

PRÄSENZ – (K)EIN GARANT FÜR DIE HOCHSCHULLEHRE, DIE WIR WOLLEN?¹

GABI REINMANN

Niemand von uns hat es wohl je für möglich gehalten, dass Lehrende an Hochschulen abrupt und ohne Ausnahme einmal vor der Forderung stehen würden: *Keine Präsenzlehre! Schließt Hörsäle, Seminarräume, Bibliotheken und Labore! Lehrt mittels digitaler Technologien!* Wer denkt schon an eine Pandemie, wenn es um die Gestaltung von Hochschullehre geht – selbst in einer Zeit, die wie keine andere vom Ruf der Digitalisierung begleitet ist, die nun als Rettungsanker dient. Der komplette „Lockdown“ ist inzwischen teilweise aufgehoben; Lehren und Prüfen in Präsenz sind unter restriktiven Auflagen stellenweise möglich. Doch die „normale“ Präsenzlehre, wie wir sie vor März 2020 praktiziert und als selbstverständlich angesehen haben – in kleinen Gruppen ebenso wie mit sehr vielen Studierenden, in lockeren Reihen ebenso wie dicht gedrängt, unter alten Kuppeln ebenso wie in fensterlosen Räumen –, sind ganz offenbar auf unbestimmte Zeit passé. Dass man den Wert von etwas erst erkennt, wenn man es verloren hat, ist keine neue Erkenntnis, und wie es aussieht, merken wir vor allem jetzt, mit dem Verlust der üblichen Präsenzlehre, welches Gut wir da haben oder eben hatten. Es hat in den vergangenen Jahren immer wieder Streit darum gegeben, ob man Studierende dazu verpflichten darf, an der Präsenzlehre teilzunehmen. Nicht selten wird beklagt, wie wenig effektiv oder rückständig die Präsenzlehre ist. All das zeugt nicht von allzu großer Wertschätzung der Präsenz. Nun sehnen sich Studierende wie Lehrende unabhängig von ihren auch schlechten Erfahrungen in Hörsälen, Seminarräumen und Laboren nach eben dieser Präsenzlehre zurück, fordern sie gar ein und beklagen die Defizite der digitalen Ersatzhandlungen. Präsenz wird derzeit, so scheint es, zum Symbol für echten Austausch, für gehaltvollen Diskurs, für kritisches

Lernen, für Bildung schlechthin. Für die „Online-Lehre“ oder „digitale Lehre“², also das Lehren in virtuellen Räumen bzw. mittels digitaler Technologien als Ersatz im Lockdown-Modus, bleiben vor allem negative Attribute übrig. Wenn es denn so leicht wäre!

Der Begriff der Präsenz

Beleuchtet man das Phänomen der Präsenz in der Hochschullehre genauer, entfaltet sich einem eine deutlich höhere Komplexität als es die dichotome Gegenüberstellung von Präsenzlehre und Online-Lehre als Sinnbilder für echte Bildung (via Präsenz) und schlechte Alternativen (online) suggeriert. Schon der Begriff der Präsenz hat es in sich: Aus dem Lateinischen *praesentia* stammend, bedeutet Präsenz sowohl Anwesenheit als auch Gegenwart, impliziert also eine räumliche ebenso wie eine zeitliche Perspektive. Wer derzeit von Präsenzlehre spricht, meint in der Regel beides: Lehrende und Studierende sind zur gleichen Zeit im gleichen Raum; alle sind anwesend und gegenwärtig, sind vor Ort zusammen, um zu lehren und zu lernen. Nähe und Gleichzeitigkeit kennzeichnen die Lehr-Lernsituation in Präsenz. Nun haben Nähe als räumliche Kategorie und Gleichzeitigkeit als zeitliche Kategorie auf der einen Seite jeweils ein negatives Pendant, nämlich Ferne als Gegensatz zu Nähe und Ungleichzeitigkeit als Gegensatz zu Gleichzeitigkeit; auf der anderen Seite lassen sich an beide Begriffspaare didaktisch relevante Kategorien andocken, die über die Begrenzungen auf räumliche bzw. zeitliche Kategorien hinausgehen (vgl. Reinmann, 2020): Ich meine das im Sinne einer metaphorischen Deutung (bezogen auf die Begriffe Nähe und Ferne) wie auch im Sinne einer semantisch-weiterführenden Interpretation; in beiden Fällen bewegt man sich auf einer analogen Ebene.

¹ Dieser Artikel erscheint im Herbst 2020 online in folgendem Band: Stanisavljevic, M. & Tremp, P. (Hrsg.). (in Druck). *(Digitale) Präsenz*.

² Die Begriffe werden nicht konsistent gebraucht. Im Kontext der Pandemie haben Hodges, Moore, Lockee, Trust und Bond (2020) die Ad-hoc-Digitalisierung der

Präsenzlehre als „Emergency Remote Teaching“ bezeichnen und diese Notfall-Fernlehre von „Online-Lehre“ abgegrenzt, die professionell geplant und wissenschaftlich fundiert durchgeführt wird. Online-Lehre wäre demnach der falsche Begriff für improvisierte digitale Lehrangebote. Geht es um eine Kontrastierung zu Präsenz, ist jedoch das Merkmal „online“ aussagekräftiger als „digital“.

Die räumliche Seite der Präsenz und ihre metaphorischen Assoziationen

Ist mir *jemand nah*, bedeutet das auf einer metaphorischen Ebene, dass mir eine Person *vertraut* ist oder wird. Wenn mir *etwas nah* ist, meint das, dass mir eine Sache bekannt oder geläufig ist. Ein Vertraut-Sein oder -Werden kann sich also auf Personen (Lehrende und Studierende) ebenso beziehen wie auf Inhalte, Methoden, Denkstile etc. Ist mir *jemand fern*, meint das analog, dass mir eine Person *fremd* ist oder wird. Wenn sich *etwas fern* von mir anfühlt, bedeutet das, dass mir eine Sache unbekannt ist oder mir gar Angst bereitet. Wer heute für die Präsenzlehre eintritt, setzt, so meine These, intuitiv darauf, dass räumliche Nähe Vertrauen schafft, sodass wir leicht aufeinander zugehen und uns intensiv austauschen können. Diese Assoziation des Vertrauens infolge von Nähe dürfte auch die Erwartung schüren, das Vertraut-Werden mit Inhalten, Methoden, Denkstilen etc. verlief entsprechend schneller oder tiefer. Wir haben vermutlich alle schon erlebt, dass es tatsächlich eine große Chance der gemeinsamen Anwesenheit bzw. der räumlichen Seite der Präsenz ist, so etwas wie Bindung – zu Personen und Sachen – herzustellen und gewissermaßen leichtfüßig vertraut zu werden mit Menschen und Dingen. Aber ist es immer und zwangsläufig so? Besteht nicht auch das Risiko, dass man sich in Präsenz als Personen fremd bleibt oder fremd wird – etwa in sehr großen Gruppen, bei Anonymität oder im Falle einer erzwungenen Anwesenheit? Laufen wir nicht auch Gefahr, dass einem in Präsenz eine Sache fremd bleibt oder man sich gar von ihr entfremdet – etwa in heterogenen Gruppen, bei schlechter oder fehlender Vermittlung oder Moderation oder im Falle von Störungen unter den Anwesenden? Und ist es umgekehrt tatsächlich immer so, dass sich Fremdheit einstellt, wenn man sich räumlich fern bzw. an verschiedenen Orten verteilt ist oder, dass ein Vertraut-Sein oder -Werden gänzlich unmöglich ist, wenn man sich nicht im gleichen Raum befindet?

Die zeitliche Seite der Präsenz und ihr semantisches Umfeld

Wenn Menschen *gleichzeitig* in einem Raum zugegen sind, nehmen wir in der Regel an, dass es ihnen leichtfällt, sich zu *koordinieren*, um gemeinsam zu handeln. Man sieht und hört einander und nimmt neben sprachlichen Mitteilungen non- und paraverbale Signale auf. Denken wir

das weiter, liegt es nahe, davon auszugehen, dass wir uns in Präsenz gut mit unseren Handlungen synchronisieren, uns aufeinander einstimmen und abstimmen können. Wenn Menschen *ungleichzeitig* interagieren, vermuten wir dagegen rasch, dass Handlungen *auseinanderlaufen*. Man agiert zeitversetzt und kann sich nur mühsam aufeinander beziehen. Malen wir das noch weiter aus, drängt sich die Vorstellung auf, ohne gemeinsame Gegenwart nebeneinander oder aneinander vorbei zu agieren, keine Notiz voneinander zu nehmen und für sich zu bleiben. Wer heute die Präsenzlehre zurückhaben will, glaubt, so meine These, fest daran, dass die Gleichzeitigkeit damit einhergeht, sich ohne allzu große Mühe zu koordinieren und aufeinander einzugehen. Ich kann mir vorstellen, dass damit auch die Erwartung verbunden ist, sich im Fluss des gemeinsamen Tuns nicht nur untereinander einzuschwingen, sondern auch besonders leicht mit Inhalten, Methoden, Denkstilen etc. in eine Art Resonanz zu treten. Jeder Lehrende hat wohl schon erfahren, dass die genannten Phänomene tatsächlich ein großes Potenzial der Gegenwärtigkeit bzw. der zeitlichen Perspektive von Präsenz sind. Aber stellen sich diese zu jeder Zeit und regelhaft ein? Kennen wir nicht auch die Situationen, in denen man in der Präsenzlehre aneinander vorbei handelt und von einem gegenseitigen Sich-Einschwingen nicht die Rede sein kann – ausgelöst durch Ablenkung, Desinteresse, Langeweile oder divergente Erwartungen? Und ist es umgekehrt wirklich regelhaft so, dass Handlungen fragmentieren, unkoordiniert oder gar chaotisch werden, wenn man asynchron, also zeitversetzt, miteinander interagiert?

Didaktische Implikationen I

Was ich mit dieser Gegenüberstellung und den formulierten Fragen sagen will: Präsenzlehre, bei der Lehrende und Studierende zur gleichen Zeit im gleichen Raum sind, ermöglicht zum einen Nähe, die ohne Zweifel förderlich ist für das Vertraut-Werden mit Menschen und Dingen, und beinhaltet zum anderen Gleichzeitigkeit, die es erleichtert, sich zu koordinieren und aufeinander einzugehen – verbunden mit weiteren Vorzügen und Potenzialen. Von selbst aber stellt sich das nicht ein. Ein Zurück zur Präsenzlehre wäre daher mit dem Plädoyer zu verbinden, *didaktisch* darüber zu reflektieren, was wir genau tun können, um den materiellen Raum und die geteilte Zeit sinnvoll zu füllen.

Gleichzeitig sollten wir uns in diesem Zusammenhang fragen, welche scheinbar naheliegenden Vorzüge der Präsenzlehre in der Vergangenheit aus welchen Gründen nicht oder selten realisiert wurden und welche Formen des Lehrens an der Hochschule für das wertvolle Gut der Präsenz gegebenenfalls *grundsätzlich* nicht geeignet sind. Denken wir darüber nach, werden wir uns unvermeidlich auch der grundlegenden Frage widmen müssen, wie wir uns die Präsenzhochschule der Zukunft vorstellen (vgl. Peters, et al. 2020).

Präsenz und Online-Lehre

Online-Lehre ist derzeit der Inbegriff für das Gegenteil von Präsenz. Das aber stimmt in dieser Form nicht ganz! Digital oder online ist Lehre per definitionem dann, wenn sich Lehrende und Studierende *keinen* materiellen Raum teilen und entsprechend *nicht* vor Ort (etwa im Gebäude der Hochschule) anwesend sind, sondern sich *örtlich verteilt* aufhalten. Sehr wohl aber können die an einer Online-Veranstaltung beteiligten Personen zusammen Zeit verbringen, also zu einem bestimmten Zeitpunkt alle gegenwärtig sein. Wir verfügen heute über ein breites Repertoire an digitalen Kommunikationswerkzeugen, die eine synchrone Kommunikation erlauben – via Text, Audio und Video. Auch in der Online-Lehre ist daher Präsenz in *zeitlicher* Hinsicht eine Option, und das haben viele Lehrende auch ausgesprochen rasch begriffen: Videokonferenzsysteme sind die großen Gewinner der Pandemie. Das Gros der Lehrenden hat im Lockdown versucht, Präsenzlehre weitgehend eins-zu-eins über den Einsatz von Videokonferenzsystemen umzusetzen (Lowenthal, Borup, West & Archambault, 2020). Das schien an vielen Stellen zunächst einmal besser zu gelingen, als man vermutet hat. Doch mit Fortschreiten des „digitalen Semesters“ machten viele die Erfahrung, dass eben diese eins-zu-eins-Transformation nicht möglich ist: Die Gleichzeitigkeit im virtuellen Raum stellt an die Beteiligten andere Anforderungen als die Gleichzeitigkeit im materiellen Raum. Sich abzustimmen und aufeinander einzugehen, ist im virtuellen Raum ganz offensichtlich schwieriger und die Gefahr, aneinander vorbei zu han-

deln, größer – wenn es denn an Übung und Routine mangelt, die Koordinationsmöglichkeiten in virtuellen Räumen zu finden und zu nutzen. Allerdings besteht eben diese Gefahr auch im materiellen Raum, sodass es ein zu einfacher Reflex sein dürfte, die Ursache für dieses Problem allein in der Tatsache zu suchen, dass man nicht räumlich präsent ist. Sich zu synchronisieren und Resonanzerlebnisse zu ermöglichen, ist, so meine These, nicht *primär* eine Frage der Nähe oder Ferne (im Sinne der An- oder Abwesenheit in einem materiellen Raum), sondern vor allem eine Frage der didaktischen Gestaltung der Gleichzeitigkeit.

Makel und Mehrwert der Online-Lehre

Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass Online-Lehre neben dem Makel der fehlenden räumlichen Nähe im Vergleich zur Präsenzlehre auch einen Mehrwert hat: Während in der Präsenzlehre schwer vorstellbar ist, was es bringen würde, „ungleichzeitig“ zu lehren und zu lernen³ (genau dafür braucht man die Anwesenheit nicht), spielt die asynchrone Kommunikation im digitalen Lehr-Lerngeschehen eine wichtige Rolle. Jenseits der improvisierten Verfrachtung von Formaten aus der Präsenzlehre in Videokonferenztermine ist eine in sich stimmige Verknüpfung von synchronen und asynchronen Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden sowie unter Studierenden ein zentrales Gestaltungsfeld von Online-Lehre – mit zahlreichen Chancen auch dafür, untereinander und mit einer Sache vertraut zu werden sowie aufeinander abgestimmt zu handeln und in Resonanz zu treten. Das ist didaktisch herausfordernd und stellt sich ebenso wenig von alleine ein, wie sich Vertrauen und Koordination in der Präsenzlehre automatisch ergeben. Online-Lehre verlangt ein hohes Maß an Vorbereitung und didaktischer Kreativität, um zum einen zu verhindern, dass sich Lehrende und Studierende infolge der Ferne fremd bleiben oder sich von der Sache entfremden und unter synchronen wie asynchronen Bedingungen aneinander vorbei handeln, und um zum anderen das zu erreichen, was man der Online-Lehre in einem dualistischen Verständnis von „präsent und online“ so gar nicht zutrauen mag.

³ An der Stelle könnte man tiefer einsteigen, was aus Platzgründen leider nicht möglich ist. Daher muss ein kurzer Hinweis genügen: Es gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Didaktik überhaupt, Möglichkeiten zu finden, Lehren und Lernen aufeinander abzustimmen, weil

beides üblicherweise gerade *nicht* synchron läuft – auch in der Präsenzlehre nicht: Lehren und Lernen haben ihre je eigene Zeit (vgl. Prange, 2005).

Didaktische Implikationen II

Was man mit diesem Spiel der Kategorien um den Begriff der Präsenz erkennen kann: Auch Online-Lehre ermöglicht eine gewisse Form von Präsenz, nämlich eine zeitliche. Die Synchronizität im materiellen und im virtuellen Raum aber hat unterschiedliche Qualitäten. Die Gleichzeitigkeit in der Online-Lehre ist kombinierbar mit zeitversetzten Formen der Interaktion und eröffnet im Vergleich zur Präsenzlehre neue didaktische Handlungsspielräume. Sollte man also, was ich hoffe, die Online-Lehre auch in einer post-pandemischen Zeit nicht wieder abwickeln wollen, käme es darauf an – analog zur Präsenzlehre – *didaktisch* darüber zu reflektieren, was wir genau tun können, um virtuelle Räume synchron wie asynchron sinnvoll zu füllen. Damit zusammenhängend sollten wir uns fragen, welche Defizite und Gefahren der Online-Lehre tatsächlich (und nicht nur oberflächlich betrachtet) bestehen, in welcher Form sie in Zukunft vermeidbar sind und welche Varianten der Online-Lehre wir für welche Zwecke an unseren Präsenzhochschulen haben wollen (vgl. Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia & Koole, 2020).

Zusammenfassung

Die Abbildung⁴ auf der nächsten Seite fasst einige Kernaussagen des vorliegenden Essays noch einmal grafisch zusammen.

Literatur

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educational Review*. URL: <https://er.education.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Lowenthal, P., Borup, J., West, R. & Archambault, L. (2020). Thinking beyond Zoom: Using asynchronous video to maintain connection and engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28 (2), 383-391.

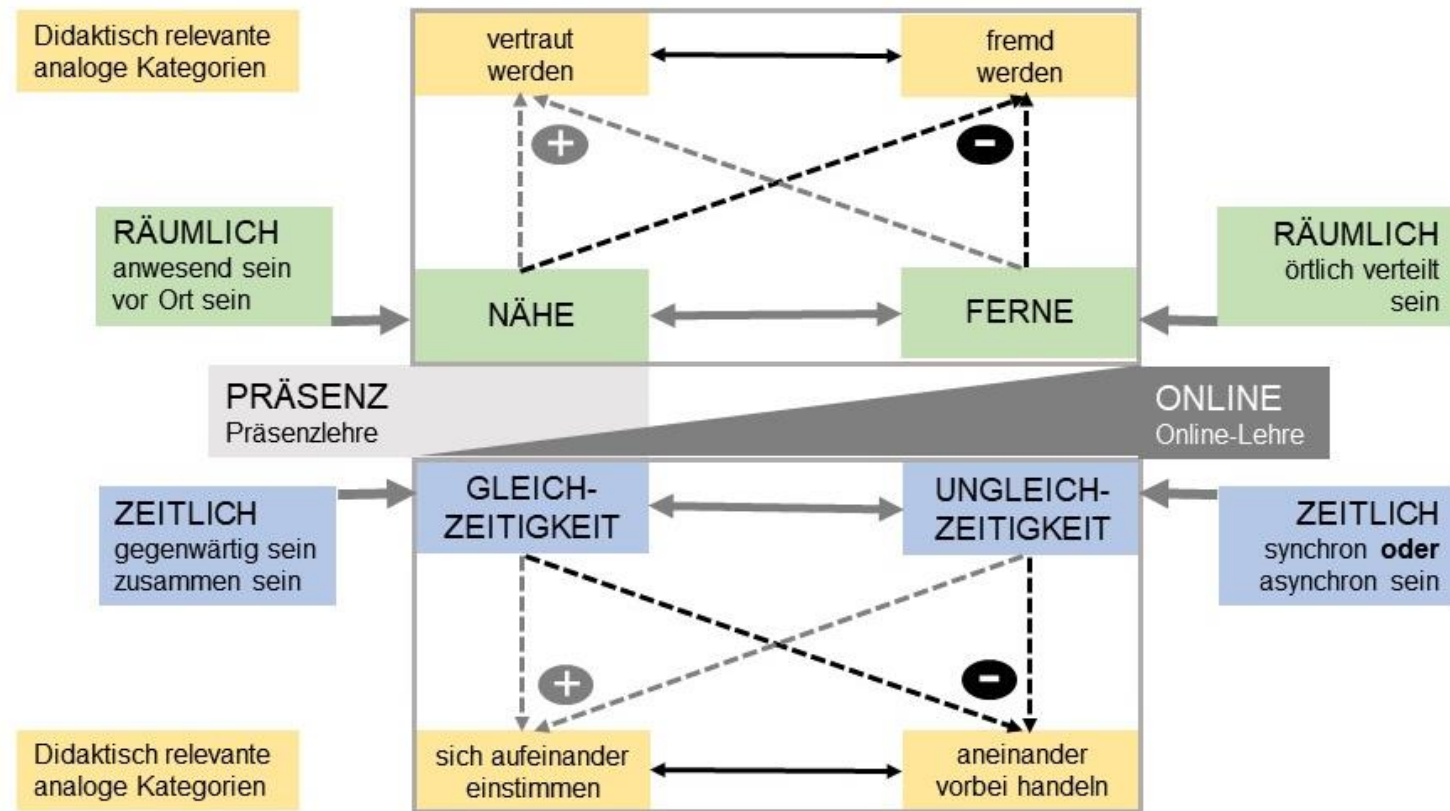
Peters, M.A. et al. (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. *Educational Philosophy and Theory*. URL: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 Crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*. URL: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>

Reinmann, G. (2020). Universitäre Lehre in einer Pandemie – und danach? *Impact Free*, 29. Hamburg. URL: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/06/Impact_Free_29.pdf

⁴ Diese Abbildung fehlt aus Platzgründen im eingangs genannten Band von Stanisavljevic und Tremp.



Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Trempp, P. & Reinmann, G. (Hrsg.) (2020). Forschendes Lernen als Hochschulreform? Zum 50-Jahr-Jubiläum der Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz. *Impact Free* 29 (Sonderheft). Hamburg.

Reinmann, G. (2020). Universitäre Lehre in einer Pandemie – und danach? *Impact Free* 29. Hamburg.

Weißmüller, K.S. (2020). Zwei Thesen zum disruptiven Potenzial von OER für öffentliche Hochschulen. *Impact Free* 28. Hamburg.

Casper, M. (2020). Wem gehört die Ökonomische Bildung? Die problematische Leitkultur der Wirtschaftswissenschaften aus hochschul- und mediendidaktischer Perspektive. *Impact Free* 27. Hamburg.

Reinmann, G., Vohle, F., Brase, A., Groß, N. & Jänsch, V. (2020). „Forschendes Sehen“ – ein Konzept und seine Möglichkeiten. *Impact Free* 26. Hamburg.

Reinmann, G., Brase, A., Jänsch, V., Vohle, F. & Groß, N. (2020). Gestaltungsfelder und -annahmen für forschendes Lernen in einem Design-Based Research-Projekt zu Student Crowd Research. *Impact Free* 25. Hamburg.

Reinmann, G. (2020). Wissenschaftsdidaktik-Spielend ins Gespräch kommen. *Impact Free* 24. Hamburg.

Reinmann, G. (2019). Forschungsnahe Curriculumentwicklung. *Impact Free* 23. Hamburg.

Reinmann, G. (2019). Lektüre zu Design-Based Research – eine Textsammlung. *Impact Free* 22. Hamburg.

Reinmann, G., Schmidt, C. & Marquardt, V. (2019). Förderung des Übens als reflexive Praxis im Hochschulkontext – hochschuldidaktische Überlegungen zur Bedeutung des Übens für Brückenkurse in der Mathematik. *Impact Free* 21. Hamburg.

Langemeyer, I. & Reinmann, G. (2018). „Evidenzbasierte“ Hochschullehre? Kritik und Alternativen für eine Hochschulbildungsforschung. *Impact Free* 20. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Was wird da gestaltet? Design-Gegenstände in Design-Based Research Projekten. *Impact Free* 19. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Entfaltung des didaktischen Dreiecks für die Hochschuldidaktik und das forschungsnahe Lernen. *Impact Free* 18. Hamburg.

Klages, B. (2018). Utopische Figurationen hochschulischer Lehrkörper – zum transformativen Potenzial von Utopien am Beispiel kollektiver Lehrpraxis an Hochschulen. *Impact Free* 17. Hamburg.

Burger, C. (2018). Weiterbildung für diversitätssensible Hochschullehre: Gedanken und erste Ergebnisse. *Impact Free* 16. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Strategien für die Hochschullehre – eine kritische Auseinandersetzung. *Impact Free* 15. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free* 14. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Empirie und Bildungsphilosophie – eine analoge Lektüre. *Impact Free* 13. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Universität 4.0 – Gedanken im Vorfeld eines Streitgesprächs. *Impact Free* 12. Hamburg.

Fischer, M. (2017). Lehrendes Forschen? *Impact Free* 11. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Ludwik Flecks Denkstile – Ein Kommentar. *Impact Free* 10. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Verstetigung von Lehrinnovationen – Ein Essay. *Impact Free* 9. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Col-loqui – Vom didaktischen Wert des Miteinander-Sprechens. *Impact Free* 8. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Überlegungen zu einem spezifischen Erkenntnisrahmen für die Hochschuldidaktik. *Impact Free* 7. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2017). Wie agil ist die Hochschuldidaktik? *Impact Free* 6. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Wissenschaftliche Lektüre zum Einstieg in die Hochschuldidaktik. *Impact Free* 5. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Die Währungen der Lehre im Bologna-System. *Impact Free* 4. Hamburg.

Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free 3*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Entwicklungen in der Hochschuldidaktik. *Impact Free 2*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. *Impact Free 1*. Hamburg.