

Hafer, Jörg

Auf der Suche nach dem Präsenzgen in der Universitätslehre. Eine Spurensuche in den Präsenzdiskursen der letzten Dekade

Wollersheim, Heinz-Werner [Hrsg.]; Karapanos, Marios [Hrsg.]; Pengel, Norbert [Hrsg.]: *Bildung in der digitalen Transformation*. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 47-58. - (Medien in der Wissenschaft; 78)



Quellenangabe/ Reference:

Hafer, Jörg: Auf der Suche nach dem Präsenzgen in der Universitätslehre. Eine Spurensuche in den Präsenzdiskursen der letzten Dekade - In: Wollersheim, Heinz-Werner [Hrsg.]; Karapanos, Marios [Hrsg.]; Pengel, Norbert [Hrsg.]: *Bildung in der digitalen Transformation*. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 47-58 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266189 - DOI: 10.25656/01:26618

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-266189>

<https://doi.org/10.25656/01:26618>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Medien in der
Wissenschaft

GMW
Gesellschaft
für Medien in der
Wissenschaft e.V.



Heinz-Werner Wollersheim, Marios Karapanos,
Norbert Pengel (Hrsg.)

Bildung in der digitalen Transformation

WAXMANN

78

Heinz-Werner Wollersheim, Marios Karapanos,
Norbert Pengel (Hrsg.)

unter Mitarbeit von Anne Martin

Bildung in der digitalen Transformation



Waxmann 2021
Münster • New York

Diese Publikation wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Leipzig.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft, Band 78

ISSN 1434-3436

Print-ISBN 978-3-8309-4456-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-9456-0

<https://doi.org/10.31244/9783830994565>



Das E-Book ist open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA verfügbar.

© Waxmann Verlag GmbH, 2021
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Umschlagfoto: © Viktor Hanacek – picjumbo.com
Satz: Roger Stoddart, Münster

Inhalt

Heinz-Werner Wollersheim, Marios Karapanos und Norbert Pengel
Bildung in der digitalen Transformation 11

Rebecca Lazarides
Qualitätsvolle Instruktionen mit digitalen Technologien
Herausforderungen und Chancen in der Implementierung
digitaler Technologien in Lehr-Lernsettings 13

Günter Daniel Rey
Lehr-Lernmedien lernförderlich gestalten..... 15

Langbeiträge

Jonathan Dyrna und Franziska Günther
Methoden, Medien oder Werkzeuge?
Eine technologische Klassifizierung von digitalen Bildungsmedien..... 19

Sarah Edelsbrunner, Martin Ebner und Sandra Schön
Strategien zu offenen Bildungsressourcen an österreichischen
öffentlichen Universitäten
Eine Beschreibung von nationalen Strategien, Whitepapers und Projekten
sowie eine Analyse der aktuellen Leistungsvereinbarungen 31

Laura Eigbrecht und Ulf-Daniel Ehlers
Alte neue Expert:innen für gute Lehre
Das „Studium der Zukunft“ aus Studierendensicht..... 37

Jörg Hafer
Auf der Suche nach dem Präsenzgen in der Universitätslehre
Eine Spurensuche in den Präsenzdiskursen der letzten Dekade..... 47

Jan Konrad, Angela Rizzo, Michael Eichhorn, Ralph Müller und Alexander Tillmann
Digitale Technologien und Schule
Ein Schulentwicklungsprozess aus der Perspektive der Akteur-Netzwerk-Theorie..... 59

Jana Riedel und Mariane J. Liebold
Fellowships als Anreizsysteme zur Förderung von Innovationen
in der Hochschullehre
Eine Auswertung des Begutachtungsverfahrens im Rahmen des
Digital-Fellowship-Programms in Sachsen 69

Carmen Neuburg und Lars Schlenker
 Online-Berichtsheft in der Praxis – Hält es, was es verspricht?
 Quantitative Untersuchung zur Nutzungsweise von Online-Berichtsheften
 in der beruflichen Ausbildung.....79

Daniel Otto
 Die Förderung von Open Educational Resources (OER) in der Hochschule
 Eine Expertenbefragung von Lehrenden zu institutionellen Maßnahmen
 und der Gestaltung von Repositorien.....91

Michael Raunig
 Lernmedium Chatbot101

Jeelka Reinhardt und Sina Menzel
 Kamera ein oder aus?
 Empirische Erkenntnisse über ein (vermeintliches) Dilemma
 in der pandemiebedingten Online-Lehre111

Nadine Schröder und Sophia Kraß
 Anwendung von Open Educational Resources bei Hochschullehrenden
 Gestaltungsoptionen und Unterstützungsmöglichkeiten121

Tobias Stottrop und Michael Striewe
 Analysen zur studentischen Wahl von Modellierungswerkzeugen in
 einer elektronischen Distanz-Prüfung131

Jörg Stratmann, Marion Susanne Visotschnig, Jennifer Widmann und Wolfgang Müller
 Change-Management an Hochschulen im Rahmen strategischer
 Digitalisierungsprojekte143

Kurzbeiträge

Christoph Braun
 Projekt Lab4home
 Praxisbeispiele zur Gestaltung von Distanz-Laborlehre155

Ilona Buchem, Martina Mauch und Lena Ziesmann
 Digitale Auszeichnungen „Gute Lehre mit digitalen Medien“
 Ein Praxisbeispiel zur Anwendung von Open Badges zur Anerkennung
 von Lehrleistungen an der Beuth Hochschule
 für Technik Berlin161

Carolin Gellner, Sarah Kaiser und Ilona Buchem
 Entwicklung eines E-Learning-Konzepts zur digitalen Souveränität von
 Senioren im Kontext der elektronischen Patientenakte167

<i>Barbara Getto und Franziska Zellweger</i> Entwicklung von Studium und Lehre in der Pandemie Strategische Diskurse im Kontext der Digitalisierung	173
<i>Michael Kopp, Kristina Neuböck, Ortrun Gröbinger und Sandra Schön</i> Strategische Verankerung von OER an Hochschulen Ein nationales Weiterbildungsangebot für Open Educational Resources	179
<i>Monique Meier, Christoph Thyssen, Sebastian Becker, Till Bruckermann, Alexander Finger, Erik Kremser, Lars-Jochen Thoms, Lena von Kotzebue und Johannes Huwer</i> Digitale Kompetenzen für das Lehramt in den Naturwissenschaften Beschreibung und Messung von Kompetenzziele der Studienphase im Bereich <i>Präsentation</i>	184
<i>Dennis Mischke, Peer Trilcke und Henny Sluyter-Gäthje</i> Workflow-basiertes Lernen in den Geisteswissenschaften: digitale Kompetenzen forschungsnah vermitteln	190
<i>Andrea Schmitz und Miriam Mulders</i> Adaptive Lernkonzepte unter Verwendung von Virtual Reality Gestaltung von individualisierbaren und skalierbaren Lernprozessen am Beispiel der VR-Lackierwerkstatt – eine Zwischenbilanz	196
Poster	
<i>Silke Kirberg, Michael Striewe und Indira Ceylan</i> Interoperable Lernumgebung JACK im Projekt Harness.nrw Textuelles Feedback in skalierbaren Programmieraufgaben	205
<i>Cäsar Künzi</i> tOgEthR Moodle Eine offene Moodle-Umgebung der PH FHNW.....	207
<i>Christiane Freese, Katja Makowsky, Lisa Nagel, Annette Nauerth, Anika Varnholt und Amelie Wefelnberg</i> Digitale und virtuell unterstützte Fallarbeit in den Gesundheitsberufen (Projekt DiViFaG) Interaktives Lernmodul zur Vorbereitung einer Infusion	210
<i>Melanie Wilde, Frank Homp, Anna-Maria Kamin und Insa Menke</i> Virtuell unterstützte, fallbasierte Lehr-Lernszenarien für die hochschulische Ausbildung in den Gesundheitsberufen – Rahmenbedingungen, Anforderungen und Bedarfe.....	213

Workshops

Aline Bergert, Michael Eichhorn, Ronny Röwert und Angelika Thielsch
Die Welt ist im Wandel ... und ich? – Workshop zur Reflexion der Rolle
 von Expert:innen im weiten Feld der Mediendidaktik219

Katarzyna Biernacka
 Adaptiver Workshop zum Thema Forschungsdatenmanagement in
 Learning Analytics224

*Petra Büker, Anna-Maria Kamin, Gudrun Oevel, Katrin Glawe, Moritz Knurr,
 Insa Menke, Jana Ogrodowski und Franziska Schaper*
 inklud.nrw – eine fallbasierte Lehr-/Lernumgebung zum Erwerb inklusions-
 und digitalisierungsbezogener Kompetenzen in der Lehrer:innenbildung227

Miriam Chrosch, Nils Hernes und Alexander Schulz
 Die Zukunft des Prüfens?
 Digitale Distanzprüfungen in der Post-Corona-Zeit231

Caterina Hauser und Sarah Edelsbrunner
 Ein digital-angereichertes Challenge-Based-Learning-Konzept für den
 Hochschulbereich am Beispiel einer Lehrveranstaltung zu künstlicher Intelligenz235

*Felix Weber, Katharina Schurz, Johannes Schrumpf, Funda Seyfeli,
 Klaus Wannemacher und Tobias Thelen*
 Digitale Studienassistenzsysteme
 Von der Idee zur Umsetzung im Projekt SIDDATA239

tech4comp

Florian Hefsdörfer, Wibke Hachmann und Matthias Zaft
 Graphenbasierte Textanalyse in Lernkontexten
 Technische Voraussetzungen, prototypische Szenarien, didaktische Reflexion245

Hong Li, Tamar Arndt and Miloš Kravčik
 Improving Chatbots in Higher Education
 Intent Recognition Evaluation257

Roy Meissner und Norbert Pengel
 Das Fachlandkarten-Tool zur automatisierten Domänenmodellierung
 und Domänenexploration268

Eva Moser und Marios Karapanos
 Wirksamkeit semesterbegleitender Schreibaufgaben in lektürebasierten
 Lehrveranstaltungen273

<i>Jana Riedel und Julia Kleppsch</i> Wie bereit sind Studierende für die Nutzung von KI-Technologien? Eine Annäherung an die KI-Readiness Studierender im Kontext des Projektes „tech4comp“	283
<i>Cathleen M. Stützer und Sabrina Herbst</i> KI-Akzeptanz in der Hochschulbildung Zur Operationalisierung von Einflussfaktoren auf die Akzeptanz intelligenter Bildungstechnologien	293
Autorinnen und Autoren.....	303
Veranstalter und wissenschaftliche Leitung.....	321
Steering Committee	321
Gutachterinnen und Gutachter	321
Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW e.V.)	323

Auf der Suche nach dem Präsenzgen in der Universitätslehre

Eine Spurensuche in den Präsenzdiskursen der letzten Dekade

Zusammenfassung

Bedingt durch die erzwungene Nicht-Präsenz ist seit dem Frühjahr Jahr 2020 die Präsenzlehre ein durchgängiges Thema in der Universität und große Hoffnungen verbinden sich mit der aktuellen Erwartung, dass wieder mehr Präsenz im kommenden Semester möglich sein könnte. Durch die auf „das Digitale“ reduzierte Lehrwirklichkeit ist sie als Leerstelle permanent anwesend und wird als Teil der „DNA of Higher Education“ (Christensen & Eyring, 2011) empfunden, als konstitutiv für die Kultur, das Selbstverständnis und das Funktionieren der Universität und der Universitätslehre. Es zeigt sich bei näherer Betrachtung aber auch, dass diese scheinbar selbstverständliche Abgrenzung der Präsenzlehre von der Online-Lehre nicht leicht fassbar ist, denn die wesentlichen Bezugspunkte lassen sich jeweils auch in der Online-Lehre finden. Es stellt sich daher die Frage, was ist in den Diskussionen der letzten Monate genau gemeint wenn von „Präsenzlehre“ gesprochen wird? Ziel des Beitrags ist es, anhand von zentralen Thematisierungen der Präsenzlehre einen der zentralen Begriffe zu schärfen auf dessen Grundlage die neue Normalität der Universitätslehre nach der Corona-Krise gestaltet und entwickelt werden wird.

1. Präsenzlehre in der Corona-Krise: Garantin für Bildung und Kompetenz-entwicklung

Die Präsenzlehre ist ein zentraler Bezugspunkt für die Wahrnehmung der universitären Normalität in der Corona-Krise, sie ist jedoch mit unterschiedlichen Bedeutungen und Zuschreibungen verbunden. Im Folgendem möchte ich daher drei markante Diskurse nachzeichnen, in denen sich der Begriff „Präsenz“ und dessen Bedeutungen in den letzten ca. 10 Jahren bewegt haben. Dies sind (1.) die MOOC-Bewegung, (2.) die Anwesenheitspflicht und (3.) die Deputatsanrechnung für E-Learning. Im Mittelpunkt der Analyse sollen dabei vor allem die Bestimmungen, Negationen und deren Dynamik stehen, die mit dem Präsenzbegriff verbunden sind. Erweitert wird die Betrachtung um die Begriffszuschreibung der Präsenz in den Definitionen des Integrierten Lernens. Dabei ergibt sich die zeitliche Eingrenzung aus der Annahme, dass sich seit den 2010er Jahren die Diskussion über den Einsatz von digitalen Medien *in der Bildung* („E-Learning“) hin zur Digitalisierung *der Bildung* bewegt hat. Ich beziehe mich weiterhin auf diejenigen Positionen und Diskussionen, die öffentliche Aufmerksamkeit bspw. in Zeitschriften, auf Tagungen und in einschlägigen Blogs erlangt haben.

In einer ersten kursorischen Durchsicht der Aussagen zur Präsenzlehre der zurückliegenden Monate kristallisieren sich der *körperlich-gegenwärtige, sozial geteilte*

Raum, Strukturen der Kommunikation wie *Komplexität, Ganzheitlichkeit und Wechselseitigkeit* und (inter-)personale Qualitäten wie *persönlich, unmittelbar* und *gemeinsam* als Bezugspunkte der Präsenzlehre heraus. Der prominenteste Appell „Zur Verteidigung der Präsenzlehre“ ging von dem auf große Resonanz gestoßenen offenen Brief aus dem Juni 2020 aus in dem herausgestellt wurde, dass Präsenzlehre von grundlegender Bedeutung für das „Prinzip und die Praxis der Universität“ seien:

„Wissen, Erkenntnis, Kritik, Innovation: All dies entsteht nur dank eines gemeinsam belebten sozialen Raumes. Für diesen gesellschaftlichen Raum können virtuelle Formate keinen vollgültigen Ersatz bieten. [...] Sie können womöglich bestimmte Inhalte vermitteln, aber gerade nicht den Prozess ihrer diskursiven, kritischen und selbständigen Aneignung in der Kommunikation der Studierenden.“ (Offener Brief, 2020)

Dieser Aufzählung gemäß scheinen es die im besten Sinne bildungsrelevanten Aspekte des universitären Lernens zu sein, die ohne Verluste nur in physischer Präsenz möglich sind. Weitere typische Einlassungen bedienen sich ähnlicher Argumentationen und Begriffe. So sagte Wolfgang Schareck, Rektor der Universität Rostock, laut Süddeutscher Zeitung,

„Bei der Entwicklung der Kompetenz zur Selbstorganisation, eine Grundvoraussetzung für Akademiker, sei der enge und persönliche Austausch mit Dozenten und Kommilitonen notwendig. [...] Der Austausch mit Kommilitonen nach der Vorlesung beim Kaffee oder das kurze Gespräch mit Dozenten seien nicht ersetzbar [...].“ (Süddeutsche Zeitung Online 2020)

Andreas Musil, Vizepräsident für Lehre und Studium an der Universität Potsdam, beschreibt die besonderen Merkmale der Präsenzlehre im Blog von J.-M. Wiarda in folgender Form:

„Hochschulische Lehre eignet sich in den Formen, wie wir sie kennen, nur in begrenztem Umfang für eine echte Digitalisierung. Langsam beginnt sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass Lehre vor allem dem Kompetenzerwerb zu dienen habe, was natürlich den Wissenserwerb miteinschließt. Kompetenzen werden in einem komplexen Prozess der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden erworben.“ (Musil, 2020)

Versucht man diese Statements zusammenzufassen, geht es im Kern um die oben genannten Aspekte des körperlich-gegenwärtigen, sozial geteilten Raums als *unverzichtbare* und *nur in der Präsenz vorhandene* Grundbedingung für akademischen Kompetenzerwerb und Bildung. Dabei ist oft nicht klar, ob sich diese Aussagen auf die *Hochschule als Ort* des Lehrens und Lernens oder die *Präsenzlehre am Ort Hochschule* beziehen. Folgt man diesen Argumenten, dann kann *nur* die Präsenzlehre den Bildungsauftrag der Universitäten adäquat erfüllen. Diese Zuschreibung an die Präsenzlehre wurde in den letzten Jahren jedoch von unterschiedlichen Entwicklungen in Frage gestellt, Entwicklungen, die mehr oder weniger im Kontext der digitalen Transformation stehen. Es sind dies die Massive Open Online Courses (MOOC), die Ab-

schaffung der Anwesenheitspflicht und die Bestrebungen für die Anrechnung von digitaler Lehre auf das Lehrdeputat. Weiterhin zeigt sich, dass sich auch in den einschlägigen Konzepten des integrierten Lernens (vordem: „Blended Learning“) eine vereinseitigende Funktionszuschreibung an Präsenz- und Online-Anteile in der Lehre durchgesetzt hat. Im Folgenden möchte ich daher die Entwicklung des Präsenzbegriffs in diesen Konzepten näher beleuchten.

2. MOOCs: Präsenzlehre als Teil überkommener Geschäftsmodelle der Universitäten

In den beginnenden 2010er Jahren trat ein neues Phänomen in die internationale Hochschulwelt. Die „Massive Open Online Courses“ (MOOC) stellten nicht nur ein neues Bildungsformat als eine Art Mixtur aus Fernstudium, Telekolleg und Web 2.0 dar, sie forderten auch das tradierte Universitäts- und Hochschulsystem heraus. Ihnen wurde eine geradewegs revolutionäre Wirkung auf das Selbstverständnis akademischer Bildung unterstellt und die Disruptionen der digitalen Transformation sollten ihre Wirkung nun auch für die hochschulische Bildung entfalten. Einerseits schienen sich darin die alten Versprechen der Aufklärung und des Internet zu verwirklichen, nämlich Wissen, Information und Bildung für alle und überall zugänglich machen zu können. Es wurden aber andererseits genau diese humanistischen Ideale dadurch kompromittiert, dass Bildung als globaler Marktplatz konzipiert wurde, der sich nach den Gesetzen von Angebot und Nachfrage entwickelt und sich in betriebswirtschaftlichen Begriffen wie Innovation und Grenzkosten beschreiben lässt (vgl. Dräger & Müller-Eiselt, 2015). Die Phantasie war, dass nur noch wenige aber „die besten“ akademischen Angebote weltweit verfügbar sind und alle inhaltlichen Redundanzen aus den Vorlesungsprogrammen verschwinden, wenn nicht gar die Mehrzahl der Hochschulen selbst zu Auslaufmodellen schrumpfen.

Tatsächlich konnte dieses Modell aber nicht richtig Fuß fassen und die Disruption in der Hochschullandschaft ist weitestgehend ausgeblieben. Entsprechend entwickelte sich auch das Phänomen MOOC hin zu einem ergänzenden Angebot im Dienst von Internationalisierung und Marketing der Hochschulen. Dass sich MOOCs nicht durchsetzen konnten, kann auch mit der spürbaren Abstinenz der Professor:innenschaft gegenüber MOOCs erklärt werden. Es war einerseits einfach nicht attraktiv für sie sich an dem internationalen Wettbewerb um Teilnehmende zu beteiligen, diese Ablehnung war andererseits auch effektiv umzusetzen, da einfaches Nichtstun ausreichte, um den Status quo zu erhalten. Aber auch die *Nutzung* von MOOCs in den Hochschulen blieb aus. Die entpersonalisierte, virtualisierte Lehrveranstaltung als Teil von Studiengängen stieß auf dieselben Vorbehalte, die auch heute noch dazu beitragen, dass die x-te „Einführung in ...“-Veranstaltung mit annähernd identischen Inhalten an allen Hochschulen Jahr für Jahr wiederholt wird. Es bleibt ein um die Person der Lehrenden herum aufgestelltes Geschehen, in dem die Inhalte und Lerngegenstände gegenüber der persönlichen Präsenz der Lehrenden eine nachrangige Rolle spielen. Es geht offenbar nicht darum, was gesagt wird, sondern *wer* dieses *wie*

und wo sagt. Das Spannungsverhältnis zwischen der funktionalen Reduktion der Lehre auf Inhaltsdarstellung, Selbstüberprüfung und Test, wie es die MOOCs in der Regel darstellen, und einer Hochschullehre, die sich an Persönlichkeitsbildung, Kompetenzentwicklung und Enkulturation in die akademische Gemeinschaft orientiert, wurde in der Entwicklung der MOOCs zugunsten der tradierten Lehre entschieden. Was durch die MOOCs allerdings befördert worden ist, ist die weite Verbreitung der Videovorlesung. Dies wirkte zurück und führte u. a. zu einer Weiterentwicklung der Präsenzlehre zum Flipped-Classroom-Modell, in dem Lehrpersonenzentrierung und digitalisierte Vermittlung in einer alt-neuen Kombination integriert sind.

3. Diskussion um Anwesenheitspflicht: Die exklusive didaktische Funktion der Präsenzlehre

Für die Rekonstruktion der Begriffsentwicklung der Präsenz sollte weiterhin auch die andauernde Debatte um die Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen betrachtet werden. Die lange unhinterfragte Gleichsetzung von universitären Lehren und Lernen als physisch-zeitliche Kopräsenz wird spätestens seit dem Kippen der Anwesenheitspflicht im Hochschulzukunftsgesetz des Landes NRW aus dem Jahr 2014 ausdauernd und kontrovers diskutiert (vgl. dazu zusammenfassend Scheidig, 2020, S. 244–247). Im Kern geht es um die Frage, ob ein Zwang zur Teilnahme an Lehrveranstaltungen für das Erreichen von Studienzielen sinnvoll ist. Was sich als Debatte um das Verhältnis von Autonomie, Verantwortung und Ansprüchen von Lehrenden und Studierenden an akademische Bildung entfaltet, bezieht sich auch hier wieder unter anderem auf einen exklusiven didaktischen Sinn der Präsenz und die Universität als „Anwesenheitsinstitution“:

„Das Lehren und Lernen in der Universität vollzieht sich unter der Bedingung der physischen Anwesenheit aller Beteiligten in ein und demselben Raum wechselseitiger Wahrnehmung, und diese Prämisse gilt vor und nach der Erfindung des Buchdrucks und sie gilt vor und nach der Erfindung der Telekommunikation. Man wird diese Stabilität der Universität als Anwesenheitsinstitution so verstehen dürfen, dass es Gründe in der Verfasstheit komplexer intellektueller Lernprozesse gibt, die das Lernen in physischer Anwesenheit aller Beteiligten begünstigen.“ (Stichweh, 2015, S. 85)

Nachhaltig gestützt wurde diese Argumentation durch die ZEITLast-Studie von Rolf Schulmeister und anderen. Die Ergebnisse zeigten laut Schulmeister auf, dass die Anwesenheit in Lehrveranstaltungen einen positiven Effekt auf den Studienerfolg hat, und zwar unabhängig von der inneren Haltung der Studierenden.

„Doch sei es ein gravierender Irrtum, daraus zu folgern, eine Erhöhung der Anwesenheitsquote mithilfe besonderer Belohnungen oder Strafen bringe nichts, weil die Motivation zur Anwesenheit ja dann nicht aus den Studenten selbst herauskomme. Schulmeister spricht von einer ‚besseren Lehrorganisation‘. Man könnte es auch Kontrolle und Zwang nennen. ‚Das trägt zu-

sätzlich zum Lernerfolg bei.‘ [...] und je schwieriger die Kurse werden, desto wichtiger ist die Anwesenheit für die Note. Desto häufiger fehlen allerdings auch die leistungsschwächeren Studenten. ‚Der Umkehrschluss ist eindeutig‘, sagt Schulmeister. ‚Es sind gerade die leistungsschwächeren und die jüngeren Studenten, denen eine Teilnahmepflicht hilft.“ (Zeit Online, 2015)

Auch in den hier zitierten Argumentationen zur Bedeutung der Anwesenheit ist weiterhin unklar, was genau die Einzigartigkeit und die Wirkung physischer Anwesenheit ausmacht. Stichweh (2015, S. 85) führt die „Verfasstheit komplexer intellektueller Lernprozesse“ an und beschreibt damit auch eine Qualität der kognitiven Prozesse, Schulmeister verweist darauf, dass auch die pure Anwesenheit, unabhängig von der Motivation der Studierenden, den Lernerfolg unterstütze. Der gemeinsame Nenner der Argumentationen ist die Notwendigkeit der Präsenz, abermals ohne näher darauf einzugehen, welche exklusiven Eigenschaften sie für das Lernen so notwendig machen. Alexander Klier weist darauf hin, dass im Kontext dieser Argumentationen Präsenz meist im doppelten Wortsinn verstanden wird. Es geht immer um die Kombination von physischer Präsenz an einem Ort und geistiger Präsenz in einem sozialen Raum. Diese Doppelbedeutung bleibt aber in der Regel unausgesprochen, so dass *räumliche* Präsenz als Präsenz *schlechthin* interpretiert werden konnte, die es zu steuern gelte.

„Die Besonderheit und Schwierigkeit der zeitlichen Gestaltung und Gestaltbarkeit [...] entsteht dadurch, dass die Perspektive alleine auf dem tradierten Organisationsaspekt von Lehre beruht. Dass das Lernen von Studierenden anderen Kriterien folgt, kann aus den Schwierigkeiten bezüglich der Aufmerksamkeit abgeleitet und aufgrund von Lerntheorien erklärt werden.“ (Klier, 2017, S. 5)

Geistige Präsenz als lernwirksames Element verweist darauf, dass die organisatorisch herstellbare Anwesenheit mit der pädagogischen Gestaltung der Anwesenheitsdiskussion kombiniert werden muss, und diese Bedingung geht stillschweigend in den Präsenzbegriff mit ein. Allerdings dominiert durch diese stillschweigende Übereinkunft der Organisationsaspekt gegenüber dem Bildungsaspekt, der Verpflichtung zur Anwesenheit wird keine Verpflichtung zur sinnvollen Gestaltung dieser Anwesenheit zur Seite gestellt. Die Verantwortung für die didaktische Gestaltung, die maßgeblich bei den Lehrenden liegt, wird nicht thematisiert, aber sie ist im Grunde allen Beteiligten deutlich. Daher wird über das Wegbrechen der Studierenden in Seminaren und die Hop-on-Hop-off-Praxis des Lehrveranstaltungsbesuchs eher zurückhaltend und oft mit einer gewissen Scham berichtet. Es muss festgehalten werden, dass in den Diskussionen um die Anwesenheitspflicht in der Regel sehr genau zwischen der Sinnhaftigkeit von *Anwesenheit* und der Sinnhaftigkeit einer *Anwesenheitspflicht* differenziert wird. Die Anwesenheitspflicht wird meist als die schlechtere Alternative dazu verstanden, eine kontinuierliche Präsenzsituation zu erreichen, diese bleibt jedoch der Goldstandard der Lehre. Die Präsenz wird daher in dieser Diskussion insgesamt als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung aufgefasst, um Lehre überhaupt sinnvoll

gestalten zu können. Interessanterweise wurde im Rahmen der Debatten um die Präsenzpflicht, die Präsenzverpflichtung der *Lehrenden* gar nicht weiter thematisiert, das blieb der Diskussion um das Deputat vorbehalten, die ich im Folgenden vorstelle.

4. Lehre leisten ohne Präsenz: Die Deputatsregelungen für digitale Lehre

Zu gleichen Zeit wie die zur Anwesenheitspflicht, aber im Wesentlichen unabhängig voneinander lebte die Diskussion um die Anrechnung von digitaler Lehre auf das Lehrdeputat auf, prominent markiert durch das 2014 erneuerte Hamburger Hochschulrecht (HmbHG) und die zugehörige Lehrverpflichtungsverordnung (LVVO). Dieses Hochschulgesetz spiegelt mehrere politische Zielsetzungen, nämlich ein Angebot an Online-Kursen zu schaffen, diese vollwertig in die Studien- und Prüfungsordnungen zu integrieren und

„Außerdem können Wissenschaftler bis zu 25 % ihrer Lehrverpflichtung mit sogenannten ‚Online-Veranstaltungen‘ erfüllen, wenn diese ‚in interaktiver Form‘ durchgeführt und ‚von der Lehrperson aktiv betreut‘ werden (§ 5a LVVO). Die Anrechnung von Online-Veranstaltungen auf die Lehrverpflichtung können die Hochschulen davon abhängig machen, ob ‚bestimmte technische und didaktische Mindestanforderungen‘ erfüllt werden, die gegebenenfalls vorher bekannt zu machen wären [...].“ (Witt, 2014, S. 8)

Um Online-Veranstaltungen auf das Lehrdeputat anrechnen zu können muss die Frage beantwortet werden, wie die Erfüllung der Lehrverpflichtung ohne Präsenz so definiert werden kann, dass der Aufwand für die Lehrenden auf die Erfüllung des Lehrdeputats (den allein um diese Frage geht es) plausibel anrechenbar ist. Abgerechnet wird die Lehrverpflichtung traditionell in Semesterwochenstunden (SWS):

„Studium und Lehre sind mit Aufwand auf Seiten der Studierenden und auf Seiten der Lehrenden verbunden. Für beide Seiten haben sich, bildlich gesprochen, Währungen entwickelt: Das European Credit Transfer System (ECTS) regelt den Arbeitsaufwand der Studierenden und ist als eine der Säulen des Bologna-Prozesses eine eher junge Währung. Das System der Semesterwochenstunden (SWS-System) war früher eine gemeinsame Währung von Studierenden und Lehrenden; heute ist sie faktisch nur noch für die Lehrenden von Bedeutung.“ (Reinmann, 2016, S. 1)

Die anrechenbare Zeit für die Online-Lehre, die bisher identisch mit der zeitlich-räumlichen Festlegung der Lehrveranstaltung in Präsenz gewesen ist, muss dafür aus dieser Festlegung gelöst und qualitativ beschrieben werden. Dafür setzt das Hamburger Hochschulgesetz „interaktive Form“ und „aktive Betreuung“ ein, die zudem durch „technische und didaktische Mindestanforderungen“ ergänzt werden können. Es zeigt sich aber, dass didaktische Begriffe wie „Betreuung“ und „Interaktion“ bislang offenbar keiner weiteren Definition im Hochschulbetrieb bedürften und dass die-

ser Umstand in der Diskussion zu erheblicher Verunsicherung führen kann, wie es die Beitragsankündigung von Christian Decker auf der ‚Master of Higher Education‘-Projektkonferenz 2016 auf den Punkt bringt:

„Die Anforderungen der ‚aktiven Betreuung‘ und der ‚Interaktion‘ werden vom Gesetzgeber nicht weiter definiert oder erläutert und sind damit unbestimmte Rechtsbegriffe [Hervorhebung von mir, JHA]. Damit stehen Lehrende, die einen Teil ihrer Lehrverpflichtung im Wege einer Online-Veranstaltung erbringen wollen, vor der Herausforderung, ein rechtskonformes didaktisches Design unter Beachtung von nicht abschließend definierten Sollanforderungen zu entwickeln.“ (MHE-Konferenz, 2016)

Interessant ist dieser Punkt auch deswegen, weil ähnliche Verunsicherungen für die Präsenzlehre nicht bestehen. Während in den Verordnungen für die Präsenzlehre zeitliche Lage, Vertretungsberechtigung, Anrechnung beim Co-Teaching oder der Betreuungsschlüssel für verschiedene Hochschultypen eingehend definiert wird, wird der *Inhalt* der zu leistenden Lehre in der Regel in den Lehrverordnungen unspezifisch mit „Lehrtätigkeit“ und „Betreuung“ angegeben. Problematisch an Deputatsregelungen wird hingegen vor allem das Verhältnis zur Lehrfreiheit kommentiert:

„Anforderungen [an ein Anrechnungskonzept] sind dabei weiterhin, das Prüfverfahren schlank zu halten, die didaktisch essenziellen Aspekte zu erfragen und die Gestaltungshoheit bei den Lehrenden zu belassen. Letzteres erweist sich als wichtig, um aus Sicht der Lehrenden die Freiheit der Lehre zu wahren und dadurch eine höhere Akzeptanz zu schaffen.“ (Lungershausen et al., 2016, S. 105)

Die Verankerung der digitalen Lehre in den Lehrverpflichtungsverordnungen ist insofern ein Meilenstein der Diskussion, als dass zum ersten Mal inhaltlich beschrieben wird, welche qualitativen Eigenschaften die Lehre haben soll, wenn auch nur im Hinblick auf die Anrechenbarkeit auf das Lehrdeputat. Interaktion und aktive Betreuung sind zwar auch noch nicht weiter bestimmt, sie stellen aber Eckpunkte für die Erweiterung des Begriffs „Lehre“ für den digitalen Raum dar, auf denen weiter aufgebaut werden kann. Das Spannungsfeld besteht zwischen den notwendigen inhaltlichen Festlegungen und der Lehrfreiheit, denn die neu zu entwickelnde Anrechnungspraxis muss die geforderten Merkmale – im Hinblick auf die Erfüllung der Lehrverpflichtung – ausbuchstabieren und überprüfbar machen, vermutlich mit entsprechenden Rückwirkungen auf die Lehre insgesamt. Weiterhin sparen alle Regelungen bisher die Frage aus, wie mit dem erhöhten Aufwand für die Erstellung und Durchführung digitaler Lehre umgegangen werden kann. Auch wie die Erfahrungen der Online-Semester diese Diskussion beeinflussen, bleibt abzuwarten: Vor dem Jahr 2020 wurde eher zurückhaltend davon Gebrauch gemacht und der Prozess war noch längst nicht in allen Bundesländern abgeschlossen. Es zeigt sich aber, dass die Standardsituation „Online-Lehre“ und der massive Einsatz von Videokonferenzsystemen die bisherigen Zuschreibungen von Präsenz- und Online-Lehre in Bewegung gebracht haben. Diese

Zuschreibungen haben sich nämlich in den letzten zehn Jahren unter dem Stichwort „Blended Learning“ tief in die Ansätze und Modelle der digitalen Lehre eingegraben.

5. Blended Learning: Das Präsenzgen im E-Learning

Die oben genannten Zuschreibungen an Präsenz- und Online-Lehre ziehen sich mehr oder weniger auch durch die gesamte Diskussion um E-Learning. Hier hat sich in den letzten ca. zehn Jahren der Begriff des „Blended Learning“ (inzwischen auch „integriertes Lernen“ genannt) als Standard etabliert. Die Verzahnung von Präsenz- und Online-Phase gilt als Schlüssel für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien nicht nur in der Hochschule und nimmt vielfach Bezug auf die oben genannten qualitativen Merkmale von Lehre.

Es hat sich aber auch eine Praxis und ein Denkmuster etabliert, demnach die Online-Anteile vorrangig der Materialverbreitung, zur Rezeption und dem Selbststudium dienen, Austausch und Interaktion jedoch weitgehend in Präsenz stattfinden sollen. Mit dem Argument „das Beste aus beiden Welten zu verbinden“ (Cornelsen eCademy, 2021) wurde dadurch das Trennende betont und didaktische Funktionen für „das Digitale“ und „das Persönliche“ (also nicht digitale) festgeschrieben. Dies nicht zuletzt auch um den Vorwurf „E-Learning werde eingeführt, um die Präsenzhochschule (und die Präsenzlehrenden!) abzuschaffen“ zu entkräften (vgl. Seiler Schied, 2020, S. 153). Dass diese Festschreibung eine nachhaltige Wirkung auf den E-Learning-Diskurs hat, ist bspw. auch bei e-teaching.org nachzulesen:

„Die Kombination aus Präsenz- und Online-Angeboten in Blended Learning-Szenarien ermöglicht es, die Vorteile der jeweiligen Settings und Methoden zu nutzen bzw. deren Nachteile zu vermeiden. Werden die Lerninhalte digital vermittelt (mittels Videoaufzeichnungen, Folien, Podcasts o.ä.) können die Studierenden diese flexibel und den eigenen Bedürfnissen entsprechend abrufen – wann und wie oft sie wollen. In den Präsenzveranstaltungen kann dann die Interaktion und der Austausch mit den Studierenden in den Mittelpunkt gestellt werden.“ (e-teaching.org, 2017)

Auch in dem einschlägigen Wikipedia-Artikel zum integrierten Lernen (vormals Blended Learning) werden die Vor- und Nachteile eindeutig zugeordnet: Vorteile der Präsenzveranstaltung seien demnach:

„Teilnehmer nehmen sozialen Kontakt auf, bilden eine Gruppe, das soziale Geschehen steht im Mittelpunkt. Dozenten und Teilnehmer lernen sich kennen. [...] Die Teilnehmer unterstützen sich beim Lernen gegenseitig. Es können jederzeit weiterbringende Diskussionen entstehen.“ (Wikipedia, 2021)

Der Nachteil von „E-Learning/Selbstlernen oder gruppenbasierten Onlinelernen“ sei hingegen:

„Keine soziale Bindung zu weiteren Teilnehmenden, wenn keine e-Moderation eingesetzt wird.“ (ebd.)

Diese didaktisch-funktionale Zuschreibung deckt sich auf den ersten Blick gut mit den Erkenntnissen der Forschung zur Computervermittelten Kommunikation (CvK) und der Alltagserfahrung. Verglichen mit Face-to-face-Kommunikation stellt sich CvK als defizitär dar, non-verbale und averbale Anteile (sog. „Cues“) können nicht wie gewohnt stattfinden. Es erscheint also logisch, wenn diese Einschränkungen berücksichtigt werden und die didaktische Funktionszuschreibung die kommunikativ-interaktiven Aufgaben den Präsenzphasen zuordnet. Schulmeister und Loviscach (2017) sehen hier den Zusammenhang mit lerntheoretischen Prinzipien:

„Lernen profitiert stark vom ‚Analogen‘: die unmittelbare Präsenz, die unvermittelte Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden und Teilhabe an Wissen und Erkenntnisprozessen. Lehren und Lernen mit ihrer Charakteristik von komplexen motivationalen Wechselwirkungen, kognitiven und sozialen Rückkoppelungen und Effekten setzen einer strukturellen Digitalisierung der Hochschulen deutliche Grenzen der Machbarkeit.“ (Schulmeister & Loviscach 2017, S. 13–14)

Hierin steckt einerseits der Umkehrschluss, dass Lernen durch das ‚Digitale‘ verliere, und andererseits der Zirkelschluss, dass die digitale der analogen Lehre nicht gleichwertig sein kann, weil der Maßstab diejenige Art von Lehre ist, die vom Analogem profitiert. Es wird hier eher etwas über den Lernbegriff ausgesagt als über die Eigenschaften des „Analogen“. *Das Beste aus beiden Welten* nehmen zu wollen, perpetuiert dadurch die überkommene Trennung von Analogem und Digitalem, während es vorgibt diese Trennung überwinden zu wollen. Die Kommunikationsforschung sieht dies allerdings differenzierter und identifiziert auch Stärken und erweiterte Möglichkeiten der Online-Kommunikation.

„So kann es in arbeits- wie freizeitbezogenen Online-Gruppen – gerade wegen fehlender Hintergrundinformationen – zu einem zwischenmenschlichen Austausch kommen, der offener, vorurteilsfreier und gleichberechtigter ist als in Face-to-Face-Gruppen.“ (Döring 2008, S. 290)

„Wichtig ist es somit im Auge zu behalten, dass technisch vermittelte Kommunikation nicht nur Cues der Face-to-Face-Kommunikation herausfiltert, sondern gleichzeitig dem sozialen Austausch auch neue, sinnvoll interpretierbare Cues hinzufügt. Somit ist also ergänzend zum Reduced Social Cues-Approach auch ein Added Social Cues-Ansatz fruchtbar.“ (ebd., S. 296)

Vergleicht man die Formen der Kommunikation nicht aufgrund einer funktionalen Zuschreibung, sondern begreift man diese als (mediale) Ausprägungen der gleichen Sache, kommen andere Maßstäbe ins Spiel: *Angemessenheit* und *Ziel* der Kommunikation, *Aufwand* und *medientechnische Rahmenbedingungen* für die Beteiligten stellen solche Maßstäbe dar. Weiterhin ist zu beobachten, dass sich die Lebenswelt insgesamt stark mediatisiert hat und Digitalität weit in die ehemals analoge Sphäre hineinwirkt. Die Verschränkung analoger und digitaler Szenarien, etwa durch die Nutzung digitaler Medien in der Präsenz, lässt eindeutige Grenzziehungen immer schwieriger werden. Im „Onlife“ (Floridi, 2015) verschwimmen die Grenzen und situative Gesamt-

konzeptionen wie bspw. Seamless-Learning-Szenarien rücken in das Blickfeld. In der Abwägung der Vor- und Nachteile verschiedener Kommunikationsformen macht es in einer digitalen Welt zunehmend weniger Sinn, diese allein aus der analogen Perspektive vorzunehmen.

6. Fazit und Ausblick

Der Begriff der Präsenzlehre stellt, trotz vielfältiger Infragestellungen, einen zentralen Bezugspunkt der universitären Lehre dar. Die damit verbundenen Beharrungskräfte sind außergewöhnlich und deuten auf tieferliegende, stabile Orientierungen und Bedeutungszusammenhänge im Selbstverständnis der Universitätslehre, die nicht als inhaltliche Bestimmung der Präsenzlehre erscheinen, sondern als Gewebe von Argumenten, Zuschreibungen und Negationen. Die verschiedenen Diskurse stellen relativ unabhängig voneinander ein bildungsrelevantes Primat der Präsenz fest, das sich wesentlich als eine Feststellung dessen artikuliert, was die Online-Lehre und autonomes Lernen nicht leisteten: Sie können den persönlichen Vortrag nicht ersetzen, sind defizitär für die Vermittlung von Bildungszielen und juristisch unbestimmt. Diese Zuschreibungen reflektieren sich weiterhin in der einschlägigen Definitionen des integrierten Lernens. Diese Unterbestimmungen, die sich in dem Fehlen einer „didaktisch und inhaltlich begründeten Sinngebung von Präsenz“ (Scheidig, 2020, S. 265) ausdrückt, korrespondieren mit unscharfen Auslegungen über „Lehrkunst“, „pädagogische Aura“, „Verzauberung“ und dergleichen mehr. Es wäre sicher lohnend weiter zu untersuchen, ob solche Bestimmungen als begrifflicher Rückzugsraum für eine vor allem an Autonomie und Schutz vor bürokratischem Zugriff interessierten Gemeinschaft der akademisch Lehrenden dienen und wie dies mit prinzipiellen Aussagen zum „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr, 1982) und des „Theorie-Praxis-Problems“ (Benner, 1980) in der Pädagogik im Verhältnis stehen. Sicher scheint hingegen, dass sich die Diskussion weiter entlang der Dichotomie von „Präsenz- und Online-Lehre“, und im weiteren Sinne von technologiegestützter Lehre, ziehen wird. Hier taucht bereits die nächste Grenzziehungsdebatte am Horizont auf: Mit dem forcierter Einsatz künstlicher Intelligenz (KI) in der Hochschule und in der universitären Lehre entsteht ein neues Diskussionsfeld, in dem die Besonderheiten der Präsenzlehre als Negation digital gestützter Lehre aktualisiert werden. Soll diese Dichotomie überwunden werden, und die digitale Transformation fordert dies nachdrücklich ein, muss Präsenzlehre über die negative Bestimmung, alles das zu sein, was die digitale Lehre nicht ist, hinaus mit Inhalt und Sinn gefüllt werden. Vielleicht wird dies eine der nachdrücklichsten Wirkungen der vergangenen Online-Semester sein.

Literatur

- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(4), 485–497.
- Christensen, C. M. & Eyring, H. J. (2011). *The innovative university: Changing the DNA of higher education*. Verfügbar unter <https://www.acenet.edu/news-room/Documents/Changing-the-DNA-of-Higher-Ed.pdf>
- Cornelsen eCademy (2021). *Integriertes Lernen, Blended Learning. Definition, Vorteile und Nachteile*. Verfügbar unter <https://www.ecademy-learning.com/ausbildung-digital/blended-learning/> [07.06.2021]
- Döring, N. (2008). Reduced Social Cues / Cues Filtered Out. In F. Schwab & O. Fischer (Hrsg.), *Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte* (S. 290–297). Stuttgart: Kohlhammer. Verfügbar unter http://www.nicola-doering.de/wp-content/uploads/2020/08/Doring2008_Individualmedien_Reduced_Social_Cues.pdf
- Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2015). *Die Digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. Deutsche Verlags-Anstalt: München.
- e-teaching.org (2017). *Blended Learning*. Verfügbar unter https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/blended_learning
- Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6>
- Klier, A. (2017). Präsenz 4.0. Über Anwesenheit, Aufmerksamkeit und Mitarbeit beim digitalen Lernen. In *Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL)*, Juli 2017 (Griffmarke 3.30, S. 1–34). Berlin: DUZ.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–41). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lungershausen, U. et al. (2016). Anrechnung virtueller Lehre auf das Lehrdeputat. *Die Neue Hochschule*, (4), 102–105.
- MHE-Konferenz (2016). Christian Decker: Die aktiv betreute interaktive Online-Veranstaltung. Verfügbar unter <https://hul-master.blogs.uni-hamburg.de/projektkonferenzws-201617/a-decker/>
- Musil, A. (2020) *Der Notnagel hält nicht ewig*. Gastbeitrag im Blog von J.M. Wiarda. Verfügbar unter <https://www.jmwiarda.de/2020/06/05/der-notnagel-h%C3%A4lt-nicht-ewig/>
- Offener Brief (2020). *Offener Brief Zur Verteidigung der Präsenzlehre*. Verfügbar unter <https://www.praesenzlehre.com/>
- Reinmann, G. (2016). Die Währungen der Lehre im Bologna-System. *Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler* (4), 1–9. Verfügbar unter <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-4.pdf>
- Scheidig, F. (2020). Digitale Transformation der Hochschullehre und der Diskurs über Präsenz in Lehrveranstaltungen. In R. Bauer et al. (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung.– Mythen, Realitäten, Perspektiven* (S. 243–259). Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. & Loviscach, J. (2017). Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen. In C. Leineweber & C. de Witt (Hrsg.), *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen* (S. 1–21). Hagen.
- Seiler Schied, E. (2020). Zwischen Gartner und Foucault: Über das Kommen und Gehen von Mythen der digitalen Lehrinnovation. In R. Bauer et al. (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven* (S. 152–166). Münster: Waxmann.

- Stichweh, R. (2015). Die Universität als Anwesenheitsinstitution. *Forschung & Lehre*, 22(2), 85.
- Süddeutsche Zeitung Online* (2020). Uni-Rektor: Hochschule braucht Anwesenheit von Studenten. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/bildung/hochschulen-rosstock-uni-rektor-hochschule-braucht-anwesenheit-von-studenten-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-201129-99-503479>
- Wikipedia (2021). *Integriertes Lernen*. Verfügbar unter https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Integriertes_Lernen&oldid=209719650
- Witt, H. (2014). Ein Hochschulrecht für die Digitalisierung. *Hamburger E-Learning Magazin* (13), 8–11.
- ZEIT Online* (2015). Anwesenheitspflicht: Wer nicht kommt verliert. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/2015/48/anwesenheitspflicht-universitaet-schlechtere-leistung>