

Reitinger, Johannes; Proyer, Michelle

Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang.

Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie

Krause, Sabine [Hrsg.]; Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]: Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 117-136



Quellenangabe/ Reference:

Reitinger, Johannes; Proyer, Michelle: Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang. Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie - In: Krause, Sabine [Hrsg.]; Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]: Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 117-136 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222284 - DOI: 10.25656/01:22228

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222284>

<https://doi.org/10.25656/01:22228>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Sabine Krause
Ines Maria Breinbauer
Michelle Proyer
(Hrsg.)

Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft

**Bildungswissenschaftliche Reflexionen
aus Anlass einer Pandemie**

Krause / Breinbauer / Proyer
**Corona bewegt – auch die
Bildungswissenschaft**

Sabine Krause
Ines Maria Breinbauer
Michelle Proyer
(Hrsg.)

Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft

Bildungswissenschaftliche Reflexionen
aus Anlass einer Pandemie

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die Veröffentlichung der Open Access-Publikation wurde durch Mittel der Universität Innsbruck und der Universität Wien möglich.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2021.h. © by Julius Klinkhardt.
Foto Umschlagseite 1: © Sabine Krause, Innsbruck.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5889-2 digital doi.org/10.35468/5889
ISBN 978-3-7815-2453-8

Inhalt

<i>Ines M. Breinbauer, Sabine Krause und Michelle Proyer</i> Corona bewegt – nicht nur, aber auch die Bildungswissenschaft	7
<i>Barbara Platzer</i> Verantwortung in der Pandemie. Über die Unzulänglichkeit individueller Verantwortung und blinde Flecken des Pandemie-Diskurses	19
<i>Thorsten Fuchs und Dominik Matzinger</i> Lost in Pandemic. Zur Frage von adoleszenten Bildungsprozessen und Übergängen in Zeiten des Social Distancing	33
<i>Ines M. Breinbauer</i> Lernen an den Grenzen unseres Wissens	49
<i>Dominic Lüthi</i> ,Corona‘ im Ethikunterricht	67
<i>Sabine Krause</i> Ver(un)sichern in Zeiten der Ver(un)sicherung	85
<i>Andreas Köpfer</i> ,Distant Bodies – Collective Spaces – Borders‘: Herstellung und Aneignung von Lernräumen in Zeiten erforderlicher Distanzierung	103
<i>Johannes Reitingger und Michelle Proyer</i> Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie	117
<i>Tina Obermayr, Seyda Subasi Singh, Gertraud Kreamsner, Oliver Koenig und Michelle Proyer</i> Revisiting vulnerabilities – Auswirkungen der Pandemie auf die (Re)Konstruktion von Vulnerabilität*en im Kontext von Bildung	137
<i>Franziska Felder</i> Corona und die ultimativen ‚memento mori‘. Überlegungen zu einem besseren Umgang mit behinderungsbedingten Vulnerabilitäten in Demokratie und Bildung	153
Autor*innenspiegel	169

Johannes Reitinger und Michelle Proyer

Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang – Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie

1 Einführung

„Unantastbarkeit ist eine Errungenschaft.“

Indem sich Elisabeth von Thadden in einem kürzlichen Interview (von Thadden & Flasspöehler 2020) zu dieser Aussage vorwagt und sich dabei zudem der Frage widmet, ob das Virus ein aus ihrer Sicht vorhandenes modernes Bedürfnis nach Distanz verstärke, eröffnet sie einen Diskurs abseits des Mainstreams. Unklar ist, wie sich diese Sichtweise später einordnen lässt, sie entgeht aber zumindest einseitigen Perspektiven, all das, was zurzeit Pandemie-bedingt mit dem Menschen passiert, kategorisch negativ zu attribuieren. Demgegenüber werden aber auch zahlreiche Sehnsüchte und Bedürfnisse an ein ebenso unklares Post-Pandemisches oder Erinnerungen an Prä-Pandemisches formuliert. Das Peri-Pandemische lässt noch wenige Festlegungen zu. Im Kontext des Lernens wurde von Studierenden in virtuellen Lehrveranstaltungen nicht selten angemerkt, dass jegliche Bemühungen um eine gute Online-Lehre mit Möglichkeiten des gegenseitigen virtuellen Austausches nicht den Wunsch nach physischer sozialer Interaktion wettmachen können. Ausgehend davon wollen die Autor*innen die Situativität von Lernen *während* der Pandemie erläutern.

Fokussiert man den Diskurs über Nähe und Distanz auf institutionalisierte Bildungsbemühungen (z. B. an Universitäten), kommen zur Variablen der sozialen Eingebundenheit weitere dazu (Hummel 2020). Aus unserer Sicht – also aus Sicht der Verfassenden dieses Textes, die zugleich Universitätslehrende und -forschende sind – ist hier u. a. darüber zu diskutieren, wie es beim Studieren aus der Ferne mit Möglichkeiten der inhaltlichen und/oder methodischen Partizipation bestellt ist, ob Freiheitsgrade und demokratische Strukturen im Lernprozess ermöglicht werden, steigen oder sinken, wie man aus der Distanz wissenschaftlich zu arbeiten oder eine Profession auszuüben lernt sowie welche Formen der Lehre man ‚online‘ überhaupt setzen kann und was damit bewirkt wird. Und nicht zuletzt gilt es aus einer poststrukturalistisch-modernen Forschungsperspektive heraus sich über

die Situiertheit von Diskursmöglichkeiten bzw. -formen Gedanken zu machen und zu fragen, auf welche Weise diese unter den neuen Umständen „kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert“ (Foucault 1972/2017) werden.

In Organisationsprozessen (Vorbereitung, Durchführung, Reflexion) unserer universitären Lehre, die Corona-bedingt bis auf weiteres und fast ausschließlich online stattfindet, beschäftigen uns diese Variablen und deren Verhältnisse nun schon einige Zeit. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags versuchen wir daher zu ergründen, welche Wahrnehmungen sich in situativen Kontexten universitärer Lehre in Zeiten der Pandemie und der damit verbundenen Distanzierungen und Reorganisationen für Studierende auftun. Im Sinne einer Reduktion der Komplexität dieses Vorhabens rahmen wir unser Forschungsinteresse, indem wir es aus dem Blickwinkel zweier konkreter theoretischer Überlegungen heraus erörtern, die im aktuellen Bildungsdiskurs von Bedeutung sind. Diese Zugänge lassen sich zusammenfassen als a) die Idee von Bildung als ein durch Teilhabe befördertes ‚Unabhängig werden‘ der Lernenden von Lehrenden (Benner 2015; Biedermann & Oser 2010) und b) das Erleben von Selbsttätigkeit bzw. Selbstbestimmung in Lerngelegenheiten und dessen Bedeutung (Reitinger 2013, 47-51; 2014, 185). Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Zugänge und auf Basis unserer Sichtung des herangezogenen Datenmaterials, das Überlegungen von Studierenden wiedergibt (für nähere Informationen zum Datenmaterial siehe Kap. 2.3 und 2.4), geht der vorliegende Text im Besonderen auch den Fragen nach, welche Rollen, Chancen bzw. Grenzen diskursiven Praktiken (in ihren konventionellen wie auch ‚neuen‘ Formen) von Studierendenseite her eingeräumt werden und wie sich soziale Interaktionsstrukturen im virtuellen Raum gestalten.

1.1 Pandemie-bedingte Online-Lehre – Erste ausgewählte Befunde

Studierendenpartizipation, Erleben von Fremd- und Selbstbestimmung sowie Variablen des Lerngewinns bekommen in Zeiten einer weltweiten Pandemie ‚neue‘ Konnotationen. Wenngleich man bereits aus älteren Studien über Charakteristika sowie einzelne Vor- und Nachteile einer weitgehend online durchgeführten Lehre im Vergleich zu einer konventionellen etwas erfahren kann (Means, Toyama, Murphy & Baki 2013; Schneider & Preckel 2017; Zhao, Lei, Yan, Lai & Tan 2005), so lassen gegenwärtig und unmittelbar die Eindrücke aus informellen (inner)institutionellen Diskursen (z. B. ad-hoc Reflexionen mit Studierenden; Gespräche mit Kolleg*innen im Rahmen von Lehrendentreffen; digitale Konferenzen) die Vermutung zu, dass sich Online-Lerngelegenheiten von der Präsenzlehre im Seminarraum in ihren „Wirkungen“ auf die Betroffenen doch deutlich unterscheiden, d.h., dass Lernen im aktuellen Setting andere Vorgänge der Aneignung und Lernorganisation mit sich bringt. Dass es sich hinsichtlich dieser vermuteten Verschiedenheit aber nicht unbedingt um einen Lerngewinn handeln muss, zeigen Schneider und Preckel (2017, 589) auf. Allerdings zeugen auch

schon etliche kurzfristig durchgeführte, ausgewertete und (vor)veröffentlichte Studien zum Pandemie-bedingten Lehren und Lernen auf Distanz (vgl. Crawford Butler-Henderson, Rudolph, Malkawi, Glowatz, Burton, Magni & Lam 2020) davon, dass sich Veränderungen tatsächlich abzeichnen, z. B. Umstrukturierung der Lehrorganisation (ebd.), Ausdifferenzierung der Instruktionkonzepte (Chakraborty, Mittal, Gupta, Yadav & Arora 2020), Erhöhung der studentischen Fähigkeit zur Selbstorganisation (Schober, Lüftenegger & Spiel 2021), steigende Akzeptanz digitaler Angebote oder stärkere Innovationsbereitschaft aller Betroffenen (Zawacki-Richter 2020). Mit Blick auf die einzelnen lernenden Individuen stellen sich mitunter auch Wahrnehmungen bzw. Entwicklungen hinsichtlich der Pandemie-bedingten Online-Lehre heraus, die uns als problematisch erscheinen. So zeigen Krammer, Pflanzl und Matischek-Jauk (2021) auf, dass Studierende Einschränkungen in der sozialen Interaktion wahrnehmen. Zugleich sind für die Lern- bzw. Leistungsmotivation der Studierenden sowie deren generelle Einschätzung der Veranstaltungsqualität nicht die verwendeten digitalen Aktionsformen und Tools selber ausschlaggebend, sondern – unbestreitbar und fast trivial angemerkt – die Qualität ihres Einsatzes. Diese ist aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt aufgrund fehlender Erfahrungen, Forschungsergebnisse und Routinen nicht a priori gesichert. Martinek, Carmignola und Dittrich (2020) sehen in ihrer aktuellen Studie aufgrund der Pandemie die Gefahr einer Einschränkung autonomer Handlungsmöglichkeiten bei Studierenden. Durch die veränderten Studienbedingungen und die starke Abhängigkeit der Lernprozesse von technischen Kontextmerkmalen und Ressourcen werde die Befriedigung von psychologischen Grundbedürfnissen (vgl. Ryan & Deci 2017) stärker als in konventionellen Lerngelegenheiten auf die Probe gestellt. Dass Online-Lehre auch Stress und negative gesundheitliche Nebenwirkungen auslösen kann, stellen Chakraborty et al. (2020) fest. Schmölz, Geppert und Barberi (2020) zeigten zudem kürzlich auf, dass für Studierende durch universitäres Distance-Learning Teilhabebarrieren entstehen können (z. B. Ungleichheiten im Zugang zu digitalen Medien oder in der Begleitung der Nutzung dieser; ebd., 23).

Wenngleich die hier – aufgrund des begrenzten Beitragsumfangs zugegebenermaßen sehr kursorisch – angeführten Studien noch keine Allgemeinaussagen zulassen und im Kontext vorhandener Studienlimitationen relativiert werden müssen, so kann zumindest so viel aus ihnen abgeleitet werden, dass die besagte Situation Pandemie-bedingter Lehre Wirkungen zeigt. Diese Wirkungen führen zu veränderten Wahrnehmungen bzw. Handlungspraktiken und greifen folglich auch in die Autonomie der Akteur*innen ein. Das macht viele betroffen und bewegt nicht zuletzt auch uns zu einem genauen Blick auf die aktuelle Lage.

1.2 Tertiäre Bildung als partizipativer Prozess des „Unabhängig-Werdens“

Als John Dewey (1916, 46) feststellte, „that education is not an affair of ‚telling‘ or being told, but an active, constructive process“, strich er die lernenden Personen als aktive und nicht lediglich adressierte Akteur*innen im Bildungsprozess heraus. Auch im Bildungsverständnis nach Dietrich Benner (2015) werden Bildungsprozesse durch Unterricht und Lehre zwar angestoßen und initiiert, aber letztendlich nicht bewirkt, denn dies kann nur durch die lernende Person selber geschehen. Zudem sind diese Bildungsprozesse stets als gegenstands- und sachbezogen zu verstehen.

Bildung impliziert eine bestimmte Qualität der Mensch-Umwelt-Beziehungen und wird dabei als ein ‚Unabhängig werden‘ der Lernenden von den Lehrenden gedacht. Sowohl Dewey wie überwiegend auch Benner beziehen ihre bildungstheoretischen Überlegungen auf den Bildungsraum Schule. Inwiefern können diese zentralen Aussagen auch auf die tertiäre Bildung übertragen werden? Die Qualität der Mensch-Umwelt-Beziehungen ist im tertiären Feld eine andere, nicht zuletzt durch das andere Rollenbild der Lehrenden, die sich nicht für einen „erziehenden Unterricht, der bildet“ (ebd., 486) verantwortlich zeichnen, sondern für die forschungsorientierte Herausbildung des wissenschaftlichen und professionellen Nachwuchses. Weiters unterscheidet sich tertiäre Bildung in Ansprüchen, Methoden, Wissensformen und Zielsetzungen von schulischer Bildung. Diese Aspekte beachtend scheint auch für das Segment der tertiären Bildung das beschriebene ‚Unabhängig-werden‘ eine Rolle zu spielen. Es klingt beinahe trivial anzumerken, dass Studierende in der Auseinandersetzung mit Theorien und deren Voraussetzungen und in der Beurteilung und Anwendung von Forschungsmethoden von einer lehrenden Person gewissermaßen ‚unabhängig‘ werden sollen, indem sie Kompetenzen aufbauen, um sich eigenverantwortlich und selbständig der wissenschaftlichen Auseinandersetzung widmen bzw. eine Profession wissenschaftsbasiert und reflektiert ausüben zu können.

Nun ist im Zusammenhang mit der Entwicklung einer Kompetenz zum Entwurf von Handlungen und dem ‚Unabhängig-werden‘ der Lernenden von den Lehrenden jedoch zu klären, inwiefern dabei in diesbezüglichen Lernprozessen Möglichkeiten der Mitgestaltung eine Rolle spielen. Wenngleich auch noch nicht im Detail erörtert ist, wie der Zusammenhang von Bildung zur Unabhängigkeit und Partizipation zu denken ist (Biedermann & Oser 2010), so ist dennoch anzunehmen, dass man Handlungsentwurfskompetenz (Benner, von Oettingen, Peng & Stepkowski 2015) nicht aufbauen können wird, ohne bereits im Prozess des Lernens dieser Kompetenz Freiraum zur Einbringung persönlich relevanter Fragestellungen, zur inhaltlichen und methodischen Mitbestimmung, zum eigenverantwortlichen Urteilen und schließlich zum Entwerfen von Handlungen angeboten zu bekommen (Damşa & Nerland, M. 2016; Reitinger & Altrichter 2021, in Druck). Weitergeführt lässt dieser Gedanke feststellen, dass partizipative

Strukturen wohl notwendig sind, um überhaupt von Eigenverantwortlichkeit in institutionalisierten Bildungsprozessen auf Seite der Lernenden sprechen zu können (Reitinger 2018; Töremen 2011, 274) – unabhängig davon, ob dies in der Schule oder an der Universität passiert. Denn „Hochschullehre heißt konkret, Teilhabeoptionen zu eröffnen, durch die Wissenschaft als spezifische Praxis nicht nur eingeübt, sondern auch ausgeübt werden kann“ (Hummel 2020, 2). Inwiefern die Pandemie-bedingte Online-Lehre diesem Anspruch bisher gerecht wurde, ist aus der bestehenden Studienlage (noch) nicht hinreichend abzuleiten.

1.3 Studierleben im Kontext von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung

Bildung wird – unabhängig von institutionalisierter Segmentierung oder persönlicher Disposition – als Befähigung zur Selbstbestimmung verstanden, die „die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit des eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsnorm des Bildungsprozesses.“ (Klafki 1985/1996, 19) Selbstbestimmung setzt Selbsttätigkeit nicht nur aus Perspektive der von Wolfgang Klafki wesentlich mitgestalteten Bildungstheorie voraus. Ebenso aus motivationspsychologischer Sicht (Ryan & Deci 2017) wird Selbsttätigkeit als implizite Kategorie von Selbstbestimmung verstanden. Umgekehrt impliziert selbsttätiges Handeln nicht kategorisch auch selbstbestimmtes Handeln. Wird Selbsttätigkeit schlicht aufgetragen, befohlen oder gar erzwungen, indem von Begleitung, Coaching und Möglichkeiten zur Mitentscheidung und Mitgestaltung im Lehr-Lern-Prozess abgesehen wird, so ist die damit initiierte Lerngelegenheit zwar durch und durch eine eigenaktive, aber gleichzeitig auch alles andere als eine autonomieorientierte (vgl. Reitinger 2013, 47-51; 2014, 185). Dass Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung im Alltagsdiskurs zur Bildung wenig differenziert und in der unreflektierten Bildungspraxis oft wohl nur implizit als etwas Verschiedenes wahrgenommen werden, wirft die Fragen auf, welche Gründe das hat, welche Folgen dies mit sich zieht und – nicht zuletzt – welche Machtstrukturen diese Dynamiken mitgestalten. Weiters stellt sich uns die Frage, inwieweit im Pandemie-bedingten Distance-Learning diese Dualität und die mit ihr einhergehenden Machtstrukturen spürbar werden und wo sich ‚Online‘-Studierende im Spektrum zwischen instruierter Selbsttätigkeit und tatsächlicher Selbstbestimmung letztendlich wiederfinden.

2 Situationsanalyse

Wie einleitend bereits angemerkt, ist für uns das situative Erleben tertiärer Online-Lerngelegenheiten durch die Studierenden vor den soeben dargestellten theoretischen Ansätzen von sowohl persönlicher als auch beruflicher Relevanz. Um das situative Erleben analysieren zu können, bedarf es aber vorweg einer Beschreibung dessen, was wir unter einer Situation im virtuellen Raum verstehen. Das folgende Kapitel soll dies leisten und zudem einer empirischen Methode zur Bearbeitung des angedeuteten Erkenntnisinteresses, die als Situationsanalyse nach Adele E. Clarke (Clarke 2011; Clarke, Friese & Washburn 2018) beschrieben wird, den Weg bereiten.

2.1 Die Situation des Lernens im virtuellen Raum

Unter einer Situation wird im Kontext der Situationsanalyse und in Bezugnahme auf John Dewey (1938, 66-68) mehr verstanden als ein Arrangement verschiedener Objekte, ein Ereignis oder eine konkrete Handlung. Vielmehr handelt es sich hierbei um eine Erfahrung, die in eine ‚kontextuelle Ganzheit‘ („contextual whole“; ebd., 66) eingebettet ist und erst in Verbindung mit dem Umfeld und den darin existierenden Beziehungen als “distinctive and loosely bounded entity” (Clarke et al. 2018, 49) hinreichend verstanden werden kann. Betrachtet man angesichts dieser Definition die für unsere Studie ins Auge gefasste Situation der Online-Lehre, so wird deutlich, dass damit nicht ausschließlich die singuläre Lehrveranstaltung im virtuellen Raum gemeint ist. Vielmehr ist hier die Rede von der gesamten sozialen Arena eines Lehr-Lern-Settings mit besonderer Architektur, welche Relationen zwischen den involvierten Individuen (Akteur*innen) und Elementen des Raumes ebenso inkludiert, wie das diesbezügliche Dispositiv, was man mit Michel Foucault (1980, 194-228; vgl. auch Clarke et al. 2018) als das heterogene Ensemble der in der Situation auftretenden Diskurse, Institutionen, Normen, Machtstrukturen usw. bezeichnen kann.

2.2 Konkretisierung des Forschungsinteresses

In bereits vorhandenen Studien zur Pandemie-bedingten Online-Lehre wird die Idee von Bildung als ein durch Teilhabe befördertes ‚Unabhängig Werden‘ der Lernenden von Lehrenden unseres Wissens nicht explizit reflektiert bzw. auf die Situationen der Pandemie-bedingten Online-Lehre bezogen nicht ausreichend analysiert. Wenngleich zwar das Erleben von Fremd- bzw. Selbstbestimmung in der aktuellen Forschung zur Online-Lehre an tertiären Bildungsinstitutionen schon ansatzweise aufgegriffen wird (z.B. Martinek et al. 2020), so stehen auch hier noch Untersuchungen aus, welche die in multiple soziale Prozesse eingebettet verstandene Online-Lerngelegenheiten auf die von Studierenden erlebten Situa-

onen hin analysieren und Bedingungen für die darin stattfindenden Handlungsprozesse, Diskurse und sozialen Interaktionen nicht außerhalb sondern innerhalb dieser Situationen suchen. Diese Ausgangslage begründet das folgende, im Einführungskapitel bereits stellenweise angedeutete Forschungsinteresse, dem wir im Rahmen der hier dokumentierten Situationsanalyse nachgehen:

*In welchen Relationen stehen Akteur*innen (Lehrende; Studierende) und Elemente Pandemie-bedingter Online-Lehre im virtuellen Raum, unter situativer Bezugnahme auf theoretische Zugänge der Bildung zur ‚Unabhängigkeit‘ bzw. der Selbstbestimmung, zueinander?*

2.3 Instrument zur Sammlung des analyserelevanten Datenmaterials

Von dieser Fragestellung ausgehend haben wir ein selbst entwickeltes, offenes Erhebungsinstrument eingesetzt, mit dem Studierende ihr Erleben in Situationen digitaler Lerngelegenheiten reflektieren und dokumentieren können, und zwar bezugnehmend auf die in Kapitel 1.2 und 1.3 dargestellten theoretischen Zugänge.

Dieses Instrument basiert im Wesentlichen auf zwei offenen Fragestellungen (siehe Abb. 1), die Studierendeneinschätzungen studiumsbezogener Lerngelegenheiten (Überlegungen, Assoziationen) im Kontext zweier bildungstheoretisch relevanter Kurztexte zu erfassen versuchen. Die Kurztexte beziehen sich jeweils auf einen der einleitend dargestellten theoretischen Zugänge (tertiäre Bildung zur ‚Unabhängigkeit‘ als partizipativer Prozess [Kurztext Nr. 1]; Studierenerleben im Kontext von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung [Kurztext Nr. 2]).

Nr.	Kurztext	Einzuschätzende Fragestellungen zu den einzelnen Kurztexten
1	Nach Benner (2015) bezieht sich Bildung auf gegenstands- und sachbezogene Lernprozesse sowie Mensch-Umwelt-Wechselwirkungen und wird dabei als ein ‚Unabhängig Werden‘ der Lernenden von den Lehrenden gedacht.	
2	In Bildungsprozessen bewegt man sich als lernende Person im Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdbestimmung (Reitinger 2013), wobei es der kritischen Reflexion und des gemeinsamen Diskurses bedarf um bewusst zu machen, wo man sich in diesem Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdbestimmung tatsächlich befindet. Der Wille selbstbestimmt zu handeln, muss nicht zwangsläufig dazu führen, dass einem Menschen das auch möglich ist. Die Selbstwahrnehmung, Selbstbestimmung im anderen zu fördern, muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass man das im pädagogischen Handeln auch tatsächlich einlöst.	Welche Überlegungen/Assoziationen kommen Ihnen hierzu (Kurztext Nr. 1 [2]) in den Sinn, wenn Sie an Ihre studiumsbezogenen Lernerfahrungen in Corona-bedingten Online-Lehrveranstaltungen denken?

Abb. 1: Zur Datenerhebung verwendete Kurztexte und Fragestellungen

2.4 Untersuchungspartner*innen und gewonnenes Datenmaterial

Der vorliegenden Analyse liegt ein mittels des eben beschriebenen Erhebungsinstruments gewonnenes Datenmaterial zugrunde, welches im Rahmen einer Vorlesung (inhaltliche Schwerpunktsetzung: Gestaltung von Lehr-Lernprozessen) sowie eines Kurses (inhaltliche Schwerpunktsetzung: Soziale und Personale Kompetenzen) des Mastercurriculums zur Lehramtsausbildung an einer österreichischen Universität im Wintersemester 2020/2021 online erhoben wurde. Die insgesamt 656 in die beiden Veranstaltungen eingeschriebenen Studierenden aus verschiedensten Lehramtsfächern (bestehend aus 634 Vorlesungs- und 22 Kursteilnehmer*innen) wurden gebeten, freiwillig an einer Moodle-Umfrage teilzunehmen, in die das Erhebungsinstrument eingebettet war. An der Untersuchung beteiligten sich 69 Studierende tatsächlich, was einem Rücklauf von 10,5 % entspricht. Alle teilnehmenden Studierenden hatten das Bachelorstudium zur Lehramtsausbildung bereits abgeschlossen und waren folglich zum Zeitpunkt der Datenerhebung mit grundlegenden bildungswissenschaftlichen Inhalten vertraut. Das auf diese Weise erfasste Datenmaterial umfasst in Summe 9505 Wörter, die sich aus unterschiedlich langen Repliken auf unterschiedlichen Reflexionsniveaus der Studierenden zusammensetzen.

2.5 Methodologische Rahmung der Studie

Um die aktuelle, in dieser Form noch nie dagewesene Situation aus Sicht der Lernenden zu beleuchten, wurde von uns der methodologische Zugang der Grounded Theory in der Weiterentwicklung von Adele Clarke ausgewählt. Ihr Ziel war es die Methodologie in einen postmodernen Kontext zu übertragen, um die breitere Kontextualisierung sowie Umstände des Forschungszusammenhangs mitzudenken, weiterführende Diskurse zu berücksichtigen und die Relevanz von Parallelitäten und Verquickungen menschlichen Interagierens aufzuzeigen (Clarke et al. 2018). In Anlehnung an Kremsner (2017), die die Methode in der partizipativen Forschung zur Anwendung gebracht hat, ermöglicht es dieser Ansatz die Komplexität von Situationen aufzuzeigen (Clarke et al. 2018) und darauf einzugehen, dass bestimmte Situationen auf bereits vorliegende Unterschiede Einfluss nehmen – diese also zusätzlich verstärken oder verringern können. Für die Analyse des vorliegenden Datensatzes eignet sich dieses Vorgehen besonders, da wenig über Dynamiken in indizierten und auf unbestimmte Zeit verordneten virtuellen Lernräumen und der Verortung der Studierenden darin bekannt ist. Der Einsatz eines offenen und induktiven empirischen Vorgehens soll das Hinterfragen und Einordnen ermöglichen. Zusammenhänge lassen sich über die Erstellung von Visualisierungen, sogenannten *Maps*, veranschaulichen, was das Nachvollziehen der im Analyseverlauf sich ergebenden Ordnung erleichtert.

Im Folgenden werden zunächst Schlaglichter auf die Erhebung gesetzt und zentrale Ergebnisse veranschaulicht, sodann drei Etappen näher beschrieben und im nächsten Kapitel, der Darstellung der Analyse des Datenmaterials, umgesetzt. Um die Verwobenheit und Komplexität einer Situation zu veranschaulichen, gilt es nach der Kodierung des Materials drei unterschiedliche, eigentlich parallel ablaufende Phasen der Erstellung von Maps zu durchlaufen: Situational and Relational Maps, Social Worlds/Arenas Maps und Positional Maps (Clarke et al. 2018). Die Maps können sich laufend verändern und sich sowohl aus Kodier-Prozessen, Diskussionen aber auch Erkenntnissen aus vergleichenden Perspektiven speisen. Erste Versionen können jeweils als ‚messy‘ bezeichnet werden, die über Zuteilung zu spezifischen Ordnungsrastern oder Herstellung von Relationen an Ordnung gewinnen können.

Die erste Ordnung nach Vorlage der ‚Abstract Situational Map‘ (ebd., 128-132) wird im Folgenden als erste visualisiert (Abb. 2) und dient in weiterer Folge als Basis für die Herstellung von Verbindungslinien oder Intersektionen in Form der sogenannten ‚Relational Map‘ (ebd., 138-141). Hier werden individuelle oder kollektive menschliche Akteur*innen genauso in Verbindung miteinander gesetzt wie zugrundeliegende und beispielsweise historische gewachsene Diskurse. Die Perspektive kann dabei unterschiedlich gelagert sein. Im vorliegenden Fall geben wir Einblicke in die Relationen aus Sicht der Lernenden auf ihr eigenes Kollektiv. Vor allem soll aber auch in Hinblick auf die hier nur ansatzweise anzuzeigende nächste Analyseebene der sozialen Arena die Lehrendenschaft in den Fokus genommen werden (Abb. 3). Clarke bezeichnet soziale Welten dabei als: “groupings of various sizes, each of which has ‘a life of its own’ that is distinctively collective” (2018, 148). Die Balance aus individueller Gestaltungsmöglichkeit und kollektivem Element spielt in der Zusammensetzung einer sozialen Welt also eine zentrale Rolle. Den Zusammenhang aus diesen Welten und sozialen Arenen bezeichnet die Autorin dahingehend, dass “(s)ocial worlds usually participate in arenas in which their agendas are pursued”(ebd.).

Davon abgeleitet können sich spezifische Komplexe ergeben, die wiederum auf eine spezifische Positioniertheit hindeuten, welche in einer weiteren Map festgehalten werden können. Im Zuge der Conclusio präsentieren wir eine erste Idee zur Genese einer solchen ‚Positional Map‘ (ebd., 165-175), die die Bedeutung der handelnden, interagierenden Lehrenden und Lernenden sowie die Bedeutung des virtuellen Raums als kontextrelevante Dimensionen visualisiert und darin zentrale Elemente Pandemie-bedingter Online-Lehre positioniert (Abb. 4).

3 Analyse des Datenmaterials

Nach einem initialen Kodierprozess der zu den beiden theoretischen Kurztexen (siehe Kap. 2.3) eingegangenen Rückmeldungen der Studierenden, welcher zur Markierung von knapp 300 Textpassagen führte, wurden übergreifende Konzepte entlang des Schemas der Abstract Situational Map diskutiert und zugeordnet (Clarke et al. 2018, 131).

3.1 Abstract Situational Map

Eine Zuordnung in Form einer Abstract Situational Map (Abb. 2) unterscheidet einerseits menschliche und nichtmenschliche Involvierte und Elemente bzw. dazugehörige Diskursstrukturen, implizierte bzw. so-genannte 'silent actors', aber auch politische und sozio-kulturelle Elemente sowie temporäre und räumliche Einflussfaktoren. Zusätzlich können besonders relevante und stark gewichtete Debatten und zugehörige Diskurse, die für die Situation relevant sind, eingeordnet werden.

Für die vorliegende Analyse konnten neben eher augenscheinlichen Akteur*innen bzw. Elementen wie den Studierenden und Lehrenden selbst sowie dem virtuellen Lernen als relevantem räumlichen Element eine Reihe von Themen und Problemfeldern als relevant für die Situation identifiziert werden. Zentrale Aspekte werden in der nachfolgenden Abbildung illustriert und im Anschluss daran auszugsweise erläutert. Weitere Konzepte werden im Verlauf der weiteren Analyseschritte vertieft.

Abb. 2: Abstract Situational Map

<i>Individual Human Elements/Actors</i>	<i>Nonhuman Elements/Actants</i>
Lernende*r Lehrende*r	Technische Abhängigkeit Lehrinhalte
<i>Collective Human Elements/Actors</i>	<i>Implicated/Silent Actors/Actants</i>
Studierende Lehrende	(Lehrende)/Institution/Bildungsapparat/ (Regierung) als Silent Actors – durch Machtstrukturen Pandemie; Zwang, Herausforderung Instruktionsformen
<i>Discursive Constructions of Individual and /or Collective Human Actors</i>	<i>Discursive Constructions of Nonhuman Actants</i>
Interaktion der Studierenden Interaktion Studierende Lehrende Veränderung der Diskursstrukturen Rollen Neue Möglichkeiten des Lernens	pre – within – post corona Zwang – sich ergeben, Nichtstun Ermöglicher Lernraum Weniger Praxis Schein(-autonomie/-partizipation)

<i>Political/Economic Elements</i>	<i>Socio Cultural/Symbolic Elements</i>
Relevanz des sozialen Hintergrunds (Stadt/Land, Wohnsituation) Weiterbildung der Lehrenden (digitale Kompetenz, Verantwortung als Lehrende*r) "Es ist jetzt besser": Zukunftsträchtiges Modell, Auftrag zur Weiterentwicklung	Relevanz des sozialen Hintergrunds (technische Ausstattung) Selbstorganisation? An sich schon immer ein Element des Studi-Seins? Nun unter Zwang (→ Evtl. auch Verweis auf UG, weil zeitlich parallel?) Macht der Lehrperson
<i>Temporal Elements</i>	<i>Spatial Elements</i>
pre – within – post corona Pandemie Studium/Semester	Zu Hause Virtueller Raum Moodle
<i>Major Issues/Debates (Usually Contested)</i>	<i>Related Discourses (Historical, Narrative, and/or Visual)</i>
Veränderung des Partizipations- bzw. Selbstbestimmungsgrades Selbstbestimmung vs. Fremdbestimmung – Relativierung Erschwerte Kommunikation – Interaktion Pseudopartizipation – Ruf nach Struktur Fehlende soziale und emotionale Komponente Was soll nach der Pandemie als Lerngewinn bleiben? Beibehaltung? Weiterentwicklung?	Diskurs über die Relation von Fremd- und Selbstbestimmung Macht der Lehrperson
<i>Other Kinds of Elements</i>	
Instruktionsformen – Praxis – Verständlichkeit	

Als kollektiv Agierende werden von den Studierenden sie selbst wahrgenommen. Die Veränderung der Kooperation wird von ihnen v.a. dahingehend kommentiert, dass die persönliche Interaktion und die soziale bzw. emotionale Komponente, also zwischenmenschliche Elemente verloren gegangen sind. Dies wird auch hinsichtlich der Interaktion mit den Lehrenden bemerkt, wie der folgende Auszug zeigt:

„Lehrpersonen bemühen sich zwar auch online unser Nachdenken anzuregen aber es fehlt die emotionale Komponente um wirklich in Austausch zu treten – ich bleibe also viel stärker in meinem Kopf.“ (Text 2; #53)

Diese*r Studierende zeigt also an, dass aufgrund der wahrgenommenen fehlenden sozialen Komponente der Lernprozess auf sich selbst zentriert bleibt. Technische Aspekte werden in diesem Kontext zwar als Hilfestellung bzw. in weiterer Folge

sogar als Chance erlebt, aber eben nicht im Sinne einer Lösung für das Fehlen sozialer Elemente eines bisher gewohnten Lernprozesses.

Lehrende werden als Kollektiv auch noch hinsichtlich der unterschiedlichen Lehransätze und Gestaltungsansätze thematisiert (z. B. ihre Entscheidungen zur Gestaltung der Online-Lehre und daher – am Übergang zu nicht-menschlichen Elementen – die Formen der Instruktion). Dies kann auch als weiterführender Diskurs angezeigt werden, da einige Studierende auf die Grenzen des virtuellen Lernens anspielen: die Vermittlung von praxisbegleitenden Lehrformaten. Die Reflexion von Praxiserfahrungen scheint eine besondere Herausforderung in der erlebten Distanz. In diesem Zusammenhang ergab sich, wie der folgende Einblick in das empirische Material veranschaulicht, auch ein Hinweis darauf, dass die Rolle der Lehrenden in der aktuellen Situation durchaus unterschiedlich wahrgenommen wird.

„Teilweise bekam ich das Gefühl online durchaus mehr von Lehrenden geführt zu werden und weniger selbst mitbestimmen zu können. Gerade wenn die Praxis (in Präsenz) wegfällt, wird es ein Stück weit schwieriger, als Lehrperson weniger zu führen.“ (Text 2; #25)

Die Dominanz der Lehrenden in der Organisation der Lernprozesse in der aktuellen Situation wird in den Kommentaren häufig thematisiert: hinsichtlich der Gestaltung des Materials, der Wahl der Interaktionsform (synchron oder asynchron). Diese Komponente kann einerseits auf dem Level der symbolischen Elemente als auch im Bereich des Diskurses zur Rolle der Lehrenden eingeordnet werden. Es stellt sich also die Frage, welche Rolle Lehrende im Vorfeld hatten, wie dominant sie wahrgenommen wurden und inwieweit sie in der aktuellen Situation – dem Lernen in der Pandemie – Lernprozesse dominieren, gestalten, ermöglichen und befördern. Auch das Thema der Kompetenz von Lehrenden in der Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen wird angesprochen. Als zentrale temporale bzw. eigentlich allumfassende situative Komponente wird die Pandemie selbst dargestellt.

Der hier dargestellte Zuordnungsprozess geht mit jenem des Erstellens von Relationen einher. In Zuge einer solchen Zuordnung können erste Zusammenhänge aus der Perspektive des Verständnisses als Lehrende und von Lehre im Vergleich zu bisherigen Konstanten, antizipiert und – in einem weiteren Schritt – in einer Abstract Relational Map visualisiert werden (Clarke et al. 2018, 127).

3.2 Abstract Relational Map – Relationen zwischen Akteur*innen, Raum und Elementen des Dispositivs

Um die weiter unten angeführte Abstract Relational Map inhaltlich vorzubereiten, werden in den folgenden Absätzen einzelne dem Datenmaterial zu entneh-

mende Relationen zwischen verschiedenen symbolischen Elementen der Abstract Situational Map herausgestrichen und beschrieben. Da im Zuge des vorliegenden Beitrages nicht alle identifizierbaren Relationen hinreichend dargestellt werden können, fokussieren wir in der vorliegenden Analyse exemplarisch jene, die von den zentralen Elementen der Abstract Situational Map – den Akteur*innen – ausgehen.

*Relation Akteur*innen – Virtueller Raum – Veränderung des Partizipations- bzw. Selbstbestimmungsgrades:* In Situationen Pandemie-bedingter Online-Lehre wird der gemeinsamen Arbeit an Inhalten im virtuellen Raum ein bestimmter Partizipations- bzw. Selbstbestimmungsgrad zugewiesen. Diese Einschätzung ist davon abhängig, inwiefern die von den Lehrenden arrangierte Lerngelegenheit mit den Erwartungen und Bedürfnissen der Studierenden übereinstimmt. Der virtuelle Raum wird folglich nicht selbst als ‚statische‘ Determinante des Partizipations- bzw. Selbstbestimmungsgrades beschrieben. Vielmehr ist es die Art und Weise, wie die Online-Lehre von den Akteur*innen gestaltet wird:

„Im ersten Semester hatte ich das Gefühl, dass das Studieren fremdbestimmter war, [...] Dieses Semester wirkt es, als würden Lehrende versuchen mehr Raum für Selbstbestimmung zu geben.“ (Text 2; #64)

*Relation Akteur*innen – Pseudopartizipation – Ruf nach Struktur:* Im Distance-Learning kann es zu einer Veränderung des Partizipations- bzw. Selbstbestimmungsgrades kommen.

„Gleich zu Beginn fällt mir die Tatsache ein, dass ich persönlich aufgrund von Online-Veranstaltungen autonomer und eigenverantwortlicher werden musste.“ (Text 1; #16)

Im Kontext solcher Veränderungen kommen auch pseudopartizipative Strukturen zum Vorschein – und zwar in ähnlicher Weise, wie dies in realen Räumen passieren kann.

„...teilweise ein ins kalte Wasser werden - keine Begleitung von Lehrenden...“ (Text 1; #66); „Wenn ich diese Wahl nicht habe, löst das bei mir einen gewissen Widerwillen aus, wenngleich die Absicht hinter verpflichtenden Wortmeldungen z.B. sicherlich das Gegenteil bewirken will. Statt ‚ich fühle mich gehört und wahrgenommen‘ (intendierte Selbstbestimmung) empfinde ich solche Settings als unangenehme Pflicht (empfundene Fremdbestimmung).“ (Text 2; #60)

Gleichzeitig ist ein Ruf nach Struktur wahrnehmbar.

„Um selbstbestimmt zu lernen braucht es meiner Meinung nach ein gewisses Maß an Anleitung.“ (Text 2; #01); „Eine klare Struktur wäre tatsächlich die bevorzugte Vorgehensweise...“ (Text 2; #59)

Das legt die von Johnmarshall Reeve (2004) geäußerte Annahme nahe, dass Autonomie und Struktur in Lernprozessen alles andere als antagonistische Variablen sind, sondern vielmehr solche, die beide gleichzeitig stark ausgeprägt sein können. Zugleich stellt sich die weiterführende Frage, ob die Situation der Online-Lehre im virtuellen Raum als Situation hinsichtlich der Verifizierung dieser Feststellung u. U. eine besondere Arena darstellen könnte.

*Relation Akteur*innen – Zwang – veränderte Diskursstrukturen – Macht:* Selbst dann, wenn sich der Diskurs aus den technisch-bedingten Grenzen sowie den situationsspezifischen Gegebenheiten teilweise ergibt, so wird er selbst als wichtigstes Element der tertiären Lehre nicht verleugnet und findet auch im Distance-Learning Räume zur Entfaltung.

„Insofern sind die Lernenden weiterhin abhängig von den Lehrenden und beide Seiten sind wiederum abhängig von der modernen Technik.“ (Text 2; #03)

Die Frage, ob tatsächlich Distanz – bedingt durch den virtuellen Raum – den Diskurs kontrolliert, selektiert, organisiert oder kanalisiert, wird relativiert.

„Kritische Reflexion und gemeinsamer Diskurs funktionieren auch online wunderbar und unterscheiden sich für mich nicht wesentlich von Präsenzlehrveranstaltungen.“ (Text 2; #35)

Es scheinen also auch die Akteur*innen selber dafür Verantwortung zu tragen, inwiefern diskursive Praktiken im virtuellen Raum tatsächlich möglich werden oder nicht.

„Was Vorlesungen betrifft, so gab es solche, in denen uns lediglich PPT-Folien und Literatur zu Verfügung gestellt wurde, dann jene, in denen die Folien mit einer Sprachaufnahme der Vortragenden ergänzt wurden, und schließlich solche, in denen die LV-LeiterInnen über ein Kommunikationstool wie Collaborate oder Big-BlueButton ihre Vorträge hielten und dabei auch die Studierenden zur Partizipation ermunterten. Am angenehmsten und wertvollsten empfand ich letztere Form, da ich doch das Gefühl habe, dass sozialer Austausch dem Lernen zuträglich sein kann und Inhalte besser verstanden werden können.“ (Text 1; #30)

*Relation Akteur*innen – pre–within–post-corona – neue Möglichkeiten des Lernens - Instruktionsformen:* In dieser Relation wird eine gewisse Zuversicht betreffend die Situation der Online-Lehre spürbar, die den virtuellen Raum zwar an sich qualitativ bewertet, zugleich aber auch sein Potential von den agierenden Personen abhängig macht.

„... wenn ich denke, dass wir nach der Pandemie wieder mehr fremdbestimmt werden arbeiten müssen ...“ (Text 2; #16); „Auch im Online-Modus besteht, wenn auch nicht so exzessiv, eine Mensch-Umwelt-Wechselwirkung, die den Lernenden

unterstützen kann ‚unabhängig‘ zu werden.“ (Text 1; #23); „Selbstbestimmt handeln trifft hier auf eine neue Ära.“ (Text 2; #07); „Meiner Erfahrung nach sind Online-LVs prinzipiell genauso abhängig von Lehrenden wie Präsenz- oder Hybridveranstaltungen.“ (Text 1; #60)

*Relation Akteur*innen - Virtueller Raum - Technische Abhängigkeit - Soziale/emotionale Komponente:* Es gibt trotz des Potentials dieser Form von Lehre offensichtlich Dimensionen des Sozialen und Emotionalen, die im virtuellen Raum nicht hinreichend zur Entfaltung kommen können.

„Wenn Bildung als Mensch-Umwelt-Wechselwirkung verstanden wird, dann geht diese gerade bei Online-Lehrveranstaltungen zu einem großen Teil verloren. Über die Online-Tools ist direktes, interaktives Kommunizieren oft schwierig. [...] In einigen Lehrveranstaltungen haben die Professoren, eine gute Lösung gefunden, um ein weitgehend interaktives und direktes Kommunizieren zu ermöglichen, dennoch ist es nicht das Selbe. [...]. Das ist einfach eine andere Wechselwirkung, eine andere Beziehung, als eine persönliche Kommunikation von Angesicht zu Angesicht, wo alle sich gegenseitig sehen und wahrnehmen können.“ (Text 1; #14)

In Abbildung 3 werden die hier antizipierten Zusammenhänge zwischen zentralen Elementen tertiärer Online-Lehre grafisch dargestellt. Eine der grau hinterlegten Flächen bündelt für uns jene Elemente, die im Kontext der Analyse am deutlichsten zum Vorschein gekommen sind (Zwang, Pseudopartizipation, Ruf nach Struktur, Nichtstun, Veränderung des Partizipations- und Selbstbestimmungsgrades). Die zweite grau hinterlegte Fläche markiert ein Bündel von Elementen, die im Zuge der vorliegenden Analyse zwar nicht im Vordergrund standen, dennoch aber für die Studierenden von Bedeutung zu sein scheinen. Mit diesen Elementen wird die Pandemie selber angesprochen sowie der Faktor Zeit, verbunden mit dem Gedanken, was war, was ist und was angesichts der pandemiebedingten Veränderungen noch auf uns zukommen kann. Die dargestellten Zusammenhänge führen zu der Überlegung, inwiefern aus der bisher getätigten Situationsanalyse auf Basis der Aussagen der Untersuchungspartner*innen auf kollektive Elemente sozialer Welt (Clarke et al. 2018, 48) geschlossen werden kann. Im folgenden Kapitel finden wir hierzu eine vorläufige Antwort.

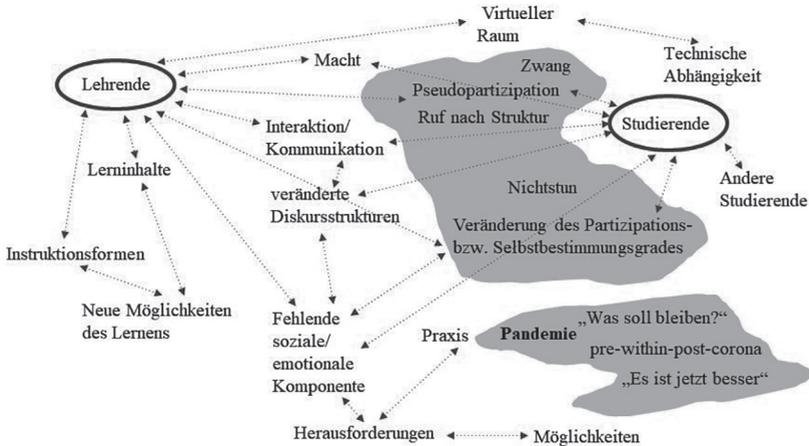


Abb. 3: Relational Map mit Fokus auf die Akteur*innen

3.3 Social Worlds/Arenas

Innerhalb der Arenen der ins Auge gefassten Lehrveranstaltungen und auf Basis der bisher gewonnenen Erkenntnisse kann zumindest eine konkrete und klar erkennbare soziale Welt identifiziert werden: jene der unmittelbar Agierenden, der Lehrenden und Lernenden. Diese beiden Akteur*innengruppen treten im virtuellen Raum der untersuchten Lehrveranstaltungen in Interaktion mit dem Ziel Bildung zu ermöglichen. Interessanterweise stellte sich in der Analyse des empirischen Materials heraus, dass eine die Akteur*innen unmittelbar betreffende Ebene, nämlich jene der im virtuellen Raum hervortretenden technischen Herausforderungen, keine dominante Position einnahm. Vielmehr kristallisierte sich demgegenüber die Relevanz der sozialen Interaktion unter den Akteur*innen selbst stark heraus, die von uns Autor*innen im Vorfeld des analytischen Blicks auf das Datenmaterial so nicht antizipiert worden war. Auch eine starke Sensibilisierung hinsichtlich der Gestaltungsmacht der Lehrenden kann ausgemacht werden, welche allerdings kritisch vor dem Hintergrund eingeordnet werden sollte, dass sich entsprechend einem weiteren Diskursstrang im Datenmaterial eigentlich nicht viel im Kontext der Lehre verändert hat, außer, dass man sich nicht mehr physisch im selben Raum befindet.

4 Conclusio: Verortung der Ergebnisse

Auf Basis des Forschungsinteresses (Kap. 2.2), der identifizierten situationsspezifischen Elemente (Kap. 3.1), der geschilderten Zusammenhänge (Kap. 3.2) und mit Blick auf die identifizierte soziale Welt (Kap. 3.3) ergibt sich für uns nach aktuellem Stand der Analyse ein Vorschlag einer Positionierung einiger zentraler Elemente der analysierten Situation der Online-Lehre, die zwischen den Dimensionen a) Bedeutung der handelnden Akteur*innen und b) Bedeutung des virtuellen Raums aufgespannt werden können (Abb. 4). Diese Elemente umfassen die Partizipations- und Selbstbestimmungsstrukturen, den Diskurs, die Machtstrukturen, das Erleben sozialer Eingebundenheit, das ‚Nichtstun‘ und die technische Umgebung.

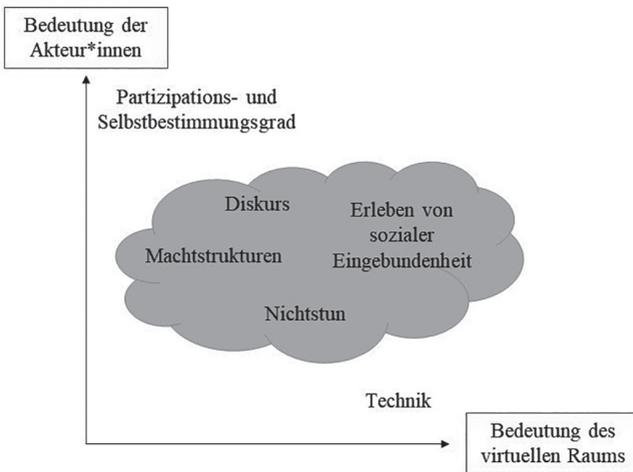


Abb. 4: Positional Map – Bedeutung der Akteur*innen und des virtuellen Raums

Wenn *Partizipations- und Selbstbestimmungsgrad* sowohl in der Präsenzlehre als auch in Szenarien des Distance-Learning im Wesentlichen von den Akteur*innen bestimmt werden, stellt sich die Frage, inwiefern die aktuelle Ausnahmesituation hinsichtlich der Aufrechterhaltung von Lernmöglichkeiten tatsächlich eine solche ist? Entlang der einander beeinflussenden Achsen kann angenommen werden, dass virtuelle Lehre eine Reihe von Möglichkeiten eröffnet, die Selbstbestimmung ermöglichen aber eben auch beschränken können. Auch *Diskurs-* und *Machtstrukturen* werden in erster Linie von den Beteiligten bestimmt und davon, was sie aus dem Lehr- und Lernraum tatsächlich machen. Inwiefern der virtuelle Raum hierbei eine latente kanalisierende Funktion einnimmt, kann mit der vorliegenden Studie zwar vermutet, jedoch nicht hinreichend beantwortet werden.

Hinsichtlich des *Erlebens von Eingebundenheit* stellt sich uns die Frage, inwiefern der virtuelle Raum das soziale Element überhaupt hinreichend einbringen kann. Wenngleich es wiederum an den Akteur*innen liegt, der Entfaltung dieses Elements hinreichend Boden zu geben, so gibt es im virtuellen Raum dennoch Grenzen, die zumindest – nach aktuellem Stand der Technik – nicht überwunden werden können. (z. B. Wahrnehmung des ‚ganzen Menschen‘; Berührung).

Letzteres, das ‚*Nichtstun*‘, wird verstanden als eine Form des sich Hingebens, des Akzeptierens der neuen Strukturen, unter dem Aspekt, ‚dem kollektiv Besten‘ aus der Situation heraus eine Chance zur Entfaltung zu geben. Dass sich in dieser Form des ‚Sich-ergebens‘ auch etwas Held*innenhaftes verbirgt, hat zuletzt Nils Markwardt (2020) bekräftigt, als er von jenen Menschen sprach, die der Pandemie die Stirn bieten, indem sie sich ‚präventiv‘ weniger in Szene setzen.

Nicht zuletzt möchten wir noch auf einen Aspekt verweisen, der im Kontext der Debatte um Inklusion von Bedeutung ist. Dass der Einstieg in den virtuellen Raum eine funktionierende und zugängliche *technische Umgebung* unabdingbar voraussetzt, verweist im Sinn der Situationsanalyse auch auf eine Auslassung bzw. wahrscheinlich vorliegende Ausgrenzungen. Studierende, die keine ausreichenden technischen Möglichkeiten haben, können das Potential der Online-Lehre nicht ausschöpfen. Ebenso ist ihnen die Teilnahme an Formen der Online-Erhebung nicht möglich. Insofern bleibt deren Stimme auch im Kontext der dargelegten Untersuchung unberücksichtigt.

Dass wir im Zuge unserer Analyse insgesamt zu der Vermutung kommen, dass die Online-Lehre sowohl den Bildungsdiskurs als auch die Bildungspraxis wohl noch länger beschäftigen wird und es uns gerade deswegen auch lohnenswert erscheint, diese ‚Situation‘ im Sinne eines selbstbestimmungsorientierten und emanzipatorischen Erfahrungsraums sowohl für Studierende als auch Lehrende weiterzudenken, sollte abschließend noch erwähnt werden. Es entmutigt uns in keiner Weise, dass wir hinsichtlich dieser herausfordernden Mission mit unserer ersten diesbezüglichen Analyse wohl nur einen kleinen Beitrag leisten können.

Literatur

- Benner, Dietrich (2015): Erziehung und Bildung. Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H.4, 481-496.
- Benner, Dietrich, von Oettingen, Alexander, Peng, Zhengmei & Stepkowski, Dariusz (2015): Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik. Paderborn.
- Biedermann, Horst & Oser, Fritz (2010): Politische Mündigkeit und schulische Partizipation? Zur Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. In: Journal für Politische Bildung 34, H.1, 28-44.
- Chakraborty, Pinaki, Mittal, Prabhat, Gupta, Manu S., Yadav, Savita & Arora, Anshika (2020): Opinion of students on online education during the COVID-19 pandemic. Human Behavior and Emerging Technologies. Early View, 1-9. Online: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hbe.2.240> (Stand: 28.2.2021).

- Clarke, Adele E. (2011): Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden, 207-232.
- Clarke, Adele E., Friese, Carrie & Washburn, Rachel S. (2018): *Situational Analysis. Grounded Theory After the Interpretative Turn*. 2. Aufl. Thousand Oaks.
- Crawford, Joseph, Butler-Henderson, Kerry, Rudolph, Jürgen, Malkawi, Bashar, Glowatz, Matt, Burton, Rob, Magni, Paola A. & Lam, Sophia (2020): COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. In: *Journal of Applied Learning and Teaching*, 1, H.3, 9-28.
- Damşa, Crina. I., & Nerland, Monika (2016): Student learning through participation in inquiry activities: Two case studies in teacher and computer engineering education. In: *Vocations and Learning*, 9, H.3, 275-294
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*. New York.
- Dewey, John (1938): *Logic. The Theory of Inquiry*. New York.
- Foucault, Michel (1972/2017): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge*. In: Gordon Colin (Hrsg.): *Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York.
- Hummel, Sandra (2020): Grundlagen der Hochschullehre. In: Hummel, Sandra (Hrsg.): *Grundlagen der Hochschullehre. Teaching in Higher Education*. Wiesbaden, 1-5.
- Klafki, Wolfgang (1985/1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim.
- Krammer, Georg, Pflanzl, Barbara, & Matischek-Jauk, Marlies (2021): Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* [im Erscheinen].
- Kremsner, Gertraud (2017): *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen: Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn.
- Markwardt, Nils (2020): Helden des Nichtstuns. *Philosophie Magazin Online*. Online: <https://www.philomag.de/artikel/helden-des-nichtstuns> (Stand: 3.3.2021)
- Martinek, Martina, Carmignola, Matteo & Dittrich, Ann-Kathrin (2020): Mehr studentische Vitalität im Lockdown – ein Widerspruch? Auswirkungen des Distance Learning auf die (Lern-) Motivation von Lehramtsstudierenden. Vortrag im Rahmen des Online-Diskurses der Sektion Lehrer*innenbildung und -bildungsforschung der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen). Online (Innsbruck und Wien), 25.11.2020.
- Means, Barbara, Toyama, Yukie, Murphy, Robert F. & Baki, Marianne (2013): The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115, H.3, 1-47.
- Reeve, Johnmarshall (2004): Self-determination theory applied to educational settings. In: Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (Hrsg.): *Handbook of self-determination research*. Rochester, 183-203.
- Reitinger, Johannes (2013): *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangement*. Immenhausen bei Kassel.
- Reitinger, Johannes (2014): Selbstbestimmung und Wirksamkeitserwartung im Kontext der Organisation Forschender Lernarrangements. In: Höhle, Gerhard (Hrsg.): *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer?* Immenhausen bei Kassel, 184-199.
- Reitinger, Johannes (2018): Democracy, Responsibility, and Inquiry in Education. Relationship and Empirical Accessibility Using the Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In: Weinberger, Alfred, Biedermann, Horst, Patry, Jean-Luc & Weyringer, Siglinde (Hrsg.): *Professionals' Ethos and Education for Responsibility*. Leiden, 75-87.
- Reitinger, Johannes & Altrichter, Herbert (2021): The Psychological Perspective on Undergraduate Research. In: Mieg, Harald. A, Ambos, Beth, Brew, Angela, Deicke, Wolfgang & Lehmann, Judith

- (Hrsg.): Cambridge Handbook of International Undergraduate Research. Cambridge [im Erscheinen].
- Ryan, Richard M. & Deci Edward L. (2017): Self-Determination Theory: Basic Psychological needs in Motivation, Development, and Wellness. New York.
- Schmölz, Alexander, Geppert, Corinna & Barberi, Alessandro (2020): Digitale Kluft: Teilhabebarrieren für Studierende durch universitäres „home-learning“. In: Medienimpulse, 2, H.58, 1-26.
- Schneider, Michael & Preckel, Franzis (2017): Variables Associated with Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. In: Psychological Bulletin, 143, H.6, 565-600.
- Schober, Barbara, Lüftenegger, Marko & Spiel, Christiane (2021): Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Online: <http://lernencovid19.univie.ac.at> (Stand: 3.3.2021).
- Thadden, Elisabeth von & Flasspöehler, Svenja (2020): „Unantastbarkeit ist eine Errungenschaft“. Philosophie Magazin, 52, 40-43.
- Töremen, Fatih (2011): The responsibility education of teacher candidates. In: Educational Sciences: Theory and Practice, 11, H.1, 273-277.
- Zawacki-Richter, Olaf (2020): The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. Human Behavior and Emerging Technologies. Early View, 1-9. Online: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hbe2.238> (Stand: 28.2.2021).
- Zhao, Yong, Lei, Jing, Yan, Bo, Lai, Chun & Tan, Hueyshan Sophia (2005): What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. Teachers College Record, 107, H.8, 1836-1884.