



Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 29 – Juni 2020
HAMBURG

Impact Free

Was ist das?

Impact Free ist eine Publikationsmöglichkeit für hochschuldidaktische Texte,

- die als Vorversionen von Zeitschriften- oder Buch-Beiträgen online gehen, oder
- die aus thematischen Gründen oder infolge noch nicht abgeschlossener Forschung keinen rechten Ort in Zeitschriften oder Büchern finden, oder
- die einfach hier und jetzt online publiziert werden sollen.

Wer steckt dahinter?

Impact Free ist kein Publikationsorgan der Universität Hamburg. Es handelt sich um eine Initiative, die allein ich, Gabi Reinmann, verantworte. Es handelt sich um eine Publikationsmöglichkeit für freie Wissenschaftler, veröffentlicht auf meinem Blog (<http://gabi-reinmann.de/>).

Herzlich willkommen sind Gastautoren, die zum Thema Hochschuldidaktik schreiben wollen. Texte von Gastautoren können dann natürlich auch in deren Blogs eingebunden werden.

Und was soll das?

Impact Free ist ein persönliches Experiment. Es kann sein, dass ich hier nur wenige Texte veröffentliche, es kann sein, dass es mehr werden; und **vielleicht mag sich auch jemand mit dem einen oder anderen Text anschließen**. Es würde mich freuen.

Ich möchte hier Gedanken, die mir wichtig erscheinen, in Textform öffentlich machen: Gedanken, bei denen ich so weit bin, dass sie sich für mehr als für Blog-Posts eignen, Gedanken, die ich nicht anpassen möchte an Anforderungen von Gutachtern und Herausgebern – in einer Textform, bei der ich kein Corporate Design und keine sonstigen Formal-Vorgaben (Genderschreibweise, Textlänge) beachten muss. **Einfach frei schreiben** – und das auch noch, ohne an irgendeinen Impact zu denken!

Kontakt Daten an der Universität Hamburg:

Prof. Dr. Gabi Reinmann
Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)
Leitung | Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule

Schlüterstraße 51 | 20146 Hamburg

reinmann.gabi@googlemail.com
gabi.reinmann@uni-hamburg.de
<https://www.hul.uni-hamburg.de/>
<http://gabi-reinmann.de/>

UNIVERSITÄRE LEHRE IN EINER PANDEMIE – UND DANACH?

GABI REINMANN

Verändert die Pandemie die universitäre Lehre? Sind etwaige Veränderungen vorrangig Reaktionen auf äußere Anforderungen? Oder geben sie auch Impulse für gestaltendes Handeln? Die Fragen mögen einfach klingen und die Antworten naheliegen: Ja, die Pandemie verändert die aktuelle Lage, weil wir auf äußere Anforderungen reagieren und zugleich hoffen, dass aus der ganzen Misere einige Gestaltungsimpulse resultieren. Ich möchte diese Fragen dennoch nutzen, um meine Gedanken über universitäre Lehre zu sortieren, die mir, und sicher nicht nur mir, seit einiger Zeit durch den Kopf gehen. Sie sollen im Zuge des Sortierens eine Grundlage schaffen für die Beantwortung einer weiteren Frage, die weitaus komplexer ist, weil sie die erstrebenswerten Zukunftsbilder für eine Zeit tangiert, in der einige bislang selbstverständlich erscheinenden Facetten des Lehralltags tabu sein könnten: Was von dem, das die Zeit vor der Pandemie kennzeichnete, könnte man gar hinter sich lassen oder langfristig verändern? Welche neuen Optionen könnten sich auftun und auf welche Gestaltungsannahmen ließe das hinaus?

Sortierung der Gedanken zum Heute

Verändert die Pandemie die universitäre Lehre?

Wählt man eine *beschreibende* Perspektive für das Heute, dann kann und muss man die Frage, ob die Pandemie die universitäre Lehre verändert, ohne Zögern bejahen. Infolge der Pandemie findet derzeit (im Sommersemester 2020) keine Präsenzlehre statt, und das ist eine immense Veränderung. Die Fernuniversität Hagen einmal ausgenommen, sind Universitäten in Deutschland nämlich Präsenzuniversitäten, und das heißt: Gelehrt wird vorrangig in physischer Anwesenheit beziehungsweise im physischen Bei- und Miteinander von Lehrenden und Studierenden in großen und kleinen Hörsälen, Seminarräumen, Laboren und bisweilen auch an

anderen Orten (z.B. bei Exkursionen, im Zusammenhang von Projekten). Im Zuge der Digitalisierung ist seit mindestens zwei Jahrzehnten in unterschiedlicher Ausprägung der virtuelle Raum hinzugekommen. Die Präsenzlehre wird durch „digitale Lehre“¹ ergänzt: in der Regel als etwas Zusätzliches, das die Präsenzlehre anreichert, oder in einem Modus, der Präsenzlehre mit Online-Angeboten kombiniert, meist als Blended Learning bezeichnet. Ein Beispiel für das Zweitgenannte sind sogenannten Inverted-Classroom-Modelle, die sich in den letzten Jahren wachsender Beliebtheit erfreuen. Im Kern aber verstehen sich deutsche Universitäten nach wie vor als Universitäten, in denen Lehrangebote zum überwiegenden Teil an materielle Räume gebunden sind. Die Pandemie hat dazu geführt, dass diese Räume nun geschlossen sind – für viele Wochen komplett und heute (Anfang Juni 2020) in vielen Bundesländern immer noch zum größten Teil. Ausnahmen sind derzeit etwa Laborarbeiten unter strengen Auflagen oder Prüfungen, wenn keine rechtssicheren digitalen Alternativen zur Verfügung stehen. Damit verändert sich die universitäre Lehre deutlich und unmittelbar sichtbar: verwaiste Gänge, leere Veranstaltungsräume, verschlossene Türen. Geleert und studiert wird trotzdem: verlagert vom materiellen in den virtuellen Raum – mithilfe von Lehrangeboten, die im Rekordtempo und vielerorts improvisiert erarbeitet wurden, was Hodges, Moore, Lockee, Trust und Bond (2020) treffend als „Emergency Remote Teaching“ bezeichnen. Welche Veränderungen das für Lehren und Lernen im Detail mit sich bringt, das gilt es erst noch genauer zu ergründen.

Nun kann man aber die Frage, ob die Pandemie die universitäre Lehre verändert, nicht nur unter einer beschreibenden Perspektive für das heute, sondern auch unter einer *spekulativen* Perspektive für das Morgen und Übermorgen sehen und beantworten. Inwieweit die derzeitigen Veränderungen längerfristig oder gar dauerhaft in die Zukunft wirken, lässt sich freilich nicht so einfach beurteilen, wie dies mit Blick auf die Gegenwart möglich ist. Zu welchen Mutmaßungen man hier kommt, dürfte unter anderem davon abhängen, ob man die aktuellen Veränderungen ausschließlich oder vorrangig als Reaktionen auf äußere Anforderungen deutet oder *auch* als Impuls für gestaltendes Handeln versteht.

¹ „Digitale Lehre“ steht hier als Kurzform für Lehrangebote, die ohne Präsenz Inhalte, Aufgaben, Interaktion und

Kommunikation über den Einsatz digitaler Technologien bereitstellen beziehungsweise ermöglichen.

Sind die aktuellen Veränderungen vorrangig Reaktionen auf äußere Anforderungen?

Die Universitäten haben nicht von sich aus die physischen Räume geschlossen. Natürlich sind die beschriebenen Veränderungen zunächst einmal *Reaktionen*. Universitätsleitungen reagieren auf staatliche Anordnungen, die wiederum das Ziel verfolgen, die Pandemie einzudämmen, und das heißt: Menschen sollen den physischen Kontakt meiden beziehungsweise drastisch reduzieren, nicht mehr in (größeren) Gruppen zusammenkommen und einen Abstand von mindestens 1,5 Metern einhalten, in geschlossenen Räumen, in denen sich Kontakt nicht vermeiden lässt, einen Mund-Nasen-Schutz tragen und wo es geht, eben solche Räume besser gar nicht erst aufsuchen. Keine übliche Form von universitärer Präsenzlehre ist unter solchen Restriktionen möglich. Das Einstellen der Präsenzlehre zum Sommersemester 2020 und die „Digitalisierung“ von Lehrangeboten sind damit zweifelsfrei auf äußere Anforderungen zurückzuführen – es sind „Notfall“-Reaktionen.

Ob nun die Pandemie zum kommenden Wintersemester beendet sein oder eine zweite, gar schlimmere, Welle kommen wird, wissen wir derzeit nicht. Ob und wann eine wirksame Impfung verfügbar ist, die (vielleicht) eine Rückkehr zu „Normalität“ verspricht, wissen wir auch nicht. Ob das, was wir, an unseren Universitäten, derzeit erleben, ein Intermezzo ist oder den Anfang einer Entwicklung bildet, die daraus resultiert, dass immer wieder neue Pandemien entstehen und/oder die gesellschaftliche Sensibilität für Gesundheitsrisiken mit Folgen für das präventive Handeln steigen werden, wissen wir ebenfalls nicht. Es ist zumindest nicht auszuschließen, dass wir nicht wieder zurückkehren können zu dem, was wir vor der Pandemie als „universitäre Normalität“ wahrgenommen haben. Wenn wir also den Zeitraum über das aktuelle Semester hinaus erweitern, dann stellt sich die Frage nach dem Umgang mit äußeren Anforderungen durchaus anders, denn im Kern sind uns nun einige schon bekannt, selbst dann, wenn der Notfall noch lange kein Normalfall ist.

Können beobachtbare Veränderungen auch Impulse für gestaltendes Handeln geben?

Spätestens hier kann und muss man meiner Einschätzung nach die beschriebenen Veränderungen auch als einen Impuls für gestaltendes Handeln betrachten. Es zu *können*, setzt voraus, dass es einigermaßen realistisch ist, in der aktuellen

Situation einen Handlungsspielraum für Gestaltungen von (künftiger) Lehre zu finden und zu nutzen (versus ausschließlich zu reagieren). Es zu *müssen*, impliziert, dass es eine gewisse Verpflichtung gibt, den reaktiven Modus zu erweitern oder gar zu verlassen und die Rolle absichtsvoll Handelnder zu übernehmen. Hochschullehrende, Forschende und diejenigen aus dieser Gruppe, die Universitäten leiten, haben, so meine ich, durchaus sowohl den Gestaltungsfreiraum (das wäre das Können) als auch den Auftrag zur Gestaltung von Lehre (das wäre das Müssen) – und zwar auch für eine ungewisse Zukunft, von der wir annehmen können, dass sie anders wird als das, was wir bisher kannten und als „normal“ erlebt und vorausgesetzt haben. Was aber wären erstrebenswerte Zukunftsbilder einer universitären Lehre infolge und nach der Pandemie oder gar vor der nächsten?

Gedankenspiele für das Morgen

Wer nicht nur auf äußere Anforderungen reagiert und gewissermaßen defensiv erarbeitet, was (insbesondere durch die Politik) vorgegeben wird, sondern selbst gestaltend handeln will, braucht Vorstellungen von der Zukunft universitärer Lehre, die man für erstrebenswert hält. Die aktuelle Situation schlichtweg als längst fälligen Schub für „die“ Digitalisierung zu interpretieren, ist nicht nur zu wenig (und letztlich inhaltsleer), sondern auch vor allem reaktiv, weil erneut eher von außen (über die technologische Entwicklung) angetrieben. Vielmehr ist zu fragen, welche Lehre wir uns für universitäre Bildung (und damit Bildung durch Wissenschaft; vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 30 ff.) vorstellen können und wollen. Damit Zukunftsüberlegungen eine Chance auf Realisierung haben, sollten sie wohl zunächst einmal von dem ausgehen, was wir vom heutigen Standpunkt aus für wahrscheinlich, mindestens aber für möglich halten. Und wahrscheinlich, mindestens aber möglich, scheint mir, dass einige bislang selbstverständlich erscheinende Facetten des Lehralltags künftig tabu sein könnten, nämlich Veranstaltungsformate, die mit großen Studierendenzahlen in physischer Präsenz einhergehen: Großgruppen- oder Massenveranstaltungen.

Was machen wir aus Präsenzformaten, die auf große Zahlen angelegt sind?

Massenveranstaltungen in Präsenz assoziiert man zunächst mit Vorlesungen. Diese sind als Format für ein großes Publikum konzipiert, sodass eine hohe Zahl an Studierenden nicht per se ein Problem ist, aber problematische Folgen haben kann – insbesondere dann, wenn zu viel über Vorlesungen gelehrt wird oder Hochschullehrende schlechte Vorlesungen halten. Die Vorlesung als universitäres Format wird seit jeher kritisiert und hat sich trotzdem gehalten (Egger & Eugster, in Druck). Die Nachteile von Vorlesungen sind schon vielfach beschrieben worden: Studierende haben wenig Chancen zur sozialen Interaktion, ziehen sich mit ihrem Engagement zurück, verhalten sich passiv und verlieren die Motivation, etwas zu lernen. Kritiker der Vorlesung würden daher wohl keinen Verlust im Verzicht auf diese Form von Massenveranstaltung sehen. Doch man sollte, so denke ich, kurz innehalten und prüfen, ob dieser Schluss tatsächlich trägt, denn es lässt sich durchaus zeigen, dass die Vorlesung als Format nicht zwingend nachteilig sein muss und im Kern spezifische Ziele verfolgen und erreichen kann:

Lehrende in der Vorlesung können Studierenden ein Modell sein und Begeisterung für die Wissenschaft wecken, eine zu Lehrwerken komplementäre, individuell geprägte Ordnung für den jeweiligen Ausschnitt aus der Wissenschaft bieten, eine bewusst persönlich gefärbte Form des Über- und Einblicks in die Forschung vermitteln und so weiter. Am Ende kommt es auf den konkreten Zweck, die Qualität der Umsetzung und die Kombination mit anderen Formaten an, welche Lerneffekte und Bildungsmöglichkeiten von Vorlesungen zu erwarten sind (vgl. Reinmann, in Druck). Hieße das nun wiederum, dass man die Vorlesung als Format retten sollte, auch wenn sie zumindest als Massenveranstaltung in physischer Präsenz² künftig tabu sein sollte? Ich würde hier durchaus mit einem Ja antworten: Eine digitale Variante der Vorlesung ist vorstellbar und vielerorts schon – in unterschiedlicher Ausprägung und Qualität – vorhanden. Wenn es allerdings darum geht, einen sinnvollen Kern der Vorlesung zu bewahren, darf es nicht darauf hinauslaufen, Erklärvideos ins Netz zu stellen, die einen eigenen Wert haben mögen, aber keine Alternative für die

² Nicht in jedem Fach ist eine Vorlesung automatisch eine Massenveranstaltung in dem Sinne, dass man hier tatsächlich zum Beispiel mehrere hundert Studierende antrifft.

Vorlesung als eigenes universitäres Format sind. Eher denke ich an *authentische Inszenierungen* von Wissenschaft im virtuellen Raum im Sinne eines vortragenden Modus, der die Einzigartigkeit lehrender und zugleich forschender Personen zur Vermittlung von Wissenschaft ganz gezielt nutzt – sei es synchron mit Aufzeichnung zur Nachnutzung, sei es asynchron in Kombination mit Online-Diskussionen live. Man wird die physische Präsenz damit nicht kopieren, aber einen gewissen Kern gegebenenfalls bewahren und im besten Fall auch neue Potenziale erschließen können.

Was tun wir mit Präsenzformaten, die nicht für große Gruppen ausgelegt, faktisch aber Großveranstaltungen sind?

Großgruppenveranstaltungen in Präsenz sind nicht selten auch Seminare oder vergleichbare (gegebenenfalls fachspezifisch anders benannte) Formate, die an sich darauf abzielen, rezipierte Inhalte mit anderen zu diskutieren, gemeinsam zu vertiefen, anzuwenden, selbständig zu erweitern oder anderweitig zu durchdringen, aber mit einer Studierendenzahl durchgeführt werden, die dies kaum mehr zulässt: entweder, weil sie überfüllt sind, also mehr Studierende daran teilnehmen als die Konzeption vorsieht, oder weil sie – entgegen der Zielsetzung – von vorneherein mit 40, 50 oder gar mehr Studierende geplant werden³. In solchen großen Veranstaltungen greift in der Regel dieselbe Kritik, die man gegenüber Vorlesungen anbringt. Allerdings müsste sie hier genau genommen viel härter ausfallen, denn während die Vorlesung als Format auf die große Zahl angelegt ist, ist dies bei Seminaren oder vergleichbaren Formaten, die darauf abzielen, dass Studierenden im weitesten Sinne des Wortes produktiv (versus rezeptiv) lernen, genau nicht der Fall, sodass sie mit einer „Vermassung“ ad absurdum geführt werden. Ein Verzicht auf diese Form von Großgruppenveranstaltung in physischer Präsenz wäre so gesehen wohl eher zu begrüßen. Parallel ist natürlich darüber nachzudenken, wie man diesen Verzicht sinnvoll kompensieren könnte, wenn man nicht umhinkommt, auch Studierende in höherer Zahl darin zu unterstützen, sich aktiv mit Wissenschaft auseinanderzusetzen. Dafür ist der virtuelle Raum nicht grundsätzlich ungeeignet:

³ Auch dieses Phänomen ist fach- bzw. studiengangspezifisch sehr unterschiedlich ausgeprägt und zudem relativ: Was „groß“ ist, kann variieren, je nachdem welche Ziele im Einzelnen verfolgt werden.

Erstrebenswert ist dann aber eine *stimmige Orchestrierung* (a) verschiedener Aufgabenformate (b) in unterschiedlichen Sozialformen (von der Einzel- über Tandem- bis zur Gruppenarbeit) inklusive Feedback (c) mit passender Inhaltsvermittlung in unterschiedlichen Modi (Text, Audio, Video) – sei es (vor allem für Novizen) in einer getakteten und angeleiteten Form, sei es (etwa für Fortgeschrittene) in mehr oder weniger selbstorganisierter Weise.

Mitunter haben auch solche Veranstaltungen mit einer zu großen Zahl an Studierenden zu kämpfen, die darauf abzielen, verschiedene Arbeitsweisen, Denkstrategien oder andere Fertigkeiten einzuüben, mit der Wissenschaft durch wiederholtes Tun vertraut zu werden und erste Routinen aufzubauen, die es erlauben, auf dieser Basis komplexe wissenschaftliche Handlungen zu erproben. Solche Übungen, die je nach Disziplin unterschiedlich bezeichnet und eingebettet werden, sind meiner Einschätzung nach von hoher Relevanz für die universitäre Bildung, werden aber als Format eher wenig beachtet, vermutlich, weil dem Üben generell ein schlechtes Image anhaftet (vgl. Brinkmann, 2012). Ohne gut eingeübte wissenschaftliche Fertigkeiten aber fehlt Studierenden eine wichtige Facette akademischer Kompetenzen, weshalb überfüllte Übungen in physischer Präsenz, die ihren Zweck nicht erfüllen, nichts sind, woran man unbedingt festhalten müsste. Digitale Varianten sind hier besonders gut vorstellbar – jedenfalls in Form eines *integrierten Arrangements* vielfältiger Übungsmöglichkeiten. Nicht für alle, aber doch einige Formen des Übens sind automatisierte Rückmeldungen möglich; Einsatzformen für Künstliche Intelligenz in der Hand von Studierenden zur selbstbestimmten Nutzung für das eigene Üben wissenschaftlicher Fertigkeiten sind wenig erforscht, aber ein potenziell mächtiges Gebiet – um nur zwei Beispiele kurz zu nennen.

Was passiert dann noch im materiellen Raum?

Wenn wir angesichts der äußeren Anforderungen und Umstände dahin kommen, dass Massen und Großgruppenveranstaltungen – sei es als Ergebnis der Formatkonzeption wie im Falle von Vorlesungen, sei es als Ergebnis von Fehlentwicklungen in der Umsetzung von Formaten wie im Falle von überfüllten Seminaren und Übungen – auch künftig tabu sein werden, dann stellt sich die Frage, wofür wir die physische Präsenz (noch) nutzen können und wollen. Wo-

für ist die physische Präsenz nicht nur wünschenswert, sondern auch besonders wichtig, effektiv oder gar alternativlos? Unbekannt ist der Kern dieser Frage nicht, liegen doch auch den inzwischen weit verbreiteten Inverted-Classroom-Modellen (z.B. Zeaiter & Handke, 2020) ähnliche Überlegungen zugrunde: Die gemeinsame Zeit von Lehrenden und Studierenden wird als zu wertvoll angesehen, um sie mit Inhaltsvermittlung zu füllen, sodass man diese in Lehrvideos auslagert und zum (vorbereitenden) Selbststudium zur Verfügung stellt; die so frei werdende Präsenzzeit wird für soziale Interaktion wie Diskussion oder Anwendung und Üben mit Feedback genutzt. Unterscheiden muss man hier aber wohl die gemeinsame physische Präsenz im materiellen Raum von der gemeinsamen *Zeit*, die man prinzipiell auch synchron im virtuellen Raum verbringen könnte. Im Folgenden geht es tatsächlich um räumlich gemeinsame Präsenz.

Physische Präsenz, so meine Annahme, ist vor allem dafür geeignet, *Begegnungen* zu ermöglichen und *Bindungen* aufzubauen – Begegnungen und Bindungen zwischen Studierenden, zwischen Lehrenden und Studierenden sowie zwischen Studierenden und der Wissenschaft über die Lehrpersonen, die an Universitäten in der Regel gleichzeitig Forschende sind. Bindungen baut man nicht oder zumindest nicht wahrscheinlich in sehr großen Gruppen auf, sondern in überschaubaren kleinen Gruppen – in einer Größe, welche wohl auch die aktuellen Abstandsanforderungen (zieht man mal typische Raumgrößen für Lehrveranstaltungen jenseits des Hörsaals heran) erfüllen könnte. Der materielle Raum müsste also für die universitäre Lehre *der zentrale Ort* für Fragen und Antworten, Rede und Gegenrede, Dialog und Diskurs sowie andere Formen der sachbezogenen intensiven Auseinandersetzung unter Studierenden und Lehrenden bleiben oder – im Falle von Fehlentwicklungen – wieder werden: ein Ort, an dem jede Einzelne zählt und zum Zuge kommt, weil man in kleineren Gruppen zusammenkommt. Natürlich reduziert sich damit, rein organisatorisch betrachtet, die Menge an Zeit, die jeder Student an dieser Form der physischen Präsenzlehre teilhaben kann – neben der synchronen und asynchronen Lehre in virtuellen Räumen. Man kann aber die These aufstellen, dass die individuellen Möglichkeiten dieser Form der physischen Präsenz infolge der damit zusammenhängenden Bindungschancen eine Intensität und Qualität annehmen, welche den Verlust an Quantität kompensieren.

Auch hier gilt freilich, dass es am Ende darauf ankommt, wie – aus der Perspektive der Studierenden – die verschiedenen Nutzungsformen von materiellen und virtuellen Räumen kohärent verknüpft werden.

Und was machen die Vielen dann im virtuellen Raum?

Wenn man nun also Massen oder große Gruppen aus dem physischen Raum verbannt bzw. aus präventiven Gründen (noch länger) verbannen muss, dann, so könnte man folgern, verlagern diese sich in den digitalen Raum. Welche Konsequenzen könnte das wiederum haben? Es ist nun schon wieder ein paar Jahre her, dass die Massive Open Online Courses (MOOCs) von sich reden gemacht haben – mit euphorischen und ernüchternden Stimmen (vgl. Schulmeister, 2013). Die große Zahl an Personen – man könnte auch sagen die „Crowd“ – ist im Internet kein Problem, sondern ein Phänomen, das keineswegs nur negativ konnotiert ist. Offen zugängliche Lehrangebote, die neue Zielgruppen erschließen, und flexible Nutzungsformen, die mit heterogenen Bedürfnissen kompatibel sind, lassen sich als beispielhafte Vorteile anführen. Ob und inwieweit man zu dem Schluss kommt, dass die hohen Abbrecher-Zahlen in MOOCs diese Vorteile nur relativieren oder gar zunichtemachen, darüber kann man allerdings unterschiedlicher Meinung sein. Ein weiteres, für die universitäre Lehre durchaus interessantes Beispiel ist Open Science unter Nutzung digitaler Technologien: In der Form von Citizen Science etwa sind hohe Teilnehmerzahlen kein Malus, sondern im Gegenteil eine besondere Ressource. Wer also im digitalen Raum eine Verbindung von Lernen und Forschen anstrebt, könnte mit „Crowd Research“ neue Potenziale für (sehr) große Studierendengruppen erschließen (vgl. Reinmann, Brase, Jaensch, Vohle & Groß, 2020). Solche Chancen aber ergeben sich nicht von selbst: Viele, große Gruppen, Massen oder die Crowd sind von alleine wohl weder intelligent noch innovativ, und darüber, wie man Lehre für Viele in virtuellen Räumen gestalten kann, damit sie es werden, wissen wir noch relativ wenig.

3. Schlussgedanken

In der Adhoc-Digitalisierung von Lehrangeboten infolge der Pandemie mögen die Befürworter und Missionare der Digitalisierung einen willkommenen Schub für die seit Jahren ange-

mahnte digitale Entwicklung auf dem Hochschulsektor sehen. Wie schon angemerkt, greift das zu kurz, obschon man allerdings auch festhalten muss: An vielen Universitäten lassen sich derzeit Entscheidungen in Bezug auf die Bereitstellung von Hard- und Software plötzlich beschleunigen, Unterstützungsangebote für Lehrende werden vorangetrieben und die Bereitschaft der Lehrenden zur Nutzung digitaler Technologien wächst. Viele sind sich aber auch darin einig, dass das Ergebnis vor allem als „Emergency Remote Teaching“ einzustufen ist, das erst mal für den Notfall konzipiert ist. Trotzdem lässt sich aus diesem großen Feldexperiment natürlich jede Menge lernen. Daraus direkte Schlussfolgerungen für eine nun vermehrte und schnelle Digitalisierung der Lehre zu ziehen, wäre allerdings, so meine Einschätzung, ein großer Fehler. Es gilt, aus der Krise *reflektiert* zu lernen und die Hochschullehre *generell* zu überdenken – in ihren materiellen und virtuellen Räumen und deren Verknüpfungen.

Den virtuellen Raum nur als Ablageort für Artefakte verschiedenster Art wahrzunehmen und heranzuziehen, ist ebenso fragwürdig wie die Nutzung des materiellen Raums für die Abfertigung vieler Studierender. Vielleicht, so ein erstes Fazit aus den hier dargelegten Gedanken, gelingen uns im virtuellen Raum für die große Zahl von Studierenden alternative Formen

- der authentischen Inszenierung von Wissenschaft, die dazu geeignet sind, den sinnvollen Kern von Vorlesungen da zu bewahren, wo sie als Massenveranstaltungen in Präsenz tabu sind,
- der stimmigen Orchestrierung von Aneignungsoptionen von Wissenschaft, mit denen sich didaktisch relevante Prozesse des Lehrens und Lernens zielführender umsetzen lassen als mit Großgruppenveranstaltungen in zu kleinen materiellen Räumen,
- des integrierten Arrangements von Übungsmöglichkeiten für wissenschaftliches Denken und Arbeiten, das im materiellen Raum an physische Grenzen stößt.

Vielleicht, so mein zweites Fazit, gelingt es uns in der Folge, den materiellen Raum bevorzugt für das heranzuziehen, was uns in der aktuellen Situation der Pandemie ganz offensichtlich fehlt, entsprechend wichtig ist, aber stets auch Gefahr läuft, verlorenzugehen, nämlich für

- Begegnungen zwischen Lehrenden und Studierenden in ihren verschiedenen Rollen als Lernende, Forschende, Vermittelnde und Unterstützende und
- den Aufbau von Bindungen, die mehr sind als eine lose und instrumentell gedachte Vernetzung, und zwar Bindung nicht nur zwischen Menschen, sondern auch zwischen Menschen und Wissenschaft.

Vielleicht, so mein drittes Fazit, brauchen wir ein neues Verhältnis zu den Kategorien von Nähe und Distanz – sowohl in einem räumlichen als auch in einem mentalen Sinne, was ich versuchsweise in einer einfachen Matrix zum Ausdruck bringen und wie folgt umschreiben möchte: Wenn wir, was nicht so unwahrscheinlich ist, nicht mehr vollkommen zurück in die „Normalität“ vor der Pandemie können oder wollen, sollten wir lernen, anders als bisher mit räumlicher wie mentaler Nähe und Distanz umzugehen. Künftig wäre dann nämlich die räumliche Distanz infolge von Abstandsregeln und präventiven Vorrichtungen ausgebaut und die räumliche Nähe entsprechend begrenzt; dafür wäre die sich eingeschlichene mentale Distanz zu begrenzen und die mentale Nähe auszubauen.

	räumliche	mentale
DISTANZ	ist ausgebaut	ist zu begrenzen
NÄHE	ist begrenzt	ist auszubauen

Literatur

Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Egger, R. & Eugster, B. (Hrsg.) (in Druck). *Lob der Vorlesung. Vorschläge zur Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre*. Wiesbaden: VS.

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

Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Berlin: Springer VS.

Reinmann, G. (in Druck). Die Vorlesung in der Hochschuldidaktik. Erscheint in R. Egger & B. Eugster (Hrsg.), *Lob der Vorlesung. Vorschläge zur Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre*. Wiesbaden: VS.

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. URL: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/02/Impact_Free_25.pdf

Schulmeister, R. (Hrsg.) (2013). *MOOCs–Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell?* Münster: Waxmann.

Zeaiter, S. & Handke, J. (Hrsg.) (2020). *Inverted Classroom – Past, Present & Future. Konferenzband zur 8. Deutschen ICM-Tagung*. Baden-Baden: Tectum.

Bisher erschienene Impact Free-Artikel

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 transformatorischen 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.