

Pietraß, Manuela

Digitale Präsenz - der didaktische Mehrwert der Mediengestaltung

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 3, S. 338-349



Quellenangabe/ Reference:

Pietraß, Manuela: Digitale Präsenz - der didaktische Mehrwert der Mediengestaltung - In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 3, S. 338-349 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87297 - DOI: 10.25656/01:8729

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87297>

<https://doi.org/10.25656/01:8729>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2011

■ *Thementeil*

Digitale Medien in der Hochschullehre

■ *Allgemeiner Teil*

Beeinflussen individuelle Werte Motivation und Lernerfolg bei Schule-Freizeit-Konflikten?
Eine experimentelle Untersuchung

Methodische Schwächen bei dem Versuch
Dagmar Hänsels, die Rezeptionsgeschichte
eines „Schulbuchs“ nachzuzeichnen

Bildung als öffentliches Gut und das Problem
der Gerechtigkeit

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Digitale Medien in der Hochschullehre

Manuela Pietraß

Digitale Medien in der Hochschullehre – Einführung in den thematischen Schwerpunkt 307

Claudia de Witt

Kommunikation in Online-Lerngemeinschaften: Digitale Hochschullehre im Spiegel des Pragmatismus 312

Frank Fischer/Karsten Stegmann/Christof Wecker/Ingo Kollar

Online-Diskussionen in der Hochschullehre: Kooperationskripts können das fachliche Argumentieren verbessern 326

Manuel Pietraß

Digitale Präsenz – der didaktische Mehrwert der Mediengestaltung 338

Heidi Schelhowe

Interaktionsdesign: Wie werden Digitale Medien zu Bildungsmedien? 350

Heinz-Werner Wollersheim/Maren März/Jan Schminder

Digitale Prüfungsformate. Zum Wandel von Prüfungskultur und Prüfungspraxis in modularisierten Studiengängen 363

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Digitale Medien in der Hochschullehre“ 375

Allgemeiner Teil

Manfred Hofer/Britta Kilian/Claudia Kuhnle/Sebastian Schmid

Beeinflussen individuelle Werte Motivation und Lernerfolg bei Schule-Freizeit-Konflikten? Eine experimentelle Untersuchung 385

Gerhard Eberle

Methodische Schwächen bei dem Versuch Dagmar Hänsels, die Rezeptionsgeschichte eines „Schulbuchs“ nachzuzeichnen 404

Johannes Giesinger

Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit 421

Besprechungen

Walburga Hoff

Anne Schlüter (Hrsg.): Erziehungswissenschaftlerinnen in der Frauen- und Geschlechterforschung 438

Anna Lenski

Christiane Spiel/Barbara Schober/Petra Wagner/Ralph Reimann (Hrsg.):
Bildungspsychologie 441

Heinz-Elmar Tenorth

Ulrich Binder: Das Subjekt der Pädagogik – Die Pädagogik des Subjekts. Das Subjektdenken der theoretischen und der praktischen Pädagogik im Spiegel ihrer Zeitschriften 443

Klaus Zierer

Martin Lehner: Allgemeine Didaktik 445

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 448

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Digital Media in Academic Teaching

Manuela Pietraß

Digital Media in Academic Teaching – An introduction 307

Claudia de Witt

Communication in Online Learning Communities: Digital teaching in higher education as reflected by pragmatism 312

Frank Fischer/Karsten Stegmann/Christof Wecker/Ingo Kollar

Online Discussions in Academic Teaching: Cooperation scripts as a means of improving specialist debates 326

Manuela Pietraß

Digital Presence – the didactic surplus value of media design 338

Heidi Schelhowe

Interaction Design: How can digital media be turned into educational media? 350

Heinz-Werner Wollersheim/Maren März/Jan Schminder

Digital Examination Formats. On the changes in the examination culture and examination practice in modular courses of studies 363

Deutscher Bildungsserver

Tips on links relating to the topic of „Digital Media in Academic Teaching“ 375

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Hogrefe Verlags, Göttingen, bei.

Contributions

Manfred Hofer/Britta Kilian/Claudia Kuhnle/Sebastian Schmid

Do individual Values Influence Motivation and Learning Success in case of
Conflicts between School and Leisure Time? An experimental investigation 385

Gerhard Eberle

Methodological Weaknesses in Dagmar Haensel's Attempt to Sketch the History
of the Reception of a „School Book“ 404

Johannes Giesinger

Education as a Public Good and the Problem of Justice 421

Book Reviews 438

New Books 448

Impressum U3

Mitteilung der Redaktion

Nach jahrzehntelanger Mitarbeit für die Zeitschrift für Pädagogik haben Herr Prof. Dr. Andreas Krapp und Herr Prof. Dr. Diether Hopf Ihren Abschied aus dem Herausgeberkreis bekanntgegeben. Die Redaktion bedankt sich im Namen aller Herausgeber und Herausgeberinnen herzlich bei Herrn Krapp und Herrn Hopf für das jahrelange Engagement, die stete Zuverlässigkeit und den besonderen Einsatz für die Zeitschrift für Pädagogik.

Digitale Präsenz – der didaktische Mehrwert der Mediengestaltung

Zusammenfassung: In der Didaktik des E-Learning liegt der Untersuchungsschwerpunkt auf den neuen Möglichkeiten der computervermittelten Kommunikation. Ein weiteres Feld, auf welchem die digitalen Medien lernförderliche Perspektiven eröffnen, sind die Gestaltungsmittel. Dieser Aspekt wurde in den neunziger Jahren intensiv in Zusammenhang mit „Multimedia“ diskutiert, fand jedoch im E-Learning nur teilweise eine Fortführung. Ausgehend vom Konzept der Präsenz, d.h. der Sinnlichkeit stiftenden Anteile ästhetischer Erfahrung, wird untersucht, inwiefern in den digitalen Gestaltungsmöglichkeiten ein didaktisches Potenzial für die Hochschullehre liegt.

1. Die didaktische Bedeutung der Gestaltungsform

Die Gestaltung des Lerninhaltes wird seit Johann A. Comenius' *Orbis sensualium pictus* (1658/1978) als lernunterstützendes Mittel verstanden. Setzte Comenius Bilder, gefertigt als Holzschnitte, zusätzlich zur Sprache ein, um auf diese Weise den Lerninhalt anschaulicher zu gestalten, war es zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Film, also das bewegte Bild, welches als didaktisches Mittel entdeckt wurde. So erkannten die Kino-reformer darin einen Weg, sachliche Inhalte lebensnäher zu vermitteln (Schorb, 1994). Ein vermehrtes Forschungsinteresse am Bild entstand in den neunziger Jahren in Zusammenhang mit Multimedia. Dabei wurde vor allem die Ausstattung von Lernangeboten mit Bildern und Graphiken zusätzlich zu Text thematisiert (Weidenmann, 2002). Wichtig war hier insbesondere die Theorie der Doppelcodierung nach Paivio (1986), wonach eine nonverbale, verbunden mit einer verbalen, Codierung die Lerneffekte erhöht. In all diesen Beispielen wird eine der Grundfunktionen von Medien didaktisch eingesetzt, nämlich im Bild Abwesendes präsent zu machen, genauer, einen Effekt zu erzeugen, bei dem das Abwesende präsent wird.

Diese *Vergegenwärtigungsfunktion* von Medien ist von ihrer *Kommunikationsfunktion* zu unterscheiden. Bei der Kommunikationsfunktion geht es darum, Medien dort einzusetzen, wo Kommunikationspartner zeitlich und/oder räumlich nicht anwesend sind – v.a. hierauf beziehen sich die aktuellen Fragestellungen der Mediendidaktik. Denn mit der digitalen Technik wurden neue Anwendungsmöglichkeiten geschaffen, die weit über das hinausgehen, was die „alten“ Medien in der Fernlehre ermöglichten.

Daneben haben die digitalen Medien jedoch auch die Vergegenwärtigungsfunktion verbessert. Musste früher mühevoll ein Bildband – der oft nur mit Sondergenehmigung entleihbar war – auf einem Bildprojektor, welcher das Buch auch noch erhitzte, eingelegt werden, können Bilder heute immer müheloser aus dem Internet beschaffen werden – rechtliche Aspekte seien hier nicht angesprochen. Auch die Aufzeichnung von

Lehrveranstaltungen ist seitdem in ihrer Bedeutung gewachsen: Hier sind es die digitalen Speichervorteile, die einen leichten Zugang ermöglichen, unter Nutzung der hervorragenden Suchmöglichkeiten ohne Hilfe von professionellen Bibliothekaren. Die mediale Vergegenwärtigungsfunktion wird seit Aufkommen des Films aufgrund ihrer realitätsähnlichen Wahrnehmungsnahe vor allem Bildern zugesprochen. Auch der Ton eröffnet diese Möglichkeit, tritt jedoch in unserem erkenntnismäßig auf den Sehsinn ausgerichteten Zeitalter hinter das Bild zurück.

Bei der Vergegenwärtigung wird das Abwesende durch das Medium ein Stück weit neu geschaffen, das Medium kann ja nur ein Bild des Abwesenden vermitteln, nicht das Abwesende selbst. Wenn Medien dennoch den Eindruck erwecken, dass ihre Inhalte die Realität seien, die sie darstellen, gehen Realitätswahrnehmung und Medienwirklichkeit ineinander auf. Bei der *trompe l'oeil* Malerei ist dies genau das Ziel, weil sie z.B. fehlende Bauelemente kaschieren soll. Dann aber wird die Besonderheit von Medien aufgehoben, welche im Unterschied besteht, den sie *zur* Realität erzeugen, nicht im Aufgehen *in* Realität (vgl. Seel, 1998, S. 245). Der Unterschied wird durch die Gestaltung erzeugt, wobei auch die höchstmögliche – aber eben nie vollständige – Verwischung zwischen Medien und Realität ein gestalterisches Mittel ist. Der Gestaltung kommt also eine Erkenntnis gebende Funktion zu, insofern ist sie von didaktischer Relevanz.

Die Bedeutung der Gestaltungsform für das Lernen wurde besonders in den 90er Jahren in der Multimediaforschung untersucht, wobei Bild und Ton im Vordergrund standen, was Fragen nach der Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung („Multimodalität“) und der Wahl der Symbolsysteme („Multicodalität“), also Bild, Graphik, Schrift, einschließt (Weidenmann, 2002). Die Ergebnisse zur Bedeutung der Gestaltung sind oft widersprüchlich (Weidenmann, 2002), und sie ist auch nur als ein Aspekt zur Steigerung der Lerneffektivität zu verstehen (Blömeke, 2003). Dennoch kann man davon ausgehen, dass es zum Multimediadesign „inzwischen eine Reihe experimentell gesicherter Prinzipien“ gibt, wie das „Multimediaprinzip“, wonach die Kombination von Text und Graphik generell besser ist als Text allein (Niegemann, 2006, S. 70). Was hier jedoch nicht untersucht wird, ist die Art, wie ein mediales Lernangebot in seiner Präsentationsweise ausgeführt wird. In diese Richtung geht die *anchored instruction* nach Bransford: So besagt das „Personalisierungsprinzip“, dass ein „eher umgangssprachlicher Stil“ und „pädagogische Agenten“ das Lernen fördern können (S. 70). Damit ist die Art und Weise thematisiert, in der ein Angebot ästhetisch aufbereitet wird. Die eingesetzte Medientechnik gibt dazu die Möglichkeiten vor, wobei neu an Multimedia die Integration aller vorhandenen Gestaltungsmittel in einem Medium ist; bezüglich des Internets spricht man von einer „Hybridisierung“, bei der unterschiedliche „Traditionslinien der Mediengestaltung“ ineinander verschmolzen werden (Bleicher, 2010, S. 29).

In der Mediendidaktik geht es zwar nicht um „die technische oder ästhetische Qualität von Medien, sondern um ihren Beitrag zur Lösung bestimmter pädagogischer Anliegen“ (Kerres, 2008, S. 118). Doch sollte nicht ausgeschlossen sein, dass diese Probleme eben auch durch Unterstützung ästhetisch-wahrnehmungsbezogener Aspekte, die mit der jeweiligen Technik erzielbar sind, gelöst werden können. Die damit aufgeworfenen Fragestellungen sind mit einer anthropologisch-lerntheoretischen Tradition ver-

knüpfbar. Denn die Frage nach den Gestaltungsmitteln steht in Zusammenhang mit dem Formgedanken, in welchem „ästhetische und pädagogische Erfahrung“ konvergieren (Prange, 1989, S. 146). Zugleich ist der Zusammenhang zu anthropologischen Grundlagen des Lernens angesprochen, wonach Lernen in seiner sinnlich-leibbezogenen Eingebundenheit in die Umwelt zu verstehen ist (z.B. Gross, 2003, S. 508).

Um die didaktische Bedeutung der ästhetischen Gestaltung von Lerninhalten zu untersuchen, soll, der Fragestellung der bildlichen Vergegenwärtigung folgend, der rezeptionsästhetische Ansatz der Erzeugung von „Präsenz“ verwendet werden (Gumbrecht, 2004). Der hier verwendete Begriff der Präsenz ist von dem der „presence“ zu unterscheiden, welche die drei Komponenten einer (computergestützten) „community of inquiry“ in der Hochschullehre auszeichnet.¹ Bei diesem aktuellen Modell sind drei strukturelle Merkmale, *teaching presence*, *social presence* and *cognitive presence* konstitutiv, um in der akademischen Ausbildung ein vertieftes, problembewusstes Lernen („deep and meaningful learning“) (Rourke, Anderson, Garrison & Archer, 2001, S. 3-4) zu erreichen:

- Social presence wird durch affektgeladene interpersonelle (computervermittelte) Interaktionen erreicht, ausgedrückt durch den Gebrauch von Emotikons, Humor und Selbstmitteilungen (Rourke et al., 2001, S. 6).
- Cognitive presence wird bei akademischem („higher-order“) Wissenserwerb und akademischer Wissensanwendung untersucht (Garrison, Anderson & Archer, 2004, S. 6). Sie realisiert sich im Ausmaß, in welchem Lernende fähig sind, in einer virtuellen Lerngemeinschaft auf einem hohen Reflexionsniveau Bedeutung zu konstruieren (S. 2).
- Teaching presence wird definiert als Design, Ermöglichung und Anleitung von kognitiven und sozialen Prozessen, um persönlich bedeutsame und didaktisch wertvolle Lernresultate zu erzielen (Anderson, Rourke, Garrison & Archer, 2001, S. 5).

Der vorliegend behandelte Aspekt der Gestaltung der Lerninhalte wäre der *teaching presence* und hier dem Aufgabenbereich der direkten Instruktion zuzuordnen, zu dem auch die Präsentation des Inhaltes („presentation of content“) gehört, als eine „wichtige und traditionelle“ Aufgabe des Lehrers (Anderson et al., 2001, S. 9). Allerdings wird der Begriff lediglich strukturierend eingesetzt, nicht theoretisch beschrieben, so dass ästhetisch-gestalterische Anforderungen, welche an den Lehrer gestellt sind, um den Lerninhalt aufzubereiten, nicht explizit genannt werden, aber auch nicht prinzipiell auszuschließen sind. Der vorliegend dargestellte Ansatz der Präsenz ist also als ein komplementärer Beitrag zur Lehr-Lernforschung aus einer medienpädagogisch-rezeptionsästhetischen Perspektive zu verstehen.

¹ Ich danke Prof. Dr. Claudia de Witt für diesen Hinweis.

2. Präsenz als Darstellungseffekt

2.1 *Das Erleben von Präsenz*

Für die Gestaltungsmittel sind die technischen Medienvoraussetzungen relevant, sie betreffen die materiale Oberfläche eines Angebotes und sind konstitutiv an der inhaltlichen Aussage beteiligt, weil sie die „medienspezifische Modalität“ von Kommunikation bestimmen (Gumbrecht, 2004, S. 130). Solche, nicht-hermeneutisch zugänglichen, Aspekte von Kommunikation werden vom Literaturwissenschaftler Hans Ulrich Gumbrecht in seinem Buch „Diesseits der Hermeneutik“ (2004) thematisiert. Der Untertitel, die „Produktion von Präsenz“, spezifiziert, worum es dem Autor geht, nämlich gegen die in den Geisteswissenschaften bestehende „Zentralstellung der Interpretation“ (S. 12). Präsenz beschreibt die Wirkung räumlicher Gegenwärtigkeit von Dingen, und die Produktion von Präsenz Ereignisse, bei denen eine solche Wirkung „auf den Körper ausgelöst oder intensiviert“ wird (S. 119) – Medien, Kunst, Literatur können Präsenz produzieren.

Jeder Kontakt „mit den Dingen dieser Welt [beinhaltet] sowohl eine Sinn- wie eine Präsenzkomponente“ (Gumbrecht, 2004, S. 129). Die ästhetische Erfahrung gestatte es, „diese beiden Komponenten in ihrem Spannungsverhältnis zu erleben“ (S. 129-130); wobei das Verhältnis zwischen beiden von der Materialität jedes Gegenstandes abhängt (S. 129-130). Präsenz ist damit ein Bestandteil der ästhetischen Erfahrung, und zwar in jenem Moment, in dem der Sinn noch nicht die Überhand über das Erfahrene gewonnen hat. Aus diesem Grund spricht Gumbrecht (2004) im Zusammenhang mit Präsenz von ästhetischem *Erleben*: „Das Erleben setzt voraus, dass einerseits eine rein physische Wahrnehmung bereits stattgefunden hat und dass, andererseits, eine aus Akten der Weltinterpretation resultierende Erfahrung darauf folgen wird“ (S. 121).

Bei dem Erlebnis handelt es sich um einen Moment der Intensität, den eine Entfernung zur Alltagswelt kennzeichnet, der nur bedingt planbar ist und bei dem der Sinn des Ereignisses seine Präsenz nicht überdeckt; das Ereignis tritt in Erscheinung („Epiphanie“); es übt eine Art von Gewalt aus, indem es uns körperlich ergreift, wobei man „im gleichen Rhythmus schwingt wie die Dinge dieser Welt“ (Gumbrecht, 2004, S. 138).

Präsenz ist das Nicht-Darstellende als „das Andere der Mimesis“, für dessen Beschreibung Gumbrecht (1998) einen Mangel an Begriffen feststellt, währenddessen „Geisteswissenschaften im Umgang mit den Modalitäten und Techniken der Darstellung ein hochkarätiges Instrumentarium entwickelt“ hätten mit Begriffen wie „Mimesis, Allegorie, Symbol, Simulation/Simulakrum, Fälschung, Verkörperung, Mimikry“ (Gumbrecht, 1998, S. 206). Später spricht er gar davon, dass der „Gebrauch solcher Begriffe, wie der Substanzbegriff selbst, wie ‚Präsenz‘ und vielleicht sogar ‚Realität‘ und ‚Sein‘“ in den Geisteswissenschaften „seit langem als Symbol eines erbärmlich schlechten intellektuellen Geschmacks“ gälten (Gumbrecht, 2004, S. 72). Hingegen beobachtet Gumbrecht (2004) in der Alltagskultur ein Bedürfnis nach Präsenz und erklärt damit zum Beispiel die wachsende Popularität von Sportveranstaltungen, bei denen nicht Bedeutung, sondern das Ereignis im Vordergrund stehe.

2.2 Präsenzeffekte in den Medien

In den Medien sieht Gumbrecht (2004) das Potenzial, Präsenz, die sie uns erst genommen hätten, teilweise wieder zurückzugeben: „...wenn diese Technik ihr Allerbestes gibt, kann sie das so speziell Gewordene paradoxerweise deshalb zurückbringen, weil es von ebenjener Umgebung ausgeschlossen wird, die aus der Ansammlung und Verkopplung von Apparaten besteht“ (S. 162). Präsenz kann also durch geeignete Maßnahmen hervorgebracht werden. Der Begriff „Produktion“ im Sinne von *producere* (lat. für „etwas hervorbringen“) verweise „auf alle möglichen Ereignisse und Prozesse, bei denen die Wirkung ‚präsenster‘ Gegenstände auf menschliche Körper ausgelöst oder intensiviert wird“ (S. 11). So würden „einige der heute von der avanciertesten Kommunikationstechnik produzierten ‚special effects‘ dazu beitragen, ein gewisses Verlangen nach Präsenz wiederzuerwecken“ (S. 12). Als ein Beispiel möchte ich die überdimensionalen Kinoleinwände der mittlerweile geschlossenen IMAX Kinos nennen, die nur für ganz spezielle Filme geeignet sind, um sinnliche Wahrnehmungen zu wecken – z.B. ein schwimmender Hai in Lebensgröße; der Start einer Rakete mit einer so hervorragenden Tonanlage, dass der Boden des Zuschauerraumes vibriert, wenn die Rakete startet. Hier geht es nicht darum, was der Hai oder der Raketenstart bedeuten sollen, sondern um die sinnliche Erfahrung eines im Bild visualisierten Objekts.

Einen ähnlichen, auf sinnliche Wahrnehmung gerichteten, Effekt erreichen Übertragungen von Sportveranstaltungen. Dabei wäre es aber ein Trugschluss zu glauben, dass Präsenz dann erzielt würde, wenn sich der Kameramann wie der Zuschauer auf einen Tribünenplatz setzte: „Die Fernsehübertragung besteht aus Bildern, die aus einer Vielzahl von Blickwinkeln aufgenommen werden. Worauf diese Vielzahl von Blickwinkeln vor allem abzielt, das ist der Wert der ‚vollständigen Abdeckung‘ des Geschehens“ (Gumbrecht, 1998, S. 225). Im Stadion muss der Zuschauer selbst eine solche Abdeckung erreichen, während dem Fernsehzuschauer „die aus verschiedenen Blickwinkeln aufgenommene Bilderfolge und die Kommentare der Fernsehkommentatoren (...) eine widerspruchsfreie Integration von verschiedenen Eindrücken“ (S. 225) schaffen. Auch sitzt der Zuschauer im Stadion konstant auf einem Platz, während die Kamera zwischen Nah- und Fernaufnahmen wechselt.

Die Besonderheit solcher Darstellungen ist die Annäherung von Signifikat und Signifikant so, dass von einem Verschwinden des Signifikanten die Rede sein könnte. Doch verschwindet er nicht wirklich, er wird nur auf neue Weise erfahrbar: in einer medial erzeugten Präsenz, die seine tatsächliche Absenz aufhebt in seiner, mit Gumbrechts Wort, medienerzeugten „Epiphanie“. Präsenz wird als ein „Ereignis von Form produziert“ und ist damit formales Mittel der Mediengestaltung (Gumbrecht, 1998, S. 216).

Als empirischer Beleg können die Erkenntnisse zur Wirkung realitätsnaher Gestaltungsmittel aus der Rezeptionsforschung angeführt werden. Sie erlauben einen hypothetischen Rückschluss auf die bei den Lernenden (die zugleich Rezipienten der medialen Lernangebote sind) erzeugten Prozesse und Wahrnehmungsweisen (z.B. Grimm, 1999; Früh, Kuhlmann & Wirth, 1996; Schultheiss & Jenzowsky, 2000; Pietraß, 2003, 2007); z.B. zeigte Grimm (1999) anhand des Vergleichs zwischen einer realistischen und einer

hyperrealen Gewaltdarstellung, dass die ekelerregenden Splattereffekte der hyperrealen Darstellung übertrieben wirken und Distanz ermöglichen, während eine Zahnarztszene die Versuchspersonen dazu brachte, mit der Zunge über die eigenen Zähne zu gleiten. Bezüglich einer äußerst realistisch gestalteten, 9-minütigen Gewaltszene in *Irréversible* von Gaspard Noé wurde in Chatforen von der gefühlten Intensität mit Ausdrücken körperlichen Involviertseins wie „Atemnot“, „Übelkeit“ berichtet. Auch geriet die Wahrnehmung des fiktionalen Films „diesseits der Hermeneutik“: Einige der Zuschauer waren entsetzt und trauerten darüber, wie Menschen seien – das Dargestellte wurde wie ein wahres Zeugnis, und nicht als Symbol für etwas aufgefasst (Pietraß, 2007).

3. Digitale Präsenzeffekte in der Hochschullehre

Die gestalterische Erzeugung von Präsenzeffekten ist von hochschuldidaktischer Relevanz überall dort, wo die Anschauung im Modus der Wiedergabe von Realität eine Rolle spielt, wo also die Vergegenwärtigung von etwas im Vordergrund steht. Medientheoretisch gesehen sind didaktische Medien unter zwei Aspekten zu fassen: der Darbietung eines fertig gestalteten Kommunikates und der interaktiven Hervorbringung eines solchen, indem das digitale Medium Diskurse, Denkprozesse etc. manifestierbar macht, was eingangs durch den Unterschied von Vergegenwärtigungs- und Kommunikationsfunktion verdeutlicht wurde. Das Gemeinte wird an Unterschieden zwischen Web 1.0 und Web 2.0 deutlich, wobei das Web 1.0 den Modus der massenmedialen Präsentation und eher „passiven“ Rezeption verkörpert, während das Web 2.0 das Polende der Interaktion markiert und damit die Kommunikationsfunktion in den Vordergrund rückt. In der Hochschuldidaktik entspräche dies einerseits z.B. Vorlesungsaufzeichnungen, der Vorführung von Bildbeispielen und andererseits virtuellen Lerngemeinschaften. Steht also einmal ein statisch vorhandenes, fertiges Lernangebot zur Verfügung, ist es im anderen Fall ein dynamisch-aktualisiertes Produkt, das interaktiv konstituiert wird. Zwischenformen sind selbstverständlich denkbar, werden hier jedoch aus Gründen der veranschaulichenden Kontrastierung außer Acht gelassen.

Die genannten beiden Formen didaktischen Medieneinsatzes sollten bei der Untersuchung von Präsenz zunächst voneinander abgegrenzt werden, weil sie möglicherweise unterschiedliche Formen von Präsenzerfahrung ermöglichen. Eine interaktive Hervorbringung von Präsenz, z.B. in Online-Diskussionen oder bei Simulationen, ist ein anderer Sachverhalt, als die Erzeugung des Erlebens von Präsenz durch Rezeption eines fertigen, nicht dynamisch-interaktiv erzeugten medialen Lernangebotes. Der technischen Entwicklung von Multimedia zum E-Learning entsprechend, möchte ich mich vorliegend mit der älteren der beiden befassen, also mit Formen von Präsenz, wie im Web 1.0 vergegenständlicht. Bei dem damit gegebenen didaktischen Interesse steht die (bildliche) Vergegenwärtigungsfunktion als eine spezifische Medienfunktion im Vordergrund, in Abgrenzung zur eingangs beschriebenen Kommunikationsfunktion. In der Hochschuldidaktik werden Medien zur Vergegenwärtigung – in folgenden Lehrersituationen ohne Vollständigkeit zu beanspruchen – eingesetzt: 1) bei der beispielhaften Ver-

wendung von Materialien, die als digitale Dokumente zur Verfügung stehen, wie Bildern und Dokumentationen realer Gegenstände und Ereignisse, 2) bei digitalen Vorlesungsaufzeichnungen und 3) bei authentischen Falldokumentationen. Bei allen diesen Verwendungsweisen können materiale Präsenzeffekte wirksam werden, weil sie auf der Funktion der Veranschaulichung durch Vergegenwärtigung mit Hilfe technischer Vermittlung beruhen. Vergegenwärtigung heißt hier die Grundfunktion von Zeichen überhaupt zu realisieren, nämlich etwas Abwesendes anwesend zu machen. Dazu gehört als einfachste Form die Vergegenwärtigung abwesender oder unzugänglicher Objekte und Räume, z.B. von Gemälden oder von Aufnahmen aus dem Inneren des Körpers mit einer Mikrokamera. Die didaktische, auf Präsenz gerichtete Leistung besteht dabei in der Veranschaulichung materialer Sachverhalte, also von Gegenständen oder Prozessen dinglicher, natürlicher oder sozialer Herkunft. Der Vorteil der digitalen Medien ist darin zu sehen, dass sie eine noch nie da gewesene Möglichkeit bieten, bildliche Veranschaulichungen bequem, mit einem vergleichsweise geringen Aufwand, zu realisieren. Um Präsenz bei solchen Angeboten zu erreichen, genügt es jedoch im Allgemeinen nicht, die Kamera auf ein Objekt zu richten, sondern es ist eine möglichst hohe Perspektivenvielfalt anzuzielen. Was damit gemeint ist, wird am Beispiel der Vorlesungsaufzeichnung deutlich: Der Vorteil der digitalen Aufzeichnung und Speicherung ist es, dass Studierende sich jederzeit komplette Vorlesungen ihrer eigenen – und sogar anderer – Universitäten anhören – „vergegenwärtigen“ – können. Die dazu häufig verwendeten Audio-Podcasts, welche mit einem Standbild versehen werden, stellen jedoch kaum Präsenzeffekte her. Eine Vorlesung lebt, medientheoretisch gesehen, von der Präsenz des Vortragenden, welche dem abstrakten Vortrag „Sinnlichkeit“ verleiht und damit die Aufmerksamkeit bindet. Ein Standbild besitzt nicht die in der Bewegung zum Ausdruck kommende Dynamik des Ablaufs in der Zeit. Die Unterlegung des stehenden Bildes mit Worten, ohne kommentierende Gestik, Mimik und andere Bewegungen des Vortragenden, baut eine Wort-Bild-Schere auf, was, wie Untersuchungen zur TV-Nachrichtenforschung belegen, zu einem Aufmerksamkeits- und Verstehensverlust führt (Brosius & Birk, 1994; Brosius, 1998). Weiterhin fehlen bei der medialen Vermittlung die situativen Elemente der Präsenzveranstaltung, welche z.B. durch die unmittelbare Teilhabe mit anderen Studierenden im selben Raum erzeugt werden. Diese fehlende Unmittelbarkeit kann durch die *visualisierende Erzeugung von Unmittelbarkeit* ausgeglichen werden, indem die Präsentation mit visuellen Präsenzeffekten angereichert wird: Die Kamera kann näher herangehen, auf das Auditorium schwenken, pp-Folien können vergrößert eingeblendet werden.

Beim Ansatz des situierten Lernens, bei dem eine „anwendungsorientierte Anregung und Unterstützung von Lernprozessen“ (Tulodziecki & Herzig, 2004, S. 146) stattfinden soll, indem möglichst authentische Problemstellungen vorgegeben werden, besitzt die Erzeugung von Präsenz ebenfalls einen didaktischen Wert. Authentizität wird nicht allein durch sachliche Übereinstimmung eines gestellten Problems mit der Realität erreicht, sondern auch durch dessen Präsentation, z.B. wenn, wie bei der *anchored instruction* möglich, Fälle aus der Perspektive Betroffener berichtet werden, Bilder verwendet, welche reale Ereignisse direkt wiedergeben. Auch bei der möglichst authenti-

schen Gestaltung von Problemfällen sind Präsenzeffekte vermutlich von Vorteil, weil durch die konkretisierende, narrative Darstellung das Verstehen erhöht werden kann – als empirischer Beleg für diese Annahme spricht die beim (narrativ-dramatisierend gestalteten) Infotainment beobachtete, Verständnis erhöhende Wirkung (Wirth, 2000). Untersuchungen der Lehr-Lernforschung, die sich mit der Bedeutung narrativer Aufbereitung von Problemfällen befassen, thematisieren genau diesen Aspekt.

Präsenzeffekte können einerseits durch authentisches Material erreicht werden und andererseits durch eine authentisierende Darstellungsform. Dabei wird das Material wirklichkeitsgerecht aufbereitet, ohne es tatsächlich zu sein. Das (Bild-)Material und seine Quelle sind jeweils zu kennzeichnen, damit der Lernende weiß, ob es sich um tatsächliche Ereignisse oder um wirklichkeitsnahe Inszenierungen handelt. Denn wie Früh et al. (1996) zeigten, besitzt dies einen Einfluss auf die wahrgenommene Realitätsnähe, was auf die mit dem Herstellungskontext des Bildes eingenommene „Wirklichkeits“-Rahmung eines Bildes zusammenhängt (Pietraß, 2003).

Richtet man derart den Blick auf die Gestaltungsform, so wirft dies neue Forschungsfragen und Anforderungen an E-Learning auf. Vergleichen zwischen medialen und non-medialen Veranstaltungen sind dann solche hinzuzufügen, welche den Einsatz mehr oder weniger Präsenzeffekte beim Medieneinsatz untersuchen. Denn es wäre denkbar, dass der Unterschied zwischen einer hinsichtlich ihrer Präsenzeffekte aufwendig gestalteten Aufzeichnung und einem Standbild mit Audiopodcast größer ist als jener zur Präsenzveranstaltung selbst. Bei dem Einsatz veranschaulichender, auf die Herstellung von Präsenz gerichteter Beispiele wird darauf zu achten sein, dass die Reflexivität wissenschaftlichen Zugangs nicht unterwandert wird. Veranschaulichende Beispiele sind eine zusätzliche Informationsquelle, welche vom Lehrenden kommentiert werden muss, um die Exemplarität des Veranschaulichten hervorzuheben. Das Beispiel muss mit einer abstrahierenden Einbettung in einen größeren theoretischen Zusammenhang gestellt werden. Wird auf solche Kommentierungen verzichtet, droht durch die Veranschaulichung die Erlebnishaftigkeit der Wahrnehmung zu dominieren. Damit wird die das akademische Wissen auszeichnende Fähigkeit zur Einbettung eines Beispiels in einen theoretischen Zusammenhang hinter ein auf Unmittelbarkeit und Konkretion gerichtetes Erleben zurückgedrängt und führt zu einem Verlust an „Wissenschaftlichkeit“. Dies lässt die Bedeutung der fachlichen – und nicht der mediendidaktischen – Kompetenz des Lehrenden in den Vordergrund rücken. Er sollte mit wissenschaftlichem Wissen die Beispielhaftigkeit begründen, was die Frage nach den Aufgaben einer Wissenschaftsdidaktik berührt (Nieke, 2008).

4. Ausblick

Unter dem gestalterischen Prinzip der Erzeugung von Präsenz wurde die Vergegenwärtigungsfunktion von Medien näher betrachtet: Nicht der durch den Medieneinsatz bestehende Unterschied zur Präsenzlehre an sich ist dabei ausschlaggebend, sondern die Art und Weise, wie dieser Unterschied erzeugt wird.

Durch Präsenzeffekte können Verluste ausgeglichen werden, die dann entstehen, wenn man selbst nicht unmittelbar einem Ereignis beiwohnen kann und dies vielleicht auch nie könnte (z.B. die Selbstauskunft eines Patienten; ein Besuch des Louvre, die Teilnahme an einer Präsenzlehrveranstaltung). Didaktisch gesehen geht es dabei, ähnlich wie beim erfahrungsorientierten Lernen, um die „Anbahnung von Konfrontation“ dadurch, dass „routinemäßige Ablaufmuster in Frage gestellt werden und gegenüber diesen routinemäßigen Mustern gleichsam überschüssiger Sinn entsteht“ (Combe & Gebhard, 2007, S. 89). Gumbrecht (2002) sieht hierin die Chance, „riskantes Denken“ zu gestatten, „etwas zu denken, was in unserer Alltagswelt nicht gedacht werden kann“ (Gumbrecht, 2003, S. 148). Aufgabe der Universität sei es aber nicht, ästhetische Erfahrung „als verbindlichen Stoff in den Lehrplan“ (S. 137) aufzunehmen, sondern diese zu ermöglichen, indem die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden. Das Erleben von Präsenz in der Wissenschaft könne dann geschehen, „wenn wir uns selbst ebenso wie unsere Studenten mit Objekten auseinandersetzen, deren Komplexität sich einer bequemen Strukturierung, begrifflichen Einordnung und Interpretation widersetzt“ (S. 134). An dieser Stelle, wo das Erfassen eines wissenschaftlichen Problems ansetzt, wo man pendelt zwischen „Verlust und Wiedererlangen geistiger Kontrolle und Orientierung“ (S. 134), findet im Verständnis Gumbrechts Bildung statt. Medien können diesen Prozess unterstützen, indem sie in das abstrakte, begriffliche Denken Anschauung bringen und damit den Aufbau eines „leeren Wissens“ (Pietraß, 2005) verhindern, das nicht an eigene Erfahrung und Wissen geknüpft werden kann. Um diesen didaktischen Mehrwert der Medien nützen zu können, sind allerdings noch Hürden zu überwinden:

- 1) So ist zu klären, wie eine mit Präsenzeffekten ausgestattete Gestaltungsform im Einzelnen auszusehen habe. Die Kenntnisse hierzu sind marginal, Hinweise auf entsprechende Kriterien kann die Mediendidaktik derzeit, wie oben angesprochen, aus der Rezeptionsforschung gewinnen, wobei auch hier eine insgesamt eher schmale und kaum aktualisierte Datenbasis vorliegt (siehe Pietraß, 2003; Kap. 2).
- 2) Digitale Aufzeichnungen verlangen gemäß der vorangehenden Argumentation eine professionelle Gestaltung, um eine möglichst vielperspektivische Abdeckung des Gegenstandes zu erreichen – was nicht nur visuelle, sondern auch auditive Effekte umfasst; selbiges gilt für den Einsatz von Materialien zur Veranschaulichung von Beispielen bis hin zu authentischen Fällen. Eine gestalterisch derart anspruchsvolle Ausarbeitung von Lehrmaterialien wird häufig die Kompetenzen und Kapazitäten des Hochschullehrenden überschreiten. Ohne eine professionelle Unterstützung, wie

sie nur durch entsprechend ausgestattete Medienzentren gewährleistet werden kann, gegebenenfalls verstärkt durch Medienpraktiker, wird der in der Gestaltung liegende potenzielle didaktische Mehrwert digitaler Medien nur teilweise ausgeschöpft werden können.

- 3) Gestalterische Effekte sind nur bedingt von inhaltlichen Aspekten zu trennen, die Wirkung formaler Angebotsweisen ist eng verknüpft mit dem Gegenstand. Widersprüche in der Forschung sind wahrscheinlich häufig darauf zurückzuführen, dass Generalisierungen nur in sehr bedingten Teilaspekten möglich sind – z.B. eine mehr oder weniger realistisch wirkende Farbgestaltung – und dass die Wahrnehmung von Gestaltungseffekten auch soziokulturell bedingt ist (Goodman, 1969). Wo Präsenzeffekte überhaupt wünschenswert und erzielbar sind, wird dort, wo es nicht um Lehrveranstaltungsformen geht, wie bei der digitalen Vorlesungsaufzeichnung, sondern um Fragen der medialen Aufbereitung konkreter Lerngegenstände, eine Kooperation der Mediendidaktik mit den einzelnen (Wissenschafts-)Disziplinen erfordern.

Literatur

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.
- Bleicher, J. K. (2010). *Internet*. Konstanz: UVK.
- Blömeke, S. (2003). Lehren und Lernen mit neuen Medien. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 31(1), 57-82.
- Brosius, H.-B., & Birk, M. (1994). Text-Bild-Korrespondenz und Informationsvermittlung durch Fernsehnachrichten. *Rundfunk und Fernsehen*, 42, 171-183.
- Brosius, H.-B. (1998). Visualisierung von Fernsehnachrichten: Text-Bild Beziehungen und ihre Bedeutung für die Informationsleistung. In K. Kamps & M. Meckel (Hrsg.), *Fernsehnachrichten* (S. 185-202). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Combe, A., & Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Comenius, J. A. (1658/1978). *Orbis sensualium pictus* [Die sichtbare Welt] (lat.-dt. Org. 1658). Dortmund: Die bibliophilen Taschenbücher.
- Früh, W., Kuhlmann, C., & Wirth, W. (1996). Unterhaltsame Information oder informative Unterhaltung? Zur Rezeption von Reality-TV. *Publizistik*, 41, 428-451.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2004). *Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education*. http://communityofinquiry.com/files/CogPres_Final.pdf [22.11.2010].
- Goodman, N. (1969). *Languages of Art*. London: University Press.
- Grimm, J. (1999). *Fernsehgewalt. Zuwendungsattraktivität, Erregungsverläufe, sozialer Effekt*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gross, S. (2003). Lern-Erkundungen. *Neue Sammlung*, 43(4), 487-512.
- Gumbrecht, H. U. (1998). Die Schönheit des Mannschaftssports: American Football – im Stadion und im Fernsehen. In G. Vattimo & W. Welsch (Hrsg.), *Medien – Welten – Wirklichkeiten* (S. 210-228). München: Fink Verlag.

- Gumbrecht, H. U. (2002). Riskantes Denken. Intellektuelle als Katalysatoren von Komplexität. In U. J. Wenzel (Hrsg.), *Der kritische Blick. Über intellektuelle Tätigkeiten und Tugenden* (S. 140-147). Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Gumbrecht, H. U. (2003). *Die Macht der Philologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Gumbrecht, H. U. (2004). *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kerres, M. (2008). Mediendidaktik. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 116-122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niegemann, H. N. (2006). Besonderheiten einer Didaktik des eLearning. In R. Arnold & M. Lernen (Hrsg.), *eLearning Didaktik* (S. 65-74). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Nieke, W. (2008). *Was ist exzellente Lehre? – Die Antwort der Erziehungswissenschaft: Wissenschaftsdidaktik statt Hochschuldidaktik*.
<http://www.ewft.de/files/08-%20Exzellenz%20der%20Lehre%20-%20Wissenschaftsdidaktik%20statt%20Hochschuldidaktik.pdf> [22.11.2010].
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations. A Dual-Coding Approach*. New York: Oxford University.
- Pietraß, M. (2003). *Bild und Wirklichkeit. Zur Unterscheidung von Realität und Fiktion bei der Medienrezeption*. Opladen: Leske+Budrich Verlag.
- Pietraß, M. (2005). ‚Leeres Wissen‘ durch E-Learning? Didaktische Aspekte der virtuellen Lernwelten in anthropologisch-medienanalytischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 61-74.
- Pietraß, M. (2007). Der Zuschauer als Voyeur oder als Opfer? Die Rezeption realitätsnaher Gewalt im Film. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 668-685.
- Prange, K. (1989). *Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zu einer Anthropologie des Lernens*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing social presence in screen text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(3), 3-4.
- Schorb, B. (1994). Zwischen Reformpädagogik und Technozentrik – Über Kinoreformer und die Keilhacker-Schule zu einer handlungsorientierten Medienpädagogik. In S. Hiegemann & H. Swoboda (Hrsg.), *Handbuch der Medienpädagogik* (S. 149-166). Opladen: Leske+Budrich Verlag.
- Schultheiss, B. M., & Jenzowsky, S. A. (2000). Infotainment: Der Einfluss emotionalisierend-affektorientierter Darstellung auf die Glaubwürdigkeit. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 48(1), 63-84.
- Seel, M. (1998). Medien der Realität und Realität der Medien. In S. Krämer (Hrsg.), *Medien Computer Realität* (S. 244-268). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Tulodziecki, G., & Herzig, B. (2004). *Mediendidaktik. Handbuch Medienpädagogik* (Bd. 2). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Weidenmann, B. (2002). Multimedialität und Multimedia im Lernprozess. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.) (2002), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 45-61). Weinheim: PVU.
- Wirth, W. (2000). Infotainment. Chancen für die politische Sozialisation Jugendlicher? In I. Paus-Haase, D. Schnatmeyer & C. Wegener (Hrsg.), *Information. Emotion. Sensation? Wenn im Fernsehen die Grenzen zerfließen* (S. 62-91). Bielefeld: AJZ-Druck + Verlag.

Abstract: Recent investigations of the new possibilities of computer-mediated communication focus on the didactics of e-learning. Another area in which digital media open up perspectives conducive to learning is that of the different means of design. This aspect had been discussed quite intensely during the 1990s, within the context of “multimedia”; however, this debate was only partially continued within the field of e-learning. Based on the concept of presence, i.e. those parts of the aesthetic experience generating sensuality, the author examines in how far the digital possibilities of design offer a didactic potential for teaching in higher education.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Manuela Pietraß, Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Pädagogik, Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienbildung, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg, Deutschland
E-Mail: manuela.pietrass@unibw.de