anforderungen wird aus Lehrendensicht hauptsächlich den Einzelnen überlassen:

»Viel Kram, wo man Unterstützung brauchen könnte, aber keine hat« (Gruppendiskussion Lehrende nach Digitaler Toolbox)

Was von den Studierenden als zusätzliche bedauernswerte Dimension der Unterschiedlichkeit von Lehrveranstaltungen gedeutet wird:

»Aber das (Einsatz digitaler Medien, Anm. d. Verf.) ist ganz stark professorinnen-/professorinnen- abhängig, weil, andere sind da total dagegen und wollen das überhaupt gar nicht, und das finde ich sehr schade.« (Gruppendiskussion Studierende 3)

Von allen wird ein generationaler Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden angenommen, der sich im Umgang mit den Medien verkörpert. Dabei wird den Studierenden kollektiv ein mit dem Alter verbundener privilegierter Zugang zu aktuellem Wissen um digitale Medien unterstellt.

»Also, ich glaub, das ist ein ganz großer Punkt, dass eben die, die jetzt in der Lehre sind, einfach auch ein Alter haben, die vielleicht nicht mit so was groß geworden sind. Während die Leute, die jetzt nachkommen, da ist das eher normal.« (Gruppendiskussion Studierende 1)

Daraus folgt für die befragten Lehrenden die Vorstellung, die auch aus Wirtschaftsunternehmen abgeleitet wird, dass im Studium mit der Digitalisierung an die Lebenswelt junger Erwachsener angeknüpft werden sollte:

»Wir sind sowohl in Unternehmen aber auch hier an der Hochschule, auch vielleicht sogar noch ein bisschen schlimmer, um Lichtjahre hinter der Realität unserer Jugendlichen und jungen Erwachsenen hinterher; das finde ich eigentlich auch peinlich.« (Gruppendiskussion Lehrende 1)

Mit der Idee ist verbunden, dass das Einüben und Verstehen des Umgangs mit Medien in eine Zeit und einen Ort außerhalb der Hochschule, in allgemeine Sozialisationsprozesse, ausgelagert wird und somit nicht Aufgabe der Hoch-

schule ist. Dieses Zitat von Studierenden verdeutlicht dies und formuliert die damit verbundene Verantwortungsverschiebung auf die Lernenden:

»Ich finde das ein ganz wichtiges Thema. Also, von uns allen wird erwartet, dass wir mit Vorkenntnissen hierherkommen, wir wissen ja: Hausarbeiten abgeben, wir wissen, wie PowerPoint-Präsentationen erstellen, die gut aussehen und nicht mehr wie in der Schule aussehen, aber gelernt bekommt man das eigentlich nie. Und wir haben vielleicht das Glück jetzt, dass wir relativ jung sind – das gelernt haben, aber man fängt ja manchmal etwas im älteren Alter an zu studieren.« (Gruppendiskussion Studierende 3)

Gemeinsam ist Lehrenden und Studierenden jedoch unabhängig von der Generationszugehörigkeit die Erfahrung, dass sich gesellschaftliche und Bildungsprozesse im Kontext der Digitalisierung der Hochschulbildung beschleunigen:

»Als ich in der Grundschule war mit dem Tageslichtprojektor, das fand man dann irgendwie teilweise auch schon doof, weil unser Lehrer, der konnte schneller drehen als schreiben« (Gruppendiskussion Organisation 2)

»Dass man auch einfach erreichbar sein muss, und man muss möglichst schnell antworten. Und darüber ist natürlich auch ein gesellschaftlicher Druck, den würde ich auch als deutlichen Nachteil sehen.« (Gruppendiskussion Studierende 3)

Auf der Ebene des dokumentarischen Sinns wird die Idee geteilt, dass Hochschullehre Prozesse aufgreifen sollte, die zunächst im Alltag und dann in gesellschaftlichen Organisationen stattfinden. Damit geht jedoch einher, dass Hochschullehre ihre Inhalte und Formen immer erst nachträglich daran anpassen kann, was gleichzeitig auf kommunikativer Ebene vorgeworfen wird: Hochschule sei immer ein Stück zu langsam und zu spät in der Umsetzung von gesellschaftlich relevanten Themen.

»Dann entwickelt sich es nicht schnell genug, weil die Technologie – wie man gerade so ein bisschen gehört hat –, entwickelt sich ja doch recht schnell, und da muss auch die Hochschule irgendwie mitkommen.« (Gruppendiskussion Studierende 3)

Insgesamt ist zu erkennen, dass mit den durch Digitalisierung ausgedrückten gesellschaftlichen Entwicklungen, mit den noch unbekannten Möglichkeiten und sich öffnenden Türen, Verunsicherungen aller Hochschulakteur*innen verbunden sind, wie dieses Zitat noch einmal deutlich macht:

»Ja, da gibt's so viele Möglichkeiten, die wir aber irgendwie einfach nicht kennen oder nicht nutzen können, weil wir sie nicht kennen. Und irgendwie ist allen bewusst, dass das Thema 'ne totale Relevanz hat, weil's irgendwie unsere Gesellschaft und unseren Alltag durchdringt und an jeder Stelle auch präsent ist. Ja, aber eben viele Möglichkeiten, die wir irgendwie teilweise dann gar nicht zu nutzen wissen. Auch wenn man dann selber verunsichert ist, wenn man sich mit irgendwas jetzt nicht so auskennt.« (Gruppendiskussion Studierende 1)

Im nächsten Schritt, gilt es den Umgang mit dieser Verunsicherung genauer zu betrachten, um Hinweise für Bildungsprozesse mit digitalen Medien zu erhalten.

»Ich mag es lieber, wenn da jemand ist und mir das erklärt, als dass ich da quasi vor dem Bildschirm hänge und das selber verstehen muss« – Face-to-Face-Interaktionen und Verantwortungsabgabe

Diesen allgemeinen Feststellungen zu entgrenzten, individualisierten und auf Effektivität ausgerichteten Prozessen im Kontext von Digitalisierung in und um Hochschulen wird mit zwei wesentlichen, ineinandergreifenden Bewältigungsideen begegnet. Persönliche Interaktionen (auch Face-to-Face-Interaktionen) werden einerseits aufgewertet, andererseits das Nachfragen, die Verstehensprozesse, Wissensvermittlung, das Merken von Inhalten und auch das Reproduzieren von Wissen an der Hochschule an dLLs ausgelagert.

Studierende wollen eher in einer zum Lernen anregenden Atmosphäre durch Lehrende oder andere Studierende vermittelte oder aufgeführte Erfahrungen an den Inhalten machen oder sie sich von jemanden erklären lassen, der bereits verstanden hat:

»Ich mag es lieber, wenn da jemand ist und mir das erklärt, als dass ich da quasi vor dem Bildschirm hänge und das selber verstehen muss.« (Gruppendiskussion Studierende nach IC)

In der vorgenommenen Unterscheidung zwischen einem Menschen, der das Wissen vermittelt, und einem Video scheint die Idee auf, dass Lernen hier als Übernahme von bereits Aufbereitetem und durchgearbeitetem Wissen von konkreten Lehrenden verstanden wird. Dabei bleiben die Studierenden die eher passiv das Wissen Aufnehmenden.

Selbst wenn eine direkte Interaktion räumlich nicht möglich ist, wird versucht, diese mit digitalen Medien zu imitieren und die Interaktion zumindest zeitlich direkt mitzuerleben – wie dieses Beispiel einer Studierenden zeigt, die per Etherpad den Seminarablauf live protokolliert bekommen hat, als sie aufgrund einer Krankheit zu Hause blieb (s.o.). Frau R. macht deutlich, dass für sie Lernen vor allem über das Nachvollziehen der interaktiven Entstehung, Entwicklung, Aufbereitung von Inhalten ermöglicht wird:

»Also, das hat es mir damals ... total vereinfacht, mitzubekommen, was passiert.« und »Wie ich mir das wünsche, also zum Beispiel, wenn man ... nicht kann, dass man halt trotzdem irgendwie vom Seminar irgendwas mitbekommt, was an dem Tag besprochen worden ist oder wichtige Infos und nicht immer über soziale Medien Kommilitonen nachfragen muss: ›Was ist passiert?‹« (Interview Frau R.)

Mit dieser Formulierung verweist Frau R. auf Situationen in Lehrveranstaltungen, die spontan entstehen und gegebenenfalls krisenhaft sind und an deren Bewältigung durch ihre Kommiliton*innen und die Lehrperson sie interessiert ist. Damit dokumentiert sich auch hier die Idee des Studiums nicht nur als Vermittlung wissenschaftlichen Wissens, sondern auch eines gewissen Habitus, den es zu erfahren gilt, um ihn gegebenenfalls übernehmen zu können. Am besten lässt sich laut Frau R. diese Erfahrung machen, wenn man selbst vor Ort ist. Eine abgeschwächte Form des Nachvollziehens ist durch eine zeitliche Präsenz möglich, die körperliche Anwesenheit kann hier durch den synchronen Zugang über digitale Medien (Etherpad) ersetzt werden.

Dementsprechend machen die Forschungsteilnehmer*innen die Bedeutung der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Studierenden und zwischen den Studierenden in- und außerhalb der Lehrveranstaltung stark. Hier klingt eine Wandlung an, die auf den Versuch einer Milieubildung und einer Verflachung der Hierarchie hinweist, die vorrangig mit den im Zuge der Digitalisierung vermehrt eingesetzten neueren Lehrformaten möglich ist. DLLs werden dann als Unterstützung solcher Interaktionen verstanden, wenn sie mehr Raum dafür schaffen, wie auch in der beobachteten Lehrveranstaltung nach dem Format ›Inverted Classroom‹ deutlich wird:

»Herr K. kommt noch mal auf uns zu und erzählt, dass für ihn das ›Attraktive‹ an der Methode des Inverted Classroom sei, dass er nicht derjenige sei, der ›den blöden Stoff‹ vermittele, sondern er der Helfende sein könne. Er empfinde seine Rolle hier als ›dankbarer‹ und ›bequemer‹. Er würde anders wahrge-

nommen, was ihn daran erinnere, wie er im Studium als Tutor gearbeitet habe und die Studierenden ihm sehr dankbar gewesen seien, dass ihnen endlich jemand helfe. »Jemand, der es so erklärt, dass man es auch kapiert«, so könne er wieder ein »Held« sein. Dies sei auch deshalb möglich, weil das Video mit dem Lerninhalt nicht von ihm selbst erstellt wurde und er ein Video von einem Kollegen übernehmen konnte.« (Auszug Beobachtungsprotokoll Inverted Classroom)

Am Format des Inverted Classroom wird außerdem deutlich, dass durch die Auslagerung der Wissensvermittlung und Visualisierung des Inhalts an ein vorher erstelltes Lehrvideo, einerseits die Lehrperson selbst eine andere Rolle in der als unveränderbar dargestellten, lehrendenzentrierten Situation einnehmen kann und andererseits mehr Raum für die Umsetzung und Erprobung des Anwendungswissens eröffnet wird. Dabei bleibt es jedoch grundlegend beim Konzept eines charismatischen Lehrenden, der dafür zuständig ist, die unangenehmen Inhalte über eine angenehme Atmosphäre erträglich zu machen:

»Er rechnet vor, dass er bei dieser Doppelstunde (zwei Mal 90 Minuten hintereinander) sonst über das Semester zwei Mal 90 Minuten verliert, wenn er nur Frontalunterricht durchführen würde, da die Aufmerksamkeit bei den schwierigen Themen nach 90 Minuten sehr angeschlagen ist und er und die Studierenden davon erschöpft seien. Er sieht in dieser Methode eine Abwechslung, da die Studierenden nun selbst ins Denken kämen.« (Auszug Beobachtungsprotokoll Inverted Classroom)

Mit der Erklärung zur Auswahl des Videos eines erfahreneren Kollegen, mit dem Herr K. die Lehre zu perfektionieren versucht und ein fehlerloses Vorbild konstruiert, wird zudem deutlich, dass das digitale Format die zentrale Rolle im Lernprozess jedoch außerhalb der Lehrveranstaltung einnehmen soll und dabei die Vermittlung des Inhalts als schwer wieder zu korrigieren betrachtet wird. Was einmal falsch verstanden ist, ist langfristig ein Problem, liegt aber außerhalb der Handlungsmacht des Lehrenden:

»Herr K. berichtet, dass er seit zehn Jahren an der Hochschule arbeite, und die ersten fünf Jahre wäre eigene Videos produzieren gar nicht in Frage gekommen, weil man da noch viel zu unsicher mit dem Stoff ist, das würde er auch anderen neuen Kollegen nicht raten. Inzwischen könnte er sich vorstellen, auch eigene Videos zu produzieren. Das mache er, wenn er mit einem anderen zeitaufwändigen Projekt fertig sei. ... Die größte Schwierigkeit

sei jedoch, laut Herrn K., dass ein Video nicht »editierbar« sei, dass man es nicht noch einmal bearbeiten könne. Wenn man etwas falsch gesagt oder falsch betont sei, wäre es verschwendete Arbeit. Wenn bei einem Video etwas falsch für die Studierenden rübergekommen sei, könne man es auch nicht direkt klären. Das ist für ihn ein wesentlicher Unterschied zum direkten Lehren, weil er dabei aufgrund der Fragen der Studierenden direkt rückschließen könne, was er eventuell falsch oder missverständlich ausgedrückt habe.« (Auszug Beobachtungsprotokoll Inverted Classroom)

Diese Idee schließt das Bild einer Einweg-Kommunikation und eines wenig autonomen Studierendensubjekts ein, da implizit davon ausgegangen wird, dass Fehler automatisch von Studierenden übernommen würden und sie nicht selbst zu einer Reflexion des Vorgetragenen kommen können.

Eine andere Umsetzung mit einer ähnlichen Orientierung wird an folgendem Beispiel deutlich, in dem Herr F. ein Lehrvideo erstellen möchte und dies aber, im Gegensatz zum Format des Inverted Classroom, gemeinsam mit den Studierenden im Seminar anschauen möchte:

»Im Unternehmen, für das ich viele Jahre gearbeitet habe, habe ich gelernt, dass man Dinge reproduzierbar machen können muss, um sie besser zu machen. Wenn ich normal ... in der Vorlesung steh, hab ich natürlich meine Unterlagen, die ich vorbereitet hab. Aber eigentlich die besten Dinge sind dann Praxisbeispiele, die mir oft intuitiv kommen – weil, da hatte ich keine Zeit, das alles auf 'ne Folie zu bannen oder wie auch immer. Und das, was ich heute intuitiv in 'ner Vorlesung halte, ist nicht reproduzierbar, das fällt mir nächstes Mal nicht ein, und bis die Vorlesung zu Ende ist, hab ich's auch schon vergessen, was besonders gut angekommen ist und was nicht. Und deshalb hab ich mir gedacht, will ich ganz bewusst in meinen Vorlesungen eben bestimmte Passagen vorab auf Video vorbereiten, und dann hab ich selber auch die Zeit, viel besser die Leute zu beobachten, wie sie drauf reagieren und kann dann eben Elemente austauschen, wenn ich seh: das ist nicht so gut angekommen, das ist besser angekommen, kann ich den einen Teil austauschen und wieder reinnehmen, was anderes reinnehmen dafür – und dadurch mach ich's eben reproduzierbar. Also zumindest mal von meiner Seite aus, die Studenten sind dann immer noch nicht ganz reproduzierbar. Aber da gilt dann doch das Gesetz der großen Zahl und deshalb mein ich eben, dass ich elektronische Medien, dass mir die helfen können, meine Lehre zu verbessern, also ein Hilfsmittel dafür sein können. ... Statt selber zu reden, läuft dann dieses Video von mir, das ist für

die Studenten auch nicht viel anders.« (Gruppendiskussion Lehrende nach Digitaler Toolbox).

Herr F. vertritt hier die Position, dass im Zuge digitaler Hochschulbildung reproduzierbare Lehrszenarien und Strategien entwickelt werden sollten, die möglichst viele Studierende ansprechen. Hierzu möchte er seinen theoretischen Input seiner Lehrveranstaltung mit Praxisbeispielen auf Video aufzeichnen, das Video den Studierenden in der Vorlesung vorspielen und dabei deren Reaktionen beobachten. Die Videos dienen Herrn F. dazu, seine spontanen Einfälle zu rationalisieren, Zufälle zu vermeiden, Ordnung herzustellen und vermutlich nur die hilfreichen Anteile des Intuitiven zu reproduzieren. Gleichzeitig sollen die Videos nicht als abgeschlossene Produkte hergestellt werden, sondern als stets weiterzuentwickelndes, zu optimierendes Bausteinsystem. Bei der Weiterentwicklung von Videos stellt Herr F. eine starke Orientierung an den Rückmeldungen der Studierenden in Form ihrer beobachtbaren Reaktionen als Zuschauer*innen heraus und folgt damit einem Dienstleistungsanspruch. Einer Vorabvorführung des Director's Cut von Filmen ähnlich, zielt Herr F. hier mittels Film auf eine Optimierung seiner Lehre. Sein Vorhaben legt dabei zunächst die Implikation zweier Prämissen nahe: 1. Bildungsprozesse lassen sich an Mimik und Gestik der Studierenden ablesen. 2. Lehrveranstaltungen sind nach einer bestimmten Dramaturgie zu strukturieren, die notwendig auf reziproke Phasen der Interaktion zwischen dem zu vermittelnden Gegenstand und den Studierenden angewiesen ist. Die Lehrveranstaltung hätte dann entweder einen liturgischen Selbstzweck oder zielte auf die Unterhaltung der Studierenden.

Die Studierenden werden nicht als sich entwickelnde Subjekte mit eigener Bildungsbiographie verstanden, sondern als komplexe Adressat*innengruppe, die als solche nicht individuell erreicht werden könnten und Zuschauer*innen seines eigenen Lernprozesses sind. Damit kann hier von einem Versuch der Automatisierung von Lehre und von der Orientierung an einer technisch-rational optimierten Methodik zur Erreichung eines beliebigen oder zumindest unausgesprochenen Ziels/Zwecks gesprochen werden. DLLs sind dafür die ›Hilfsmittel‹.

Eine ähnliche Idee wird auch bei der Bewältigung mit einem anderen verbreiteten Format: der live-Aufzeichnung von ganzen Lehrveranstaltungen auf Video oder Audio deutlich. Folgendes Beispiel berichtet davon, wie die eigentlich intendierte konzentrierte Auseinandersetzung mit dem Inhalt während

des Seminars – aber auch in der Nachbereitung – dadurch eher verhindert wird:

»Ich selber hab ja mal ne ganze Vorlesungsreihe mit 'nem Video aufgenommen und dann haben mir die Studenten hinterher erzählt, sie hätten das im Fitnessstudio auf'm Laufband gehört. Da war ich ein bisschen peinlich berührt. Ich denk ›Oh Gott haben die sich da [eigener Name] drei Stunden reingezogen«. Ja, die fanden das gut zum Nachlernen. Aber interessanterweise fanden die den Film unbrauchbar und haben nur das Audio genommen.« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Die Erklärung von Inhalten im Nachgang zum Seminar wird hier einerseits an die Audiodatei delegiert. Andererseits entlastet die Aufzeichnung Studierende davon, während des Seminars den Inhalt verstehen zu müssen, da sie das Verstehen auf ein anderes Mal, eine Zukunft in der sie die Datei nachhören, verschieben können. Dadurch, dass die Nachbereitung der Studieninhalte parallel zur sportlichen Betätigung vorgenommen wird, wird deutlich, dass die Aufzeichnung es ermöglicht, gleichzeitig zu behaupten, man verstehe die Inhalte und beschäftige sich dennoch mit etwas anderem. Die Irritation der Lehrenden über den Bericht, dass ihre Lehrveranstaltung beim Sport gehört werde, kann einerseits dadurch erklärt werden, dass sie bei der Wiederholung und Vertiefung nicht selbst anwesend ist und die Bewährung ihrer Erklärung nicht miterleben kann. Andererseits könnte irritierend sein, dass die sonst vom Seminarraum getragene formale Rollenförmigkeit durch das Präsentsein beim möglichen Schwitzen auf dem Laufband verflüssigt wird.

Eine andere Bewältigungs-idee der Verunsicherung liegt in nachstehendem Zitat, in dem es darum geht, unverzüglich und direkt bei Bedarf zu einer Fragestellung Inhalte zu visualisieren (durch Beamen oder ein Hologramm) und dadurch die Deutung und Problemlösung möglich würde:

»Also, ich hab so die konkrete Vorstellung der Barrierefreiheit – das klingt jetzt ein bisschen krass – aber zum Beispiel, ich gehe davon aus, dass wir irgendwann einen Chip im Arm haben werden, für alles Mögliche, und dass sich der dann natürlich auch auf die Hochschule auswirkt. Und was jetzt zum Beispiel in meinem speziellen Studiengang ... der Fall sein könnte, wäre, dass ich zum Beispiel Probleme mit meinem Programmiercode habe und zufällig jemanden auf dem Gang sehe, der mir dabei helfen kann und quasi nur noch schnipse, und an der Wand entsteht der Programmiercode, und er kann mir

direkt da helfen. Sowas in der Art, also quasi von überall jederzeit Zugriff auf alles zu haben, was ich brauche.« (Gruppendiskussion Studierende 3)

Der Student hat hier die Idee, dass er ein Bild, eine Projektion seiner Fragestellung mit Hilfe digitaler Medien im realen Raum entwerfen kann, was es ihm ermöglicht, seine Frage mit einem kompetenten Gegenüber in bisherige Wissensbestände einordnen zu können. Anstatt sich eine naheliegendere Unterstützung durch digitale Medien für ein mathematisches Problem vorzustellen (beispielsweise eine App, die den Programmiercode¹⁴ korrigiert), liegt hier die Idee dahinter, dass die gemeinsame Deutung anhand des Bildes erst Anschlussmöglichkeiten bietet, die der Student dann selbst umsetzen kann. In der Vorstellung wird ein Seminarraum auf dem Gang zu einer beliebigen Zeit erschaffen, auf den der Student nicht warten muss, sondern der sich nach seinem Bedürfnis und seiner individuellen Fragestellung richtet. Den Rahmen für die Situation bietet dann die Projektion des Programmiercodes, während die anderen Rahmenbedingungen wie Ort, Zeit und rollenförmige Sozialbeziehungen damit verflüssigt werden. Der Chip als digitales Lernelement ermöglicht dem Studenten außerdem, die Selbstoffenbarung hinsichtlich seines Verstehensproblems nicht sprachlich ausdrücken zu müssen und die Frage um Rat nicht nur durch seine Person an jemanden richten zu müssen. Dies kann er an die Projektion delegieren.

An mehreren Beispielen im Forschungsprojekt klingt an, dass Digitalisierungsprozesse auch als subjektive Bedrohung für die direkte, menschliche Interaktion verstanden werden. Hochschulakteur*innen nehmen wahr, dass dLLs häufig mit einer Reduktion des direkten Kontaktes einhergehen, dieser jedoch als wichtiger Kern aus Bildungsprozessen entfernt und an Medien abgegeben werde und dies auch vor dem Hintergrund des Interesses nach Einsparungen personaler Ressourcen geschieht. Dieses Zitat fasst diese Befürchtungen noch einmal zusammen:

»Zum Beispiel gab's überhaupt keinen Präsenzmaterstudiengang mehr; das hat mich wirklich ein bisschen geschockt, muss ich ehrlich sagen. Das lag an dieser starken Internationalisierung. Wenn man dann aber sich mal lerntheoretisch die Sache anguckt, aber auch ... alles, was wir aus der Kommunikation wissen, ist es natürlich beachtlich, dass wir ohne Beziehungsgestaltung auch kein Lernen fördern können. Und wir müssen

14 Beispielsweise wird in der Serie »The Big Bang Theory« solch eine Idee verfolgt, als eine App zur Lösung von Gleichungen entwickelt wird.

natürlich etwas haben, was diese Beziehungsstruktur unterstützt und bestimmte Beziehungsaspekte nicht uns wegnimmt. Und ich glaube, da muss Digitalisierung unheimlich aufpassen, dass sie uns nicht die wichtigen, guten Seiten nimmt.« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Doch auch in dieser Befürchtung, werden Studierende weniger als sich selbst bildende Subjekte konstruiert, sondern vielmehr als Aufnehmende eines von Lehrenden zu vermittelnden Wissens. Dem wird hier nun weiter nachgegangen.

»Wie kriegt man das Wissen in die Köpfe der Leute?« – Studieren als passives Aufnehmen von Wissen

Wie bereits an einigen Beispielen aus dem Datenmaterial angedeutet, dokumentiert sich die vorrangige Vorstellung von allen Hochschulakteur*innen, dass Studieren und Lernen ein eher untätiges Aufnehmen von abgeschlossenem Wissen seien. Dabei sollen Studierende aus Lehrenden- und Leitungssicht – zwar unter Berücksichtigung verschiedener Ausgangslagen, aber letztlich nur, um Maßnahmen zu finden, die dies ausgleichen – zu einer möglichst homogenen Gruppe geformt werden:

»Im zweiten Semester sei die Arbeitsweise den Studierenden noch nicht so vertraut, und außerdem seien die Studierenden noch sehr heterogen« (Auszug Beobachtungsprotokoll Inverted Classroom)

Das Studium wird als Kombination eines autoritären Lehrenden – mit der Aufgabe, Wissen auf eine bewältigbare Weise zu vermitteln – und nicht ganz freiwillig lernenden Studierenden konstruiert. Dabei stünden Lehrende, mehr als Studierende, vor der Herausforderung:

»Wie nutzt man's, und das Ziel soll ja sein: Wie kriegt man das Wissen in die Köpfe der Leute?« (Gruppendiskussion Organisation 2).

An mehreren Stellen werden Studierende so dargestellt, dass sie von der Lehrperson nicht nur Wissen zur Bearbeitung von Fragen erhalten wollen, sondern auch die bereits vollzogene Beantwortung von Fragen, die ihnen vorweggenommen wird:

»Wie sind solche digitalen Sachen nicht irgendwie so 'ne Vereinfachung, das, was man so beim PowerPoint erlebt, ich mein, die wissen dann nachher ›Wir kriegen die PowerPoints ausgehändigt‹ wir schreiben nix mit, wir brauchen

nicht aufzupassen, und dann rauscht's an einem vorbei« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Der Sprecher geht hier davon aus, die Aussicht, eine Dokumentation der Lehrinhalte zur Verfügung zu stellen, führe dazu, dass die Konzentration und Motivation der Studierenden leiden. Der Umstand, dass auch ohne Dokumentation Lehrbücher zur Verfügung stehen, die die Studierenden jederzeit lesen könnten, wird hier nicht berücksichtigt. Der Sprecher konstruiert sich als Einziger, der diese Dokumentation des Wissens zur Verfügung stellen könnte. Mit dieser Annahme klammert er aus, dass Studierende auch ein eigenes Interesse haben könnten, an der Lehrveranstaltung teilzunehmen. Er kritisiert sie für ihre Unmündigkeit und zeigt gleichzeitig, wie er zu dieser Unmündigkeit beiträgt. Er befürchtet ebenfalls, dass die Dokumentation der Lehrinhalte durch digitale Medien den Lernprozess verkürzen würde.

Die Idee der passiven Studierenden wird auch am Beispiel der auf den ersten Blick das Gegenteil versprechenden Beteiligungsapps deutlich:

»Es gibt viele Methoden, die man halt so hat, wo man so Beteiligungsapps hat beispielsweise. Das ist die Frage, ob das nicht einfach nur ein Spielzeug ist, um die Leute so ein bisschen zu unterhalten und ob das dann wirklich was nutzt, um das Wissen zu vermitteln. Denn darum geht's ja dann letzten Endes, ne?« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Den Apps, die laut Bezeichnung eine Beteiligung und nicht nur ein Konsumieren versprechen (zum Beispiel Abstimmung, Feedback) unterstellt der Sprecher ein vorrangiges Unterhaltungsziel. Mit dem Begriff ›Spielzeug‹ macht er jedoch ebenfalls eine Infantilisierung der Studierenden deutlich. Er sieht einerseits die Gefahr der Apps, nur unterhalten zu wollen, auf der anderen Seite thematisiert er nicht, ob sie mit einem gezielten Einsatz durch Lehrende nicht auch tatsächlich Beteiligung ermöglichen. Darin scheint sein eigenes Interesse an einer Ermöglichung von Beteiligung gering zu sein.

Auch beim Thema Beschleunigung und Zeit für den Nachvollzug von Inhalten wird das Studierendenbild deutlich. Einerseits wird in der Auslagerung des Nachvollziehens von Inhalten an digitale Medien, die das fertige Wissen bereits darstellen, die Gefahr gesehen, dass dies in einem zu schnellen Tempo geschieht und die Aneignung dadurch verhindert werde. Dieser Diskutant hält für den anstrengenden Bildungsprozess vielmehr ein langsames Aufdecken des Wissens durch die Lehrenden für notwendig:

»Wenn man's an die Tafel schreibt, ist es ja doch noch so, dass man Gedanken entwickeln kann, auch in 'ner gewissen Geschwindigkeit, die man nachvollziehen kann« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Bezogen auf die Studierenden konstruiert er im weiteren Verlauf jedoch zwei Gruppen: Der einen Gruppe wird zugetraut, das an der Tafel dargestellte geronnene Wissen abzufotografieren und damit über das Wissen zu verfügen, ohne etwas dafür tun zu müssen. Einer anderen Gruppe reiche dies nicht, da sie das Wissen – zusätzlich zum Zuschauen – gleichzeitig motorisch-kognitiv inkorporieren müsste, damit es internalisiert wird:

»Der Aspekt des Schreibens, der dann vielleicht auch für einige noch hilfreich ist, so von der Hand in den Kopf« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Beide Gruppen eignen sich in dieser Vorstellung Wissen nicht selbsttätig an oder beeinflussen gar die Inhalte oder Formen, sondern nehmen es nur in unterschiedlicher Qualität auf.

Von Studierendenseite wird die durch digitale Medien unterstützte Passivität von Bildung kritisiert, jedoch im Wissen um die geteilte Idee, es sich möglichst einfach machen zu wollen:

»Also, ich würde mich spontan eher als technologiekritischer Mensch bezeichnen, und ich bin eher der Freund so vom klassischen Printmedium, weil ich finde, die ganzen Mediensachen, die machen es manchmal auch oft zu einfach. Auf die Gefahr hin, dass ich mich jetzt unbeliebt mache, aber ich finde, die verhindern auch oft, dass man mal selber mal in die Bücherei hochgeht und mal ein Buch in die Hand nimmt. Also, für mich ist das Ganze immer so zweischneidig zu betrachten, weil, über die Medien, da geht alles einfach und toll und schnell, aber es macht es auch vieles unpersönlicher, und ich bin eher der, der da direkt dahin geht lieber und das direkt dann für sich macht.« (Gruppendiskussion Studierende 3)

Auch in der Kritik, dass sich die Digitalisierung der Hochschulbildung aus Sicht der Hochschulakteur*innen teilweise zu einem Selbstzweck entwickelt, der sich immer mehr von der Unterstützung von Lernen weg entwickelt und eher ein Merkmal zum Bestehen in einem nicht näher definierten Wettbewerb wird, steckt dennoch die Auffassung, dass Bildung eine Einbahnstraße ist, in der das Wissen und die Kompetenzen mit der besten Methode und möglichst angenehm an die Studierenden herangetragen werden soll:

»Na gut, wenn man jetzt mal unser Kerngeschäft anguckt, wirklich die Lehre, dann mach ich mir Sorgen, sag ich ganz ehrlich. Also um der Digitalisierung willen, was für meine Begriffe auch von vielen Hochschulen jetzt so gepusht wird, um gut dazustehen, halte ich für komplett falsch. Also, man weiß es aus dem normalen Schulwesen, dass zunächst mal der Inhalt definiert wird und dann die Methode und nicht die Methode und dann setzt man für die Methode den entsprechenden Inhalt dazu. Und man probiert für meinen Begriff im Moment sehr schicke digitale Medien und Dinge einzusetzen und macht sich gar nicht die Gedanken, ist es überhaupt schlau? Hab ich einen signifikanten Erfolg dadurch? Ist das Lernen angenehmer? Ist der Erfolg größer? Werden die Kompetenzen besser, nachhaltiger verglichen? Nein, es passiert nichts, man setzt nur ein.« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Ein Ausblick

In den hier ausgewählten rekonstruierten Ergebnissen wird deutlich, dass Hochschulbildung von den Akteur*innen der beforschten Hochschule kommunikativ und konjunktiv fächerübergreifend vorwiegend als (digital unterstützte) Ausrichtung an sozialen Anderen (Lehrenden, Studierenden, Hochschulen), Verlagerung der Räume und Zeiten durch digitale Medien und Aneignung von im Beruf anwendbaren, praktischem Wissen verstanden wird. Die Diskurse um mündige Selbstbildung bzw. Bildung als Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen, die ebenfalls diskursiv zur Verfügung stehen, werden in den hier ausgewerteten Daten weniger bedeutsam gemacht. Betrachtet man dies vor dem ausgeführten gesellschaftlichen und hochschulpolitischen Hintergrund rund um ›Digitalisierung der Hochschulbildung‹ und den Erfahrungen der Befragten, ist dies nicht verwunderlich – Hochschulakteur*innen verkürzen Bildungsprozesse, um sich in diesen Verhältnissen selbst zu erhalten bzw. bewähren zu können.

In unserer Darstellung geht es keinesfalls darum, einen Mangel der Praxis von Hochschullehre darzustellen oder diese zu bewerten. Vielmehr soll an das rekonstruierte Wissen der Befragten und ihrem Verständnis einer sozialen Herstellung von Bildungsprozessen angeknüpft werden, um auch das an emanzipatorische bzw. transformatorische Bildungsideen Anknüpfbare von Digitalisierung herauszuarbeiten. Diese theoretische Weiterentwicklung, die den Leser*innen auch eine Grundlage für Schlussfolgerungen der eigenen

Bildungspraxis anbietet, wird im Text von Tsirikiotis und Schmidt in diesem Band ausgeführt.

Literatur

- Bock, Karin/Maischatz, Katja (2010): »Ethnographie und Soziale Arbeit – Ein kritisches Plädoyer«, in: Friederike Heinzel/Werner Thole/Stefan Königeter/Peter Cloos (Hg.), *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49–65.
- Bohnsack, Ralf (2006): »Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlage dokumentarischer Evaluationsforschung«, in: Uwe Flick (Hg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 135–155.
- Bohnsack, Ralf (2018): »Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie«, in: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*, Wiesbaden: Springer VS, S. 211–226.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): »Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis«, in: Dies., *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, 3. aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–32.
- Bourdieu, Pierre (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UTB.
- Cloos, Peter (2008): »»Na Herr Forscher, Sie machen doch bestimmt auch mit«. Ethnographen als Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens«, in: Bettina Hünersdorf/Christoph Maeder/Burkhard Müller (Hg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*, Weinheim, München: Juventa-Verlag, S. 207–219.
- Friebertshäuser, Barbara/Panagiotopoulou, Argyro (2010): »Ethnographische Feldforschung«, in: Heike Boller/Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel/Sophia Richter (Hg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3. Auflage, Weinheim: Juventa-Verlag, S. 301–322.

- Honer, Anne (1989): »Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie. Zur Methodologie und Methodik einer interpretativen Sozialforschung«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 4, S. 297–312.
- Houben, Daniel (2017): »Von Ko-Präsenz zu Ko-Referenz – Das Erbe Erving Goffmans im Zeitalter digitalisierter Interaktion«, in: Matthias Klemm/Ronald Staples (Hg.), *Leib und Netz. Sozialität zwischen Verkörperung und Virtualisierung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 3–20.
- Huf, Christina (2006): *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummrich, Merle (2018): »Die Positionierung der Bildungsforschung. Eine methodologische Diskussion der Erkenntnismöglichkeiten rekonstruktiver Zugänge im Feld der Bildungsforschung«, in: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*, Wiesbaden: Springer VS, S. 193–210.
- Ketter, Verena; Schmidt, Josephina; Tsirikiotis, Athanasios (2018): »Digitalisierung der Hochschulbildung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Das Forschungsprojekt ›DISTELL‹«, in: Barbara Getto/Patrick Hintze/Michael Kerres (Hg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.*, Münster: Waxmann-Verlag, S. 84–92.
- Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2013): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Kruse, Jan (2014): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*, Weinheim, Bergstraße: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006): »Dokumentarische Evaluationsforschung«, in: Uwe Flick (Hg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 159–182.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): »Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung«, in: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann (Hg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlage und Beispiele aus der Praxis*, Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 63–75.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): »Innovationen in der dokumentarischen Interpretation narrativer Interviews«, in: *sozialer sinn* 2, S. 329–354.

- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, 5. aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenthal, Gabriele/Loch, Ulrike (2002): »Das Narrative Interview«, in: Doris Schaeffer/Gabriele Müller-Mundt (Hg.), Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung, Bern: Huber, S. 1–15.
- Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina (2018): »Biographie und Bildung«, in: Helma Lutz/Martina Schiebel/Elisabeth Tuider (Hg.), Handbuch Biographieforschung, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 39–448.
- Schmidt, Josephina (2016): »Kritische Soziale Arbeit im Kontext von Ökonomisierungsprozessen. Eine Studie mit fokussierter Ethnographie und Objektiver Hermeneutik«, in: Jeannine Wintzer (Hg.), Qualitative Methoden in der Sozialforschung. Forschungsbeispiele von Studierenden für Studierende, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–164.
- Schütze, Fritz (1984): »Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens«, in: Martin Kohli/Robert Gunther (Hg.), Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven, Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula/Reinecke-Terner, Anja (2013): »Das ›Fremdwerden‹ eigener Beobachtungsprotokolle – Rekonstruktionen von Schreibpraxen als methodische Reflexion«, <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1821> vom 27.02.2023.
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): »Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß«, Zeitschrift für Soziologie 2, S. 83–100.
- Vogel, Margot/Truninger, Janine (2012): »Subjektivität im Forschungsprozess – eine methodologische Herausforderung?«, in: Arno Heimgartner/Ulrike Loch/Stephan Sting (Hg.), Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Methoden und methodologische Herausforderungen, Wien, Berlin: LIT, S. 53–64.

