

König, Hannes

Enttäuschung nach Programm. Zum universitätspädagogischen Umgang mit passiver studentischer Beteiligung am Beispiel der pandemiebedingten Online-Lehre

Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 157-175



Quellenangabe/ Reference:

König, Hannes: Enttäuschung nach Programm. Zum universitätspädagogischen Umgang mit passiver studentischer Beteiligung am Beispiel der pandemiebedingten Online-Lehre - In: Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 157-175 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318571 - DOI: 10.25656/01:31857; 10.3224/84742763.09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318571>

<https://doi.org/10.25656/01:31857>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Enttäuschung nach Programm

Zum universitätspädagogischen Umgang mit passiver studentischer Beteiligung am Beispiel der pandemiebedingten Online-Lehre

1 Die Expansion der Hochschulbildung und der Anspruch der studentischen Beteiligung

Ein zentraler Fokus nicht nur der rekonstruktiven Forschung zur Hochschullehre liegt auf der studentischen Beteiligung im Rahmen von Lehrveranstaltungen. Dieses theoretische Interesse ist offensichtlich praktisch motiviert. Hochschullehrende mobilisieren zumindest in der Moderne ein hochschulpädagogisch begründetes Interesse an einem lebhaften Lehrgespräch (vgl. hierzu kritisch Kollmer 2023: v.a. 331-334), wenn dieses auch persistent enttäuscht wird (vgl. Wenzl 2018). Dieses Interesse wird rationalisiert, wenn die aktive Beteiligung als Zeichen für (gelingendes) studentisches Lernen und studentische Sozialisation gedeutet wird. Es wird etwa statistisch der Beleg generiert, dass jene Studierenden, die sich engagierter beteiligen, auch besser in den anschließenden Prüfungen abschneiden (Schulmeister 2015: 15ff.). Und nicht selten wird daraus geschlussfolgert, dass ‚nur wer etwas tut auch etwas lernt‘, statt etwa die ebenfalls diese Daten erklärende Annahme heranzuziehen, dass, wer ohnehin schon etwas kann, es auch lieber zeigt.

Der zugleich auf eine Nicht-Selbstverständlichkeit verweisende Anspruch, dass die Studentinnen und Studenten in der Lehre aktiv etwas leisten sollen, ist wahrscheinlich so alt wie die moderne Universität, wenn auch die Gestalt, in der er sich artikuliert zum einen historisch, zum anderen fachkulturell variiert.¹ Die Erfindung der für die Geistes- und Sozialwissenschaften charakteristischen Lehrform des Seminars kann als einer der historischen Meilensteine in

¹ Auch die heute übliche Bezeichnung „Studierende“ (statt Studenten oder Student*innen) verweist ja objektiv auf diesen Anspruch.

der Geschichte der Bearbeitung *dieser* Variante des Theorie-Praxis-Problems² gedeutet werden: Im Seminar sollen die Studierenden „als produzierende auftreten“, wie es Schleiermacher (1808/1964, S. 265) ausdrückt. Ihre Beteiligungsrolle soll sich nicht darin erschöpfen, passiv Theorie-Wissen zu ‚reproduzieren‘, das ihnen vermittelt wird, sondern umfasst es, selbst praktisch etwas mit diesem Theorie-Wissen zu tun: es *praktisch* zur Geltung zu bringen. Auch die heute ubiquitäre Praxis der studentischen Referate kann vor diesem Hintergrund als Antwort auf den hochschuldidaktischen Wunsch nach studentischer Praxis verstanden werden: Wenn die Studierenden im Seminar Referate halten, *praktizieren* sie, wenn sie bloß dasitzen, tun sie dies nicht.

Dieser Anspruch der Aktivierung oder ‚Subjektivierung‘ der Studierenden kann *empirisch* als Charakteristikum der modernen Hochschulbildung bezeichnet werden: Er verlangt den Studierenden nicht bloß ‚Einsamkeit und Freiheit‘, sondern eben auch ‚Betriebsamkeit und Verfügbarkeit‘ ab (vgl. schon Schelsky 1963: 192ff.). Diesen Zusammenhang kann man sich etwa auch an der Entwicklung des Prüfungswesens verdeutlichen. Er wird häufig übersehen, wenn die Deutungsmuster „Humboldt“ und „Bologna“ gegeneinander ausgespielt werden. Mit der gewaltigen gesellschaftlichen Expansion der Hochschulbildung geht der Ausbau ihrer internen Mechanismen der Leistungskontrolle Hand in Hand (Matthies/Stock 2020): Im Zuge der berühmten deutschen Universitätsreformen um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wurde eben nicht bloß „idealistisch“ die intellektuelle Emanzipierung der Studierenden als Forschende proklamiert, sondern auch die ersten Staatsexamenprüfungen institutionalisiert. Die Durchsetzung der Erwartung, dass Studierende im Rahmen der Lehre etwas praktizieren sollen, erzeugt nicht nur neue Chancen der intellektuellen Emanzipation, sondern ebenso neue intellektuelle Disziplinierungstechniken, insbesondere in Gestalt von neuen Prüfungsformen und neuen Ansprüchen der Selbst-Domestizierung.

Stichweh stellt in diesem Zusammenhang die These auf, dass die mit der Moderne institutionalisierten Ansprüche der Beteiligung der Studierenden an *Forschungspraxis* im Rahmen der Lehre auf letztlich eigennützigen Ansprüchen der Wissenschaftsdisziplinen beruhen: Die moderne Universität verlangt den Studierenden – sozusagen als „Gegenleistung“ für ihre (Aus-)Bildung – eine „kleine Forschungsanstrengung“ (vgl. Stichweh 1993/2013: 209) ab: Die Studierenden sollen zeitweilig als Hilfsforscher arbeiten. Statt mit Geld, wie es in der vormodernen Universität üblich war, „bezahlen“ sie für ihr Studium mit einer intellektuellen „Leistung“. Mir scheint diese Theoriefigur, wenn man sie etwas modifiziert, auf einen wichtigen Strukturzusammenhang hinzu-

² Dieses wird heute zumeist nur noch als Hiatus zwischen Wissenschaft und (nicht universitärer) Berufspraxis gelesen bzw. als Anspruch, dass ein wissenschaftliches Studium (auch) zur Ausübung einer nicht-universitären beruflichen Praxis qualifiziert. Demgegenüber etwas in Vergessenheit geraten ist ein Begriffsverständnis, demzufolge „Theorie“ die Forschung bezeichnet und „Praxis“ die (Performanz der) Lehre. (vgl. Barth 2017 [1947]: S. 9f.).

weisen. Dazu muss allerdings der funktionalistische Akzent, der bei Stichweh anklingt, etwas abgeschwächt werden. Denn es geht bei der *studentischen Gegenleistung* allenfalls manifest um die „outcomes“ der studentischen Forschungs-Zuarbeit. Latent geht es vielmehr um das Sichtbarwerden einer studentischen Forschungsanstrengung überhaupt. Mit einem Begriff von Coser könnte man auch sagen, es handelt sich bei der Hochschullehre um eine „gierige Institution“ (Coser 2015 [1974]), die der Anstrengungs-Akte der Studierenden bedarf. Sie ist gleichsam abhängig von der kathektischen Energie, mit der die Studierenden sie bedenken.

Der Anspruch, dass sich die Studierenden an der Lehrpraxis *aktiv* beteiligen sollen, dass sie als Forschungs-Subjekte in ihr in Erscheinung treten sollen, ist als solcher unbezweifelbar. Man kann ihn lern-, professionalisierungs- oder bildungstheoretisch zu begründen und zu rationalisieren versuchen, aber diese Begründungen, ob sie triftig sind oder nicht, ändern nichts an der sozialen Tatsache des Anspruchs selber, die uns hier interessiert und der wir diejenige Interaktionswirklichkeit gegenüberstellen werden, auf die sie sich bezieht. Dafür bietet der Fall der Online-Lehre im Zuge der Corona-Krise, der die Beteiligungsrollen der Studierenden in eine gewisse Irritation versetzt hat, ein interessantes Lehrstück.

Im Folgenden soll (2.1) kurz skizziert werden, welche Beteiligungsmöglichkeiten die Institution der Hochschullehre den Studierenden bereitstellt. Anschließend soll (2.2) die These entfaltet werden, dass dabei notorisch die Rolle der passiv teilnehmenden Studentinnen und Studenten unterschätzt wird. Daraufhin wird (3.) anhand dreier Fallbeispiele gezeigt, wie es in der Online-Lehre dadurch zu Irritationen kommt, dass durch sie gerade die passive Studierendenrolle untergraben wird. Abschließend wird (4.) versucht, theoretische Schlussfolgerungen aus der – einstweilen vorüber gezogenen – Online-Krise der Hochschullehre im Hinblick auf die historische Entwicklung der Hochschulbildung und der studentischen Beteiligung zu ziehen.

2 Formen der studentischen Beteiligung am Seminar:

2.1 Partizipation und passiver Besuch

Es sind mir zwar keine systematischen Studien darüber bekannt, wie viele Studierende sich in Seminaren oder anderen auf studentische Aktivität ausgerichteten Lehrveranstaltungsformaten (Laborpraktika, Übungen) überhaupt durch

Wortbeiträge beteiligen oder gar in welcher Qualität.³ Ein Blick auf eine Sammlung von etwa fünfzig Lehrveranstaltungen⁴ bestätigt allerdings die erfahrungsbasierte Vermutung, dass es sich bei denen, die sich beteiligen, zweifelsohne um die Minderheit handelt. Im Normalfall beteiligen sich an einer Seminarsitzung weniger als fünf Studierende mehrfach mit Wortbeiträgen, einige Studierende durch einzelne Wortbeiträge und der ‚Rest‘, der umfangsmäßig zwischen 30% und 90% der Anwesenden schwankt, *nicht*. Dies betrifft natürlich nur die anwesenden Studierenden. Auch bezüglich der Frage, wie hoch der Anteil der Anwesenden ist, liegen mir keine Daten vor. Es scheint allerdings so, dass – bis auf in der ersten Sitzung – die Anwesenheitsquote stets im Bereich von ca. 75% bis 25% schwankt.

Was wissen wir über diese laienhaften und sehr groben tatsachenwissenschaftlichen Abschätzungen hinaus, theoretisch über die Interaktionsstruktur und die in ihr angelegten Beteiligungsrollen des Seminars? Ein diesbezüglich grundlegender, auf empirischen Beobachtungen basierender sinnverstehender Befund stammt von Wenzl (2018): Dieser hat gezeigt und elaboriert, dass es einen Sinn hat, dass die Hochschullehrenden im Seminar sich faktisch dominant an die Konvention halten, die Studierenden nicht zur aktiven Beteiligung zu verpflichten, selbst wenn dies zu längeren, unangenehmen Schweigephasen in der Interaktion führt. Darin nämlich, so Wenzl, verschaffe sich der spezifisch *hochschul-(pädagog-)ische*⁵ Anspruch Ausdruck, dass am universitären Seminar „bildungswillige Subjekte“ teilnehmen.

Eine implizite Pointe dieser Überlegung scheint mir darin zu liegen, dass so strukturell nicht nur diejenigen Studierenden in die Rolle von ‚bildungswilligen Subjekten‘ versetzt werden, die sich aktiv am Seminargespräch beteiligen, sondern *alle* Teilnehmenden. Auch die *passive* oder ‚stille‘ Teilnahme wird mit Legitimität ausgestattet, (vgl. Wenzl 2018: 186) wenngleich sie auch nicht das diskursive Prestige des „besseren Beitrags“⁶ einzuholen in der Lage ist. Ein gewisser „Bildungswille“ und mithin eine Form der *studentischen Teilnahme* dokumentiert sich in der bloßen Anwesenheit. Dies gilt grundsätzlich sogar ungeachtet dessen, ob bzw. wie vehement die Anwesenheit kontrolliert

³ Es geht wahrscheinlich eine *beruhigende* Wirkung von dem Umstand aus, dass Studierende in Mathematik-Übungen oder Biologie-Praktika erwartungsgemäß in *kollektiver* Form *aktiv* werden können, indem sie etwa *mitschreiben* (Mathematik) oder in anderer Form sich *manuell betätigen* (bei der Durchführung von Experimenten, dem biologisch-anatomischen Zeichnen, der Sektion usw.).

⁴ Diese Sammlung stellt das Sample des DFG-Projekts *Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium (FAKULTAS)* dar.

⁵ Wenzl spricht nicht von Pädagogik, wohl um die Differenz von Hochschule (als Bildungsanstalt) und Schule (als Erziehungsanstalt) zu unterstreichen.

⁶ In Anlehnung an Habermas' berühmte Formulierung vom „zwanglosen Zwang des besseren Arguments“.

und sanktioniert wird.⁷ Ob dieser äußerlichen Anwesenheit eine ‚innere Beteiligung‘ korrespondiert, wird nicht *überprüft* und kann es eben auch nicht werden, ohne damit die Legitimität der passiven Teilnahme zu beschädigen. Die innere Beteiligung kann nur von den Studierenden der Bewährung ausgesetzt werden und wird es auch. An diesem strukturellen *Bewährungscharakter* erweist sich gerade die *studentische* Teilnahme an der Interaktionspraxis der Lehrveranstaltung (im Gegensatz etwa zur Beteiligungsrolle von Schüler:innen im Unterricht).⁸ Wer neben der oder dem Dozierenden im Seminarraum anwesend ist und sich an einige elementare Verhaltenskonventionen hält (still an einem Platz sitzen, etwas zu schreiben oder einen Laptop dabeihaben, eine gewisse Aufmerksamkeit zeigen, etc.), *nimmt schon am Seminar teil*, unabhängig davon, ob er oder sie sich (durch Wortbeiträge) *beteiligt*. Man kann dies, wenn man einen alten Begriff nebst des mit ihm verbundenen Deutungsmusters bemühen möchte, als einen Aspekt der „Akademischen Freiheit“ der Studierenden betrachten, der sich auf die Seminarpraxis selbst bezieht: Als Anwesende in der Seminarsitzung steht es den Studierenden *frei*, in welcher Weise sie teilnehmen.⁹ Wer nicht anwesend ist, nimmt auch nicht teil.

Die verbreitete Vorstellung, das Seminar fände seinen primären Lehrsinn darin, die Studierenden qua Beteiligung in eine bestimmte diskursive Praxis einzuüben, findet in der empirisch vorfindlichen strukturellen ‚Respektanz‘ des sich nicht beteiligenden Studierenden also keine Bestätigung. Die passive Teilnahme scheint dem Seminar weniger fremd zu sein, als gern behauptet wird. Die suggestive Rechnung, dass in der Vorlesung der Dozent spräche und im Seminar die Studierenden, ist vermutlich nie ganz aufgegangen. Was man

⁷ Diesen Umstand übersieht Liebermann (2016) im Eifer des Gefechts gegen die universitäre Anwesenheitspflicht. Er argumentiert zunächst ganz in unserem Sinne: Dass ihre Anwesenheit in den Lehrveranstaltungen als eigene Beteiligungsentscheidung von Studierenden interpretiert werden kann, wird tendenziell verunmöglicht, wenn man diese Anwesenheit durch strenge Regulation erzwingt. Den Studierenden wird so eine Möglichkeit genommen, sich als autonome Bildungssubjekte zu zeigen. Aber das ist gerade *kein* Grund die „nur physische Präsenz“ der Studierenden gegen ihre „intellektuelle Präsenz“ auszuspielen, wie Liebermann es beabsichtigt. Im Gegenteil bleibt das Prestige der intellektuellen Präsenz von der Anwesenheitspflicht ja gerade unberührt.

⁸ Wernet unterscheidet zwischen diskursiver Partizipation (im Hochschulrahmen) und schulischer Mitarbeit als Ausdrucksform einer verschulten Form der Lehre (2021, S. 310), diese Differenzierung zielt allerdings lediglich auf die aktiven Beteiligungsrollen.

⁹ Adorno (2003 [1962]) überreizt diesen Gedanken etwas, wenn er erklärt, er halte es für Bestandteil der „akademischen Freiheit“ (ebd., S. 476), dass die Studierenden nicht zur Anwesenheit am Seminar verpflichtet würden. Es gehört empirisch meines Erachtens doch zur beruflichen Verantwortung von Hochschullehrenden, dass sie die Anwesenheitserwartung ihrer Institution, die mir fraglos zu bestehen scheint, repräsentieren, wenn auch nicht geregelt ist, mit welchen Mitteln sie diese Anwesenheitserwartung *regulatorisch durchsetzen*. Dass Adorno erklären kann, ihm sei es „völlig gleichgültig“ (ebd.), ob die Studierenden seine Seminare besuchen oder nicht, ist offensichtlich Ausdruck einer Selbstcharismatisierung, die ja im Falle Adornos gerade auch auf den berühmten „überfüllten Hörsälen“ der Frankfurter Universität in den 60er Jahren beruht.

stattdessen konstatieren kann, ist, dass Dozierende im Seminar unter anderen Bedingungen – gleichsam ‚intimer‘ – dozieren als in der Vorlesung und dass einige Studierende im Seminar die Gelegenheit wahrnehmen, ihre rhetorischen Qualitäten unter Beweis zu stellen; typischerweise indem sie sich als Stichwortgeber und interessierte Novizen hervortun. (vgl. König/Lehndorf 2023).

2.2 Passiv anwesende Studierende als heimlicher Stützfeiler der Lehre

Die zentrale Säule der *Anwesenheit*, oder wie es in der Sprache der Institution heißt, der Akt des „Hingehens“, soll also nicht unterschätzt werden. Auch in der bloßen Anwesenheit bekundet sich doch schon ein Moment der Kooperativität. Es war wiederum Stichweh, der insofern mit Recht vorgeschlagen hat, die Hochschullehre als „Anwesenheitsinstitution“ (2015) zu fassen: Ähnlich wie ein Konzert oder der Gottesdienst ist für sie die Anwesenheit eines teilnehmenden „Publikums“ ein *Erfolgsfaktor*. Besondere Plastizität bekommt diese These durch einen Blick auf die der Lehre dienenden Räumlichkeiten der Hochschule und ihre Ausstattung.¹⁰ Man denke nur an den Hörsaal, mit dem die Universität, so Wenzl, „den Anspruch, dass ihre Lehre eine kollektiv bedeutsame Praxis ist, gewissermaßen in Stein haut.“ (2019: 309) Man denke aber auch an die typischen hochschulischen Sitzbänke mit klappbarem Schreibplatten, welche den Studierenden unmissverständlich bedeuten, wie sie auch „als produzierende auftreten“ und mithin ihre Anerkennung der institutionellen Idee bekunden mögen; nämlich platznehmend und (mit-)schreibend.

Die großzügige Ausstattung der Hochschullehrräumlichkeiten in Verbindung mit dem Prinzip der „akademischen Freiheit“ ist natürlich mit dem Risiko des Ausbleibens der erwünschten studentischen Anerkennungsakte behaftet. Oder besser: Im Grunde ist die Enttäuschung gründlich vorbereitet und -programmiert. Sie gehört zur universitären Lehre wie die Sünde zur Beichte. Der mäßig besetzte Hörsaal kränkt die Dozierenden wie die Seminarsitzung, in der die Studierenden wieder einmal die Diskussionsgrundlage nicht zur Kenntnis genommen haben (vgl. Kalthoff/Engert 2021: 256f.) oder die nicht-aufgegriffenen Diskussionsanstöße (vgl. Wenzl 2018). Und zugleich bestätigt die Enttäuschung über die Mehrheit den elitären Status der Minderheit, die anwesend ist, die Texte gelesen hat und bisweilen in den Diskussionen glänzt. Die „schweigende Mehrheit“ der Studierenden wird missverstanden, wenn sie als nicht zu leugnender Beweis der „Fiktivität“ des Deutungsmusters „Bildung durch Wissenschaft“ interpretiert wird. (vgl. Groppe 2016: 67) Sie bestätigt vielmehr die Bildung der wenigen und bildet darüber hinaus gleichsam den

¹⁰ Vgl. zum Aspekt des Interaktionsraums grundlegend: Hausendorff/Schmitt 2018.

heimlichen Stützpfiler der Lehre. Ich will hier noch einige Argumente für diese These anführen.

Wir hatten bereits hervorgehoben, dass auch die passiv anwesenden Studierenden durch ihr Kommen ein Interesse zum Ausdruck bringen. Sie leisten als Publikum – wie in der Vorlesung – einen wertvollen Dienst für die Interaktionspraxis, die gleichsam droht, der Lächerlichkeit preisgegeben zu werden, wenn zu wenige Personen teilnehmen.¹¹

Ferner lässt sich ein geradezu triviales konversationsanalytisches Argument für die Bedeutsamkeit der „schweigenden Mehrheit“ geben. Denn wenn wir davon ausgehen, dass in einer durchschnittlichen Seminarsitzung 20 Studierende anwesend sind und insgesamt vielleicht 60 studentische Wortbeiträge geleistet werden, liegt es auf der Hand, dass, wie auch immer diese Wortbeiträge verteilt werden, nur wenige Studierende wenige Wortbeiträge werden leisten können. Oder, um noch ein letztes Zahlenspiel zu bemühen: Es schweigen zu jedem Zeitpunkt immer mindestens 19 Studierende. Wären nur diejenigen Studierenden relevant für den Lehrsinn der Seminare, die sich aktiv beteiligen, wäre das Seminar folglich ein ökonomisch äußerst ineffizientes Interaktionsformat, geradezu eine pragmatische Fehlkonstruktion.¹²

Betrachtet man stattdessen die passiven Studierenden als Stützpfiler der Lehre, als notwendiges Publik- und Plenum, das seinen gleichsam bescheidenen wie selbstlosen Beitrag zum Gelingen der Lehre leistet, würde man auch theoretisch dem Umstand gerecht, dass die universitäre Lehre zwei unterschiedliche Gruppen von Studierenden (aktive und passive) unter ihrem Dach beheimatet, die im Lehralltag friedlicher koexistieren, als es bisweilen scheinen mag, ohne sich die Präferenz der Hochschullehrenden wie der Hochschuldidaktik für die Aktiven zu eigen zu machen. Wenigstens auf der Mikro-Ebene der Lehrinteraktion nimmt sich das, was Kreckel (2011) – freilich in einem allgemeineren Sinne – als „Spitze-Breite-Dilemma“ der Hochschulbildung bezeichnet, eigentlich verblüffend wenig dilemmatisch aus: Wenigstens in der Seminarinteraktion stützen „Spitze“ und „Breite“ einander wechselseitig.

¹¹ Eine geringe Anwesenheitsquote kann natürlich von den Teilnehmenden auch mit einer Art „Jetzt erst Recht“-Haltung begegnet werden. Dieser Mechanismus funktioniert aber nur, weil er die Normalerwartung eben unterläuft.

¹² Insofern geht auch in die pädagogische Vorliebe für „Gruppenarbeit“ das Wertmuster des instrumentellen Aktivismus (Parsons 1969) mit ein, dergestalt dass in diesem Format eine höhere Anzahl aktiver Schüler:innen praktisch erzwungen wird.

3 Von der verbindlichen Teilnahme qua Anwesenheit zur unverbindlichen Teilnahme qua Eingelogg-Sein oder: Von der Interaktion zur Kommunikation

Im Folgenden möchte ich auf der Grundlage der eben vorgestellten Befunde die These herausarbeiten und begründen, dass sich die Struktur der studentischen Beteiligungsrollen in der Online- oder Distanzlehre von jener in der face-to-face-Lehre unterscheidet. Folglich wurde mit der pandemiebedingten befristeten Umstellung der Lehre vom Offline- in den Online-Betrieb, *ohne dass dies bemerkt wurde oder explizit beabsichtigt gewesen wäre*, die Studierenden und die Dozierenden zugleich mit dieser neuen Beteiligungsrollenforderung konfrontiert. Dass sich die Beteiligungsrolle der Studierenden durch die Online-Situation verändert, wurde dabei nur wenig thematisiert. Diskussionsbestimmend waren stattdessen Themen, die für die Universität als Institution unspezifisch sind: Zum einen die technische Ausstattung der Teilnehmenden (gerade bei finanziell schwächer gestellten Studierenden), die ein Sich-einloggen voraussetzt, zum anderen die veränderten allgemeinen Lebensumstände des plötzlichen ‚home office‘ (die überlagert sind von der allgemeinen gesellschaftlichen Corona-Krise). Selbst bei der – letzthin ‚erfolgreichen‘, gleichwohl vermutlich wenig befriedigten – Fraktion derjenigen, die, motiviert durch die Corona-Krise, zur Verteidigung der Präsenzlehre aufgerufen haben, fällt auf, dass die strukturellen Veränderungen der Praxis der Lehrveranstaltungen selbst, selten thematisch sind. Stattdessen wurde auch hier häufig eher mit den Sekundärgewinnen einer Teilhabe an einem akademischen Alltag in Präsenz argumentiert (Bibliotheken, Pausengespräche, Mensen, etc.), die im Online-Modus wegfielen, statt mit den Unterschieden in der ‚Kernbeschäftigung‘ der Lehrveranstaltungen.

Den begrifflich schärfsten Vorschlag zur strukturellen Unterscheidung von Online- und Offline-Lehre hat Hausendorf (2020) in die Diskussion eingebracht, der die Online-Lehre als Kommunikation *ohne Interaktion* auffasst, wobei Kollmer (2020) oder auch Brosziewski (2020) in eine ganz ähnliche Richtung argumentieren. Diese Unterscheidung beruht auf einem Verständnis von „Interaktion“ als eine[r] Form der Kommunikation [...], die unter Anwesenden aufgrund von Wahrnehmungswahrnehmung (Goffman 1964, Luhmann 1984) zu stande kommt“ (Hausendorf/Schmitt 2018: 87). Was Hausendorf allerdings nur knapp andiskutiert, ist die empirische Frage, was es mit einer Form der Kommunikation macht, wenn sie als Substitut für eine Form der Interaktion herhalten soll, indem sie Interaktionsbedingungen wie Anwesenheit und Wahrnehmungswahrnehmung punktuell ermöglicht (vgl. Hausendorf 2020: 89). Denn fraglos steht die Online-Lehre im Rahmen von ‚synchronen‘ Lehrveranstaltungen unter dem Anspruch, eine Interaktionspraxis nicht nur zu simulieren, sondern zu sein. Darüber hinaus ist die Online-Lehre nicht

Substitut irgendeiner Interaktionspraxis, sondern eben der Interaktionspraxis der Hochschullehre, mithin einer Form im Anspruch sozialisatorischer Interaktion, die durch ihre eigenen Strukturprobleme ausgezeichnet ist.

Im Folgenden soll es also darum gehen, zu zeigen, inwiefern die strukturell unterminierte Rolle der passiv teilnehmenden Studierenden in der Online-Lehre zu einem Handlungsproblem wird.

3.1 „Gesichtslose“ Anwesenheit

Wir beginnen unsere empirische Zusammenschau¹³ mit einem Protokoll-Zitat. Ein Biologie-Dozent eröffnet die Vorlesung mit den Worten:

„So, schönen guten Morgen. Heute sind wir n paar wenige Leute, nur achtundvierzig. Mal schauen, äähm...“

Auf äußerst subtile Weise stellt diese ‚unechte Begrüßung‘ einen Kommentar zur Situation der *Online*-Lehre dar. Stellten wir uns vor, der Dozent würde denselben Sprechakt in einer Offline-Lehrveranstaltung gebrauchen, so handelte es sich offensichtlich um eine Art Show-Effekt. Der Dozent müsste die Studierenden irgendwie (schnell) gezählt haben. In der Online-Lehrveranstaltung handelt es sich bei dem Sprechakt um die *Inszenierung* einer ‚neuen Normalität‘. Beiläufig wird die Zahl der Teilnehmenden erwähnt, die technisch bereitgestellt wird. Wir sprechen von einer „Inszenierung“, weil die Beiläufigkeit etwas bemüht erscheint. Die exakte Anzahl hätte der Dozent ja auch gar nicht zu benennen brauchen.

Die Grundthematik des Sprechakts ist keineswegs neu. Dass gemessen an den Ansprüchen (und Anmeldezahlen bzw. Teilnahmelisten) der Institution (zu) wenige Studierende Vorlesungen besuchen, ist kein Phänomen, das erst die Online-Lehre hervorgerufen hätte. Den Sprechakt kennzeichnet auch diesbezüglich eine interessante Ambivalenz. Einerseits gibt der Dozent sich betont gelassen angesichts der geringen Zahl von eingeloggten Anwesenden. Andererseits sieht er sich offensichtlich veranlasst, die Situation zumindest als unüblich und ‚nicht so erfreulich‘ zu kommentieren. Der Sprechakt „Heute sind wir n paar wenige Leute“ verweist jedenfalls objektiv darauf, dass die Art der Veranstaltung, um die es geht, und für die der Sprecher eine gewisse Verantwortung innehat, umso schöner oder erfolgreicher ist, je mehr „Leute“

¹³ Das Sample für diese Zusammenschau sind 12 Online-Lehrveranstaltungen verschiedener Fächer (Literaturwissenschaft, Biologie, Mathematik) aus dem Jahr 2021, die im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts *Digitale Hochschulbildung organisieren, lehren und lernen (digiHub.org)* untersucht werden. Für die großzügige Zurverfügungstellung des Materials sei Thomas Wenzl herzlich gedankt.

kommen,¹⁴ auch wenn der manifeste Akzent des Sprechakts auf der Bekundung liegt, dass man sich von der heute ungewöhnlich niedrigen Teilnehmendenzahl nun nicht verstimmen lassen will.

Zugleich stellt der Sprechakt eine interessante Adressierung der Teilnehmenden dar. Diese werden als Gäste angesprochen, indem unterstellt wird, sie seien nicht im Bilde, wie viele „Leute“ normalerweise teilnehmen. Der Dozent macht sich zum Gastgeber und übernimmt eine gewisse Verantwortung für das Geschehen gegenüber den gleichsam ortsfremden Besuchern. Er unterstellt, dass nicht nur er, sondern alle Teilnehmenden eigentlich „mehr Leute“ erwarten würden, und gibt sich bemüht, jeden Verdacht zu zerstreuen, diese geringe Teilnehmendenzahl sei die Regel. Dabei verfällt er nicht in eine erzieherische oder gekränkte Ansprache der Anwesenden („Na kein Wunder, dass immer so viele in der Klausur durchfallen, wenn niemand kommt.“). Vielmehr gelingt es ihm, eine *Verbindlichkeit in der Unverbindlichkeit* aufrecht zu erhalten. Damit reagiert der Dozent – vermutlich eher intuitiv – auf die veränderten Umstände der Online-Lehrsituation. Er nimmt sozusagen eine „Normalisierung“ durch Wert-Generalisierung (vgl. Parsons 1969) vor. Um sich klarzumachen, warum dies überhaupt nötig ist, hilft es, den Kontext der Situation etwas zu beschreiben. Das betrifft vor allem die Rolle jener 48 „Leute“, die der Dozent erwähnt hat. Wie treten diese Teilnehmenden in Erscheinung?

Von den achtundvierzig eingeloggtten Teilnehmenden ist einer der die Veranstaltung erhebende ‚teilnehmende Beobachter‘. Zu Beginn der Lehrveranstaltung hat keiner der Teilnehmenden seine Kamera angeschaltet. Es ist – neben den Power-Point-Folien der Vorlesung – nur der Dozent (augenscheinlich in seinem Institutsbüro) für alle zu sehen. Nach ca. einer Minute schalten dann zwei Studentinnen ihre Kameras an, was der Dozent unkommentiert lässt. Nach ca. vierzehn Minuten schaltet eine weitere Studentin ihre Kamera an. Nach ca. einer Stunde macht der Dozierende eine fünfminütige Pause, in der die drei Studentinnen ihre Kameras wieder ausschalten, während der Dozent seine Kamera anlässt, sodass man sehen kann, wie er ein wenig verloren in seinem Büro auf- und abgeht, bevor er sich wieder an den Schreibtisch setzt und etwas liest. Nach der Pause macht zunächst wieder nur die erste Studentin ihre Kamera an. Nach ca. anderthalb Minuten schalten sich auch die anderen beiden wieder ein. So bleibt es fast bis zum Ende der Vorlesung. Erst einige Minuten vor Schluss schaltet eine der drei Studentinnen ihre Kamera wieder aus. Per Mikrofon tritt in der Veranstaltung weder eine Studentin noch ein Student in Erscheinung. Erst am Ende der Sitzung, als der Dozent nochmals zum Fragenstellen aufruft, werden zwei Fragen per Chat-Funktion gestellt. Es ist wohl nicht zu viel gesagt, wenn wir die studentische Aktivität, die sich in diesen Beobachtungen dokumentiert, als „niedrig“ beurteilen. In jeder Vorlesung

¹⁴ Vgl. hierzu auch Wenzls Beobachtung, dass die Studierenden (höflicherweise), die Vorlesungen besuchen, dazu neigen, sich bei der Sitzplatzwahl so im Hörsaal zu verteilen, dass sie den Eindruck einer Ausfüllung des Raumes erzeugen (vgl. Wenzl 2019: 302f.).

im Präsenz-Modus wäre der ‚Beteiligungsaufwand‘, den die Studierenden sich bei der Interaktion machen würden, unzweifelhaft höher.

Diese Beobachtungen machen unter anderem darauf aufmerksam, dass die Online-Lehre im Gegensatz zur Präsenzlehre durch eine *strukturellen Abwesenheitsverdacht* gekennzeichnet ist. Scheinbar nehmen an einer Online-Seminar-Sitzung all jene Personen teil, deren Namen auf der technisch generierten Teilnehmerliste stehen, alle Benutzerkonten, die eingeloggt sind. Es ist jedoch evident, dass *nicht* verbindlich gewährleistet werden kann, dass dies auch ‚faktisch‘ – das heißt hier: gemessen an den angepassten Standards der Präsenz-Teilnahme – der Fall ist: *Teilnehmen* und *Eingeloggt-Sein* ist nicht dasselbe. Allerdings gibt es eine gewisse Tendenz, beide Phänomene zu identifizieren: Etwa wird das Einloggen innerhalb der entsprechenden Programm-Oberflächen häufig als „Teilnehmen“ bezeichnet. Das Eingeloggt-Sein wird als Äquivalent der Teilnahme im Modus der bloßen Anwesenheit installiert. Die Anwesenheit wird „punktuell simuliert“. (Hausendorf 2020) Inwiefern aber ist Teilnehmen und Eingeloggt-Sein nicht dasselbe? Diese lebensweltlich triviale Frage, lässt sich in Bezug auf die sozialen Interaktionsstrukturen des Seminars mithilfe von Goffmans Überlegungen zur interaktiven Präsentation des Selbst beantworten:

If we see perception as a form of contact and communion, then control over what is perceived is control over contact that is made, and the limitation and regulation of what is shown is a limitation and regulation of contact. (Goffman 1956: 44)

Besonders prägnant führt dies das Phänomen der ausgeschalteten Kamera vor Augen. Ob ein Benutzer, der mit ausgeschalteter Kamera eingeloggt ist, tatsächlich teilnimmt, bleibt in der Interaktion strukturell unklar. Der Benutzer bleibt „gesichtslos“ (Kollmer 2020): Es könnte eine andere Person eingeloggt sein. Wer auch immer eingeloggt ist, könnte etwas ganz anderes machen, wie z.B. die Wäsche. Für die *Interaktionsteilnehmenden* bleibt es stets unsichtbar, ob eingeloggte Benutzer *teilnehmen*. Diese strukturelle Verschiebung von der Normalität einer *studentischen Teilnahme qua Anwesenheit* zur Normalität einer *gesichtslosen oder abwesenden Anwesenheit qua Eingeloggt-Sein* hat sich in der Zeit der Online-Lehre eingestellt, weitestgehend ohne (jedenfalls explizite) Beachtung zu finden.

Dabei ist es wichtig zu beachten, dass nicht bloß sittliche Verwahrlosung oder Desinteresse als Motive für das Nichteinschalten der Kameras annehmbar sind. Vielmehr liegt es für die Studierenden nahe, es als Eingriff in ihre studentische Autonomie zu verstehen, wenn die Dozierenden sie darauf verpflichten wollen, ihre Kameras anzuschalten. Nachvollziehbarerweise reagieren viele Dozierende enttäuscht oder sogar gekränkt darauf, wofür wir weiter hinten exemplarisch einen Fall anführen wollen. Demgegenüber gibt der Dozierende im eben vorgestellten Fall sich nicht die Blöße, sich eine persönliche Kränkung anmerken zu lassen (bzw. ihm gelingt es, die Enttäuschung zu überdecken), indem er sämtliche Erwartungen der Verbindlichkeit von vornherein

auf ein Minimum reduziert und die Studierenden als interessierte Gäste adressiert.

Von besonderer Brisanz ist dieses Problem der fehlenden Verbindlichkeit natürlich für Seminar und Übung als diejenigen hochschulischen Lehrformate, denen ein expliziter Interaktionsanspruch eingeschrieben ist. Wir betrachten im Folgenden zwei Beispiele:

3.2 Studierende als kommentierende Zuschauer

Um zu zeigen, dass die Transformation der Interaktionsstruktur und insbesondere der passiven Teilnehmendenrolle auch empirisch von den Studierenden als solche internalisiert wird, will ich eine Szene anführen, die sich in einem Germanistik-Seminar abspielt. Die Szene ereignet sich, als die Internetverbindung der Dozentin kurz abbricht und sie binnen einiger Sekunden aus- und wieder eingeloggt wird. Solche Störungen kommen in der Online-Lehre mit einer gewissen – wenngleich auch normalerweise tolerablen und überschaubaren – Regelmäßigkeit vor und beeinflussen den Gesprächsfluss des Seminars manifest kaum. Uns interessiert hier vor allem die Reaktion der Studierenden Sm1 und Sw2 auf die Störung:

Dw: Ok, ähm, dann sag ich ganz kurz was zur letzten sitzung, vielleicht nur so als aufhänger, damit wir in die diskussion einleiten können, wir (wir hatten uns über schillers) räuber: ähm unterhalten und da (.) vor allem ähm (.) über die V:orrede: diskutiert; die für unsern zusammenhang (.) insofern interessant ist als schiller seinem publikum (.) nahelegt; das Stück ähm (.) zu lesen wie freunde (7) ((Verbindung bricht ab))

Sm1: @(..)@ (Ups)

Sw2: wir warten (4)

Betrachten wir allein den kurzen Kommentar des ersten Studierenden: Ein kurzes Auflachen und ein „Ups“. Versuchen wir gedankenexperimentell die Wohlgeformtheitsbedingungen dieser Äußerung zu bestimmen. Der Elementarfall des Sprechaktes „Ups“ ist darin gegeben, dass eine Person ein eigenes Missgeschick kommentiert: Man stößt in Abwesenheit einer anderen Person ein Glas um und kommentiert dies mit „Ups“.

Darüber hinaus und näher am vorliegende Kontext lässt sich ein von diesem ersten Fall gleichsam abgeleiteter Fall denken, in dem das Missgeschick eines Dritten kommentiert wird: zwei Personen sehen gemeinsam ein Fernseh- oder Bühnenprogramm an, in dem jemandem eine Fehlleistung – z.B. ein Versprecher – unterläuft. Der Sprechakt würde auch in die Chat-Kommunikation per Messenger passen: Eine Person schickt einer anderen ein Video, das eine peinliche Situation zeigt, woraufhin der Adressat das Video mit einem lachenden Smilie und einem „Ups“ kommentiert.

Entscheidend an diesen Experimenten ist (mit Blick auf den hier vorliegenden Kontext), dass die Person, der das Missgeschick passiert ist, nicht Teil der gemeinsamen Interaktion ist. Das Missgeschick einer an der gemeinsamen Interaktion beteiligten Person mit (einem lachenden) „Ups“ zu kommentieren, stellte einen regelrechten Interaktionsunfall dar. Man stelle sich vor, man säße gemeinsam im Auto und der Fahrer hätte aus Versehen das Fahrzeug abgewürgt. So wäre es unverschämt, jemand anderes als der Fahrer selbst, würde diesen Vorgang mit einem lachenden „Ups“ kommentieren.¹⁵ Im Fall der Kommentierung des Missgeschicks einer dritten Person bekommt der Sprechakt mithin einen spöttischen Charakter: Er entstammt der Welt einer sozialen Vergemeinschaftung im Medium des (mehr oder weniger) heimlichen Bespöttelns dritter.

Nun lässt sich natürlich anführen, dass die Dozentin ja tatsächlich in diesem Moment eindeutig nicht ‚anwesend‘ ist. Dies ist die Bedingung der Möglichkeit der Äußerung dieses Sprechakts. Dennoch nimmt Sm1 mit diesem Sprechakt eine bemerkenswerte Rolle als süffisanter Kommentator ein. Plötzlich wird das Seminarplenum zu einer ‚Hinterbühne‘ (Goffman) bzw. Kommentarspalte der Seminar-Interaktion – sozusagen zu einem „break out room“ – bzw. macht Sm1 es mit seinem Sprechakt zu einer solchen. Dass dieser Rahmenwechsel von Sm1 und Sw2 mit derartiger Selbstverständlichkeit vollzogen wird, scheint uns gerade Ausdruck der fehlenden interaktionalen Integrationskraft des Online-Seminars. Der Interaktionsraum zwischen Sprechenden und Nicht-Sprechenden ist nicht verbindlich und stabil eingerichtet, sondern unverbindlich und instabil – nicht nur in technischer Hinsicht, sondern auch in sozialer Hinsicht. Die Nicht-Sprechenden sind nicht Teil einer gemeinsamen Interaktion mit dem Sprechenden, in der sie gerade nicht den „turn“ haben, sondern sie sind, wenn sie nicht selbst sprechen, potenzielle Zuschauer, die jene Kommunikation, die der Sprechende gleichsam einsam betreibt, beobachten. Gleichzeitig ist auch diese Beteiligungsrolle nicht stabil oder verbindlich eingerichtet. Selbst wenn die Teilnehmenden ihre Kameras eingeschaltet haben und augenscheinlich konzentriert etwas auf ihrem Bildschirm betrachten, können wir nicht wissen, was sie betrachten.

3.3 Interaktionsverweigerung

Dm: (12) ok. (.) gi: bts, soweit fragen, (12) ((Zungenschnalzen)) bin ich ((Störung Ton-
ausgabe)) bin ich zu schnell oder zu langsam? oder is alles ok? (8) °ok° ausgerechnet
wenn (2) wenn aufgenommen wird, (.) °einfach äh die beteiligung gleich null.

¹⁵ Zweifellos lassen sich hier leicht einige Szenen in diffusen Sozialbeziehungen imaginieren, in denen diese Unverschämtheit in Kauf genommen wird.

Sm2 (per Chat): „Ist gut“

Sw1 (per Chat): „alles ok“

Dm: perfekt°. ähm is gut. ok. ((Mausklicken)) immerhin das. (4) so.: aufgabenteil b.

Die letzte Sequenz aus einer Mathe-Übung zur Vorlesung „Algebra II“ beginnt mit einem klassischen Sprechakt einer auf Doktrinalität beruhenden Lehre wie der der Mathematik (vgl. Kollmer et al. 2021): „gibt’s soweit Fragen?“. Er kann in allen Kontexten der zweckorientierten Kommunikation mit einem entsprechend hohen Formalisierungsgrad angetroffen werden und dient gleichsam der Erfüllung eines Protokolls. Latent erfüllt dieser Sprechakt zugleich die pragmatische Funktion einer gewissen sozialen Rückversicherung. Er verpflichtet, ähnlich wie ein Grüßen (vgl. Oevermann 1983), das Gegenüber auf eine Bestätigung seiner Interaktionsrolle (in einer gemeinsamen sozialen Praxis mit dem Grüßenden). Im Kontext der Lehre haben die Belehrteten nun natürlich tatsächlich die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Vor allem aber werden sie dazu aufgefordert, auf die Frage des Dozierenden zu antworten und zu signalisieren, wenn sie keine Fragen mehr haben. Dieser sozialen Reziprozitätsverpflichtung wird in der Lehre nicht selten durch stumme Signale wie ein angedeutetes Kopfschütteln oder ähnliche Gesten genüge getan, was im Kontext der Online-Lehre offensichtlich entfällt.

Der vorliegende Fall entwickelt sich nun zu einem regelrechten Interaktionsunfall, indem der Dozent zwölf Sekunden auf eine Reaktion der Studierenden wartet. Er ist offensichtlich nicht geneigt, über die Pause hinwegzugehen und damit die veränderten Umstände der Online-Lehre dahingehend zu interpretieren, dass in dieser Praxis die üblichen, stummen Minimalsignale der Interaktionsbeteiligung nicht zur Verfügung stehen, was die Studierenden in die etwas unbequeme Position bringt, eine ausdrückliche Reaktion zu zeigen. Dies wiederum kann von den Zuhörenden als Angriff auf ihr übliches „Recht zu schweigen“ als Studierende interpretiert werden. Vielmehr insistiert der Dozent auf eine Reaktion – sei es auf seine erste, inhaltliche Frage oder auf seine zweite Frage, die schon ausdrücklicher auf eine Irritation verweist – und damit auf eine Bestätigung der Reziprozitätsvereinbarung als Interaktionsgrundlage durch die Studierenden.

Schließlich ‚erbarmen‘ sich zwei Studierende zu einer Reaktion, die bezeichnenderweise in Form einer Chat-Nachricht (also einem Zug der Kommunikation, aber nicht der Interaktion) erfolgt:

Sm2 (per Chat): „Ist gut“

Sw1 (per Chat): „alles ok“

Ohne diese Nachrichten hier vollständig interpretieren zu wollen, fällt doch besonders bei der ersten Nachricht die geradezu süffisant unterstrichene Beschwichtigung auf: Als sei der Dozierende, der auf einer Reaktion besteht, ein renitentes Kind, das getröstet werden müsste. Die latente Botschaft lautet:

„Nimm Dich nicht so wichtig.“. Es hat den Anschein, als würde der Student es geradezu auskosten, dass der Dozent durch die Online-Lehr-Situation seiner Bühne beraubt bzw. in eine unbequeme Lage gebracht wird. Als würde er genau die von uns beschriebene Offenlegung der latenten „stützenden“ Kraft der studentischen Anwesenheit intuitiv ausspielen.

4 Die Entwertung der passiven studentischen Teilnahme als latentes Motiv und Stolperstein der Revolution der Online-Lehre

Versucht man die geschilderten Phänomene als Ausdruck einer historischen Entwicklung der Hochschulbildung zu deuten, so setzt man sich damit in gewisser Weise über die empirischen Tatsachen hinweg. Denn man muss heute konstatieren, dass die Corona-Krise in Bezug auf die Online-Lehre in struktureller Hinsicht eine *folgenlose Krise* war. Die große ‚Digitalisierungs-Revolution‘, die im Laufe der Corona-Pandemie in vieler Munde war, also eine nachhaltige, bleibende Transformation des Präsenz-Studiums, ist weitestgehend ausgeblieben bzw. – mehr noch – in Windeseile wieder rückgängig gemacht worden. Das kann man bemerkenswert finden, insofern die Stimme derjenigen, die das Transformationspotenzial der Krise als Chance beschworen haben, einem noch im Ohr klingt. Faktisch hat sich demgegenüber ohne viel Aufhebens die gegenläufige Auffassung durchgesetzt, dass die generelle Online-Lehre während der Corona-Pandemie eine Notlösung war und nicht mehr. Es scheint im Kontext dieses Aufsatzes naheliegend, dass diese Auffassung, auch wenn sie von wenigen ausgesprochen wurde, von vielen schweigend oder passiv geteilt wurde.

Aber auch wenn die Corona-Krise die Hochschullehre nicht nachhaltig, sondern nur befristet transformiert hat, wurde von ihr doch eine Tendenz hochgespült, die in einem entsprechenden Transformations*wunsch* ihren Fluchtpunkt zu haben scheint. Dieser Tendenz wollen wir uns abschließend zuwenden.

Mit der Auslagerung der Lehre in den digitalen Betrieb wurden zweifellos neben dem unspezifischen ‚Reiz des Neuen‘ auch spezifische Hoffnungen verbunden, die Hochschulbildung zu „entrümpeln“ (Schelsky 1963): Zu große Räume, zu viel Aufwand, überkommene Rituale – die Corona-Krise sollte als Chance herhalten, die Hochschulbildung einer radikalen Diät zu unterziehen, die nicht in erster Linie auf Kapazitäten und Quantitäten, sondern auf die Qualität und Struktur der Lehre gerichtet ist. Dieses Deutungsmuster der „Entrümpelung“ (ebd.: 22) ist in der Reformgeschichte der Dauerreforminstitution der

Universität nicht neu. Es wird vor allem immer wieder im Zusammenhang mit der Problematisierung der Vermassung der Universität bemüht. Denn der für die Moderne (bisher) charakteristischen Extension des höheren Bildungswesens korrespondiert die anhaltende Beschwerde über die „Überakademisierung“. Es seien zu viele oder zumindest die falschen, ihre (Aus-)Bildungs sei national- bzw. übernational-ökonomisch unverwertbar etc. (vgl. hierzu kritisch auch Stock 2014), ihre Anwesenheit zöge die Institution als Ganze in Mitleidenschaft.

Anders ausgedrückt laufen die mit der Online-Lehre verbundenen „Reformhoffnungen“ letztlich auf eine Absenkung der sozialen Ansprüche hinaus, die im Studium *wechselseitig* von Studierenden und Dozierenden legitimerweise aneinander gerichtet werden können. Der latente Sinn der Online-Lehre bestünde darin, strukturell ein neues Minimalniveau der gemeinsamen Teilnahme an Lehrveranstaltungen zu etablieren. Dem korrespondiert strukturell ein Motiv der *Enttäuschungsmilderung*: Sowohl die Enttäuschung der Studierenden über das Desinteresse der Dozierenden als „teachers away“ (vgl. König 2021) als auch die Enttäuschung der Dozierenden über das ostentative Desinteresse der Studierenden versprechen an Wucht zu verlieren, wenn bereits die äußerlichen Umstände der gemeinsamen „Interaktion“ im Rahmen der Lehrveranstaltungen die Möglichkeiten der Darstellung von Interesse reduzieren. Das bedeutet aber auch: Eigentlich wird nicht der pädagogische Anspruch fallengelassen, sondern lediglich die Wirklichkeit so zu manipulieren versucht, dass der Enttäuschung weniger Raum bleibt.

Die vorliegenden Fallrekonstruktionen zeigen allerdings, dass diese Rechnung empirisch nicht aufgeht. Die vorprogrammierte Enttäuschung hebt die wirklichen Enttäuschungen der universitätspädagogischen Interaktion nicht aus. Letztere suchen sich neue Kanäle der Artikulation und es werden neue Objekte des „Kampfes um Anerkennung“ (man denke nur an das Reizthema der „eingeschalteten Kamera“) gefunden.

Im Zentrum dieses Konfliktes geht es nicht um die Förderung der aktiven und interessierten und mithin aus Sicht der gierigen Institution idealen Studierenden.¹⁶ Es geht vielmehr um die Inklusion der realen Studierenden. Die Hochschullehre kann der legitimen passiven Teilnahme durch Anwesenheit nicht entbehren, obgleich mit dieser Form der Teilnahme immer auch Enttäuschungen verbunden sind. Es liegt mir fern, damit eine pathetische Anklage im Sinne einer Benachteiligung der „Schwächsten“ zu verbinden. Mir ging es ja gerade darum, die Gleichsetzung eines misslungenen Studiums mit einer passiven Beteiligung am Seminarsgespräch zu kritisieren. Diese Teilnahmeform abzuwerten, führt immer auch zu einer Abwertung der Institution selbst.

Warum sich die akademische Kultur von diesem Deutungsmuster nur schwerlich trennen kann, liegt indessen auf der Hand: Für die Berufsdo-

¹⁶ Hierzu neigen beispielsweise Willat und Buck (2023: 361).

zent:innen und die universitätsenthusiastischen Student:innen folgte daraus, dass sie sich von der Vorstellung trennen müssten, dass die Lehre lediglich von den aktiven, sachlich interessierten Studierenden getragen würde. Getragen wird die Lehre ebenso von jenen stoisch anwesenden Studierenden, jener ‚schweigenden Mehrheit‘, die keine Wortbeiträge liefert, was bei der Diskreditierung dieser Gruppe als „nur physisch anwesend“ in pennälerhafter Weise verkannt wird. Wer soll denn den Dozent:innen zuhören, wenn nicht die Anwesenden? Wer soll den intellektuellen Narzissmuß, der für Wissenschaft als Beruf strukturell erforderlich ist, geduldig ertragen und legitimieren, wenn nicht die Studierenden, die die Hörsäle (halbwegs) füllen und damit die Vorstellung aufrechterhalten, diese seien um ihretwillen erbaut worden?

Zugleich kann die Universität als pädagogische Institution der Bearbeitung der fortwährenden Enttäuschung der Ansprüche, die sie weckt, nicht entgehen. Wenn die im Zuge der Corona-Krise erzwungene Online-Lehre tatsächlich als Chance wahrgenommen werden wollte, zeigt sich unter diesem Gesichtspunkt in dieser Verklärung vor allem die Anstrengung, die alltäglichen Enttäuschungen des Lehralltags auszuhalten. In Bezug auf das allgemeine Spannungsverhältnis von pädagogischen Idealen und pädagogischen objektiven Möglichkeiten scheint es mir vom vorliegenden Fall ausgehend aussichtsreich, weitere, in anderen institutionellen Kontexten angesiedelte Fälle der pädagogischen Enttäuschungsbe- und -verarbeitung zu rekonstruieren. Mit einer solchen Ausrichtung würde nicht zuletzt auch vermieden, in die Falle einer pädagogischen Theoriebildung zu tappen, die sich die je fallspezifischen Enttäuschungen unverstanden zueigen macht und sie bewirtschaftet, statt sie zu verstehen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003 [1962]): Philosophie und Lehrer. In: ders.: Kulturkritik und Gesellschaft II (=GS Bd. 10.2). Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 474-494.
- Barth, Karl (2017 [1947]): Dogmatik im Grundriß. Berlin: TVZ.
- Brasziewski, Achim (2021): Lesen und Blicken im Studium und im Unterricht. In M. Marija Stanisavljevic/Tremp, Peter (Hrsg.): (Digitale) Präsenz: Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern, S. 23-25.
- Coser, Lewis (2015 [1974]): Gierige Institutionen. Soziologische Studien über totales Engagement. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Groppe, Carola (2016): Die deutsche Universität als pädagogische Institution. Analysen zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklung. In Blömeke, Sigrid/Caruso, Marcelo/Reh, Sabine/Salaschek, Ulrich/Stiller, Jurik (Hrsg.):

- Tradition und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 57-76.
- Goffman, Erving (1956): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Hausendorf, Heiko (2020): Geht es auch ohne Interaktion? In: *aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, 16, 2+3, S.196-199.
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2018): Sprachliche Interaktion im Raum. In: Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (Hrsg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 87-118.
- Kalthoff, Herbert/Engert, Kornelia (2021): Universitäre Bewertung. Die Geschichtswissenschaft und die Einsätze ihrer Mitglieder. In: Meier, Frank/Peetz, Thorsten (Hrsg.): *Organisation und Bewertung*. Wiesbaden: VS Springer, S. 239-270.
- Kollmer, Imke (2020): Zur Gesichtslosigkeit der Online-Lehre. Über einige Schwierigkeiten nicht nur der digitalen seminaristischen Praxis. In: *sozialer sinn*, 21, 1, S. 185-204.
- Kollmer, Imke (2023): Universitäre Seminare als Lebenswelt: Zu den Konstitutionsbedingungen erkenntnisorientierter Lehre und ihrer strukturellen Verunmöglichung in asynchronen digitalen Lehrveranstaltungen. In: Buck, Marc Fabian/Zulaica y Mugica, Miguel (Hrsg.): *Digitalisierte Lebenswelten: Bildungstheoretische Reflexionen*. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, S. 327-346.
- Kollmer, Imke/König, Hannes/Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas (2021): Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland. Interaktionsanalysen universitärer. In: Casale, Rita/Windheuser, Jeanette/Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 225-243.
- König, Hannes (2021): *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Wiesbaden: Springer.
- König, Hannes/Lehndorf, Helen (2023): Deuten und deuten lassen. Subjektpositionen des Interpretierens als Wissens- und Lehrpraxis literaturwissenschaftlicher Seminare. In: *ZISU - Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 12, S. 104-119.
- Kreckel, Reinhardt (2011): Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS, S. 237-258.
- Liebermann, Sascha (2016): Autonomie und Verantwortung im Studium. Zur Diskussion über Anwesenheitspflicht im Studium und ihre Aufhebung. In: *sozialer sinn* 17, 1, S. 143-163.
- Matthies, Annemarie/Stock, Manfred (2020): Universitätsstudium und berufliches Handeln. Eine historisch-soziologische Skizze zur Entstehung des „Theorie-Praxis-Problems“. In: Scheid, Claudia/Wenzl, Thomas (Hrsg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer, S. 215-253.
- Oevermann, Ulrich (1983): *Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen*

- Strukturanalyse. In: Friedeburg, Ludwig von/Habermas, Jürgen (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 234–292.
- Parsons, Talcott (1969): Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft. In: ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Dietmar Klotz, S. 194–229.
- Schelsky, Helmut (1963): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek: Rowolt.
- Schleiermacher, Friedrich (1964 [1808]): Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn, nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende. In: Anrich, E. (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 219–308.
- Schulmeister, Rolf (2015): Abwesenheit von Lehrveranstaltungen. Ein nur scheinbar triviales Problem. Eine Meta-Studie von 300 empirischen Arbeiten. <http://rolf.schulmeister.com/pdfs/Abwesenheit.pdf> [Zugriff: 18.07.23]
- Stichweh, Rudolf (2013): Die Einheit von Lehre und Forschung. In: ders.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 199–214.
- Stichweh, Rudolf (2015): Die Universität als Anwesenheitsinstitution. In: Forschung & Lehre 22/2, S. 85.
- Stock, Manfred (2014): „Überakademisierung“. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 25, 2. S. 23–38.
- Wenzl, Thomas (2018): Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In: Rademacher, Sandra/Kleeberg-Niepage, Andrea (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte. Wiesbaden: Springer, S. 171–193.
- Wenzl, Thomas (2019): Die Vorlesung. Zur Bildungsbedeutsamkeit eines vielkritisierten Lehrformats. In: sozialer sinn, 20, 2, S. 293–311.
- Wernet, Andreas (2021): Fallstricke der Kasuistik. In: Wittek, Doris/Rabe, Thorid/Ritter, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 299–319.
- Willat, Carlos/Buck, Marc Fabian (2023): Studieren im Medium des Digitalen. In: Buck, Marc Fabian/Zulaica y Mugica, Miguel (Hrsg.): Digitalisierte Lebenswelten: Bildungstheoretische Reflexionen. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, S. 347–369