

Zeitschrift: Bulletin / Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden = Association Suisse des Enseignant-e-s d'Université

Herausgeber: Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden

Band: 46 (2020)

Heft: 3-4

Artikel: Traditionelle Fragen, neue Verbindlichkeiten : Hochschullehre digital und leiblich

Autor: Treppe, Peter / Stanisavljevic, Marija

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-966128>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 18.04.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Traditionelle Fragen, neue Verbindlichkeiten: Hochschullehre digital und leiblich

Peter Tresp* und Marija Stanisavljevic*

1. Lernen prinzipiell überall möglich

Lernen kann man prinzipiell überall. Auch, ohne dass Lehre stattfindet. Wir können uns Lernziele selber vornehmen. Und auch das Leben lehrt – wie es der Volksmund weiss. Oftmals Hilfreiches und Nützliches, bisweilen auch Schmerzhaftes und Verstörendes.

Das Lernen in Bildungsinstitutionen wird damit zur Spezialform, die sich allgemein durch einige Charakteristiken beschreiben lässt. Beispielsweise, dass Lernprozesse und Lernergebnisse begutachtet werden. Und vor allem auch: Dass nicht der Zufall das Lernen steuert, vielmehr Lehre und Didaktik beabsichtigen, fruchtbare Zufälle nicht-zufällig herbeizuführen, also Situationen systematisch zu planen und beispielsweise Lehrprozesse in eine stimmige Abfolge zu bringen.

Bildungsinstitutionen sind gesellschaftliche Einrichtungen zum Zweck des Lernens. Hier zeigen sich bestimmte Formen des Lernens kultiviert – auch wenn die Kultur bisweilen kritisierbar ist. So schreibt beispielsweise Siegfried Bernfeld (1925/1990) in seiner Schrift «Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung» – bezogen auf den schulischen Unterricht – in pointierter Weise:

Die Schüler sitzen in Bänken, die nicht allein unbequem sind, sondern deren eigenartige Form mit dem Zweck des Unterrichts beinahe nichts zu tun hat; man kann auf unpatentierten Pritschen lernen und in Klubauteuils. Aber in der Schule sind nun eben ‚Gesundheitsbänke‘. Die Schüler sitzen darin in einer bestimmten Sitzordnung, die dauernd festgelegt ist, obgleich Abwechslung am Lernprozess nichts ändern würde; es ist ihnen vorgeschrieben, ‚ordentlich‘ zu sitzen, obwohl es erwiesenermassen das Denken fördert, wenn man die Beine aufs Pult legt, liegt, auf und ab geht. ‚Selbstverständlich‘ muss der Fussboden sauber sein, dürfen die Wände nicht beschmiert werden, weil – nun weil das zur bürgerlichen Gesittung gehört, gewiss aber nicht, weil es dem Unterricht förderlich ist.

Man wird also überall und jederzeit lernen können. Die Spezifika der Lehrkultur entfaltet sich jedoch an Orten, die in besonderer Weise die Lehre kultivieren und sie entsprechend kontextualisieren: in Bildungsinstitutionen. Allerdings sind diese nicht nur einem, wie von Bernfeld lakonisch bemerkt, bürgerlichen Bildungsimpetus verpflichtet. Nahezu alle weitreichenden gesellschaftliche Änderungen, Phänomene oder

Strömungen spiegeln sich in Ordnungen, Programmen, normativen Rahmungen oder gar in architektonischen Lösungen der Bildungsinstitutionen. So marschiert auch die Digitalisierung seit einiger Zeit durch die Landschaft der Bildungsinstitutionen und prägt sie massgeblich. Und die schlagartigen Umstellungen im Frühjahrsemester 2020 führten vor Augen, wie weitreichend eigentlich die Digitalisierung an den Hochschulen schon vorgedrungen ist. Denn nur weil die entsprechende digitale Infrastruktur vorhanden war, war es auch möglich, so rasch – genauer binnen vier bis fünf Tage (!) – von Präsenz komplett auf Fernstudium umzustellen. Eine der Implikationen der Umstellung ist zweifelsohne auch die räumliche Entkopplung der Lehre von Bildungsinstitutionen. Nun kann man nicht nur überall lernen, sondern auch überall lehren. Eine der nicht intendierten Folgen dabei ist, dass die Lernenden endlich der strengen bürgerlichen Norm entkommen können und tatsächlich hinter dem verdunkelten Fenster der Konferenztools auch mit Beinen auf dem Pult *lernen* können – auch wenn man nach wie vor nicht mit den Beinen auf dem Tisch *lehren* kann.

2. Lehren: ein Absichtsbegriff

Also kann man neuerdings überall lernen *und* lehren. Vielleicht gelingt es bald auch, die Lehre im digitalen Dazwischen gleichermaßen zu kultivieren wie dies vor

*Pädagogische Hochschule Luzern, Zentrum für Hochschuldidaktik, Sentimatt 1, 6003 Luzern.

E-mail: peter.tresp@phlu.ch
marija.stanisavljevic@phlu.ch



Peter Tresp, Dr. phil., Professor für Bildungswissenschaften, leitet seit 2019 das Zentrum für Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Von 2011–2018 war er Leiter der Abteilung Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich, von 2004–2011 Leiter der Hochschuldidaktik an der Universität Zürich.

Mitglied des Editorial Board der Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Akademische Bildung, Forschungsorientierung in Studium und Lehre.



Marija Stanisavljevic, Dr. phil., Soziologin, ist seit dem Corona-Semester 2020 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschuldidaktik der Pädagogischen Hochschule Luzern tätig. Von 2013–2020 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau und zwischen 2017 und 2020 leitete sie das deutsch-israelische Kooperationsprojekt «Theresienstadt».

Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Methoden der Sozialforschung, Mediensoziologie und Gesellschaftsdiagnosen.

Ort möglich ist. Aktuell fehlt es jedoch *grosso modo* an notwendigen Lehrerfahrungen, um adäquate Vergleiche anstellen zu können – aber Erfahrungen stellen sich singemäss mit der Zeit ein, also seien wir geduldig.

Vergessen werden sollte dabei jedoch nicht, dass Lehren zunächst ein Absichtsbegriff und kein Wirkungsbegriff darstellt: Lernen kann nicht bewerkstelligt werden. Wir kennen zudem alle die Erfahrung, dass zwar gelernt wird, nicht aber das Intendierte. Gleichwohl macht Lehren nur Sinn, wenn Lernen auch tatsächlich beabsichtigt ist. Lehren ist also ein Absichtsbegriff, aber kein Erfolgsbegriff, denn der Erfolg der Bemühungen ist nicht bereits mit dem Begriff der Lehre verknüpft. Oder wie Jürgen Oelkers es ausdrückt: «Man kann lehren, ohne Erfolg zu haben, aber man kann nicht lehren, ohne es zu intendieren.» (Oelkers, zitiert nach Terhart 2009, S. 19)

Die Absicht mündet also nicht zwangsläufig in einem Handlungsvollzug und dieser erzeugt seinerseits nicht zwangsläufig eine wie auch immer wahrnehmbare Wirkung. Diese Feststellung mag trivial klingen – umso überraschender die (Kurzschluss-)Reaktionen seitens etlicher Hochschuldozierender und Hochschuldidaktiker, wenn es um die Beurteilung des vergangenen digitalen Corona(!)-Semesters geht. Denn: Weder wird die Präsenzlehre infolge notwendiger Massnahmen vergangener Monate verschwinden, noch kann die digitale (zutreffender: digitalisierte) Lehre anhand ebensolcher kurzfristiger Umstellungen als das Non-Plus-Ultra bewertet werden. Voreilig mahnende oder lobende Bewertungen, welche die Lehre als monokausale Kette von Absichten und Wirkungen verstehen, sind wohl fehl am Platz.

Auf der Suche nach möglichen Beurteilungen gilt es vielmehr, die gesamte Komplexität der Bedingungen und Kontexte guter Lehre analytisch zu entfalten, die sich zwischen der Absicht, gute Lehre zu machen, und den Auswirkungen solcher Absichten aufspannen. Ein Blick auf frühere gesellschaftliche Entwicklungen und Konzeptionen der Hochschullehre kann hier hilfreich sein.

3. Buchdruck als Herausforderung für die Hochschullehre

Die Bildungsinstitutionen und die Lehrformen, welche sie auszeichnen, sind nichts Selbstverständliches. Vielmehr entsteht die Selbstverständlichkeit, mit der unsere Gesellschaft Bildungsinstitutionen als Orte des Lehrens und Lernens wahrnimmt, mit der Entstehung der Universitäten im Mittelalter. Die ersten, mittelalterlichen Universitäten sind stark geprägt von einer mündlichen Kultur. Die beiden hauptsächlichen Lehrformen – die Vorlesung und die Disputation – dienten insbesondere der Aneignung eines Wissensbestandes und seiner Erörterung.

Die Tradition des Wissens, das angehäuft und kommentiert wird, stand im Zentrum. Wissenschaft in einem modernen Sinne, die sich eng mit Forschung verbindet, ist daher kein Konzept der mittelalterlichen Universität, wohl aber Tradierung eines anerkannten – und insofern: gesicherten – Wissens. Studieren meint hier die Aneignung und Durchdringung eines bestehenden Wissensbestandes. Die Vorlesung – so liesse sich vereinfachend sagen – diente dazu, diesen Wissensbestand überhaupt darzustellen und zu erklären, die Disputation beabsichtigte die Anwendung und Vertiefung durch Diskussion in einer stark mündlich geprägten Lernkultur. Die Schlüsselfigur war dabei der Professor, der im Sinne eines Mediums das Wissen an die Studenten vermittelte. Die Professoren «stellten die kanonischen Aussagen der Disziplin vor, systematisierten und sicherten auf diese Weise die Überlieferung» (Apel, 1999, S. 20).

Eine fundamentale Veränderung erfährt sowohl die professorale Rolle als auch das gesamte universitäre Lehr-/Lerngefüge mit der Erfindung und Verbreitung des Buchdrucks. Schleiermacher beschreibt diese Verschiebung in der gelebten Lehr- und Vermittlungspraxis überaus pointiert:

Nichts Jämmerlicheres zu denken als dieses. Ein Professor, der ein ein- für allemal geschriebenes Heft immer wieder abliest und abschreiben lässt, mahnt uns sehr ungelegen an jene Zeit, wo es noch keine Druckerei gab und es schon viel wert war, wenn ein Gelehrter seine Handschrift vielen auf einmal diktiert, und wo der mündliche Vortrag zugleich statt der Bücher dienen musste. Jetzt aber kann niemand einsehen, warum der Staat einige Männer leidlich dazu besoldet, damit sie sich des Privilegiums erfreuen sollen, die Wohltat der Druckereien ignorieren zu dürfen, oder weshalb wohl sonst ein solcher Mann die Leute zu sich bemüht und ihnen nicht lieber seine ohnehin mit stehenbleibenden Schriften abgefasste Weisheit auf dem gewöhnlichen Wege schwarz auf weiß verkauft. Denn bei solchem Werk und Wesen von dem wunderbaren Eindruck der lebendigen Stimme zu reden, möchte wohl lächerlich sein. (Schleiermacher, 2000/1808, S. 130)

Nun also ist der Professor nicht das einzige Medium, das Wissen vermittelt, Bücher tun es auch. Und man ahnt es schon: Auch Bücher gehen mit der Vorstellung einher, die Lehre von Bildungsinstitutionen räumlich zu entkoppeln.

Schon mit der Durchsetzung des Buchdrucks und in der Folge mit der Etablierung der technischen Verbreitungsmedien (vgl. Luhmann 1998) beginnt also jener Prozess, dessen neusten Schub wir nun beobachten

können: «der Trend von hierarchischer zu heterarchischer Ordnung und der Verzicht auf räumliche Integration gesellschaftlicher Operationen» (ebd.: 312). Der Buchdruck bringt also nicht nur die Möglichkeit, die Lehre – genauer: die Wissensvermittlung – von konkreten Orten abzulösen. Darüber hinaus entsteht die heute noch wirksame Vorstellung von Medien, welche die Demokratisierung der Wissensverteilung vorantreiben. Dank des Buchdrucks kann das Wissen nun losgelöst von konkreten Lehrsettings oder Personen vermittelt (oder zumindest weiter transportiert) werden. Doch die Entbindung der Lehre von räumlicher und zeitlicher Synchronizität steigerte den Deutungsbedarf geschriebener Texte (vgl. Ziemann 2012).

Lesen wir das Zitat Schleiermachers nochmals, so wird folglich auch klar, dass die Lehrenden dadurch nicht marginalisiert wurden. Vielmehr wurde das Rollenverständnis als Lehrende entsprechend medialer Entwicklung neu ausgehandelt, die Lehre bekam eine andere Bedeutung.

4. Digitalisierung der Lehre: ein weiterer Medienschub

Ähnlich wie die Organisationen des Religionssystems implementieren auch die Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen von ihren Anfängen an Medien in ihrem Sinne. Medien werden zur Wissensvermittlung, zur Veranschaulichung, zu Beweisführung etc. eingesetzt. Besucht man die altherwürdige Medizinfakultät in Bologna, kann man wunderprächige anatomische Präparate bestaunen, die zur Veranschaulichung medizinischer Zusammenhänge und des medizinischen Wissens dienen. Die Erfindung der Fotografie und später des Films trieb solche Vorstellungen von «realitätsgetreuen» Abbildbarkeit der natürlichen und der sozialen Wirklichkeit auf die Spitze (vgl. Hörisch 2004). Rhetorisches Geschick, stringente Logik und charismatische Persönlichkeit reichten nicht mehr aus, um argumentativ zu überzeugen. Fortan musste der Professor auch mit und gegen die vermeintliche, bildbasierte Objektivierbarkeit der Welt konkurrieren.

Schaut man sich die digitalen Anwendungen und Tools, welche aktuell vermehrt in die Hochschullehre ihren Einsatz finden (Moodle, Olat, Illias, Padlet, Zoom etc.), an, so wird man rasch feststellen, dass sie alle primär dafür da sind und aktuell dafür genutzt werden, die schon bestehenden Wissensbestände zu vermitteln. An den Inhalten einer Geografie-Prüfung hat sich wenig geändert, nur weil sie mithilfe von Moodle stattfindet – einmal abgesehen davon, dass sich selbst die Prüfungsform nur in den wenigsten Fällen ändert. Im Rahmen der *aktuellen* Lehrpraxis sind digitale Anwendungen folglich als *Medien* der Wissensvermittlung zu verstehen, welche den Studienprozess unterstützen.

So wollen wir folglich die angestrebte und faktische Digitalisierung der Lehre als einen neuen *Medienschub* verstehen, der mit traditionsreichen Erwartungshaltungen einhergeht: die Entkopplung der Lehre von Bildungsinstitutionen, die Verbreitung und die Demokratisierung des Wissens, die Veränderung der Rolle der Lehrenden sowie Individualisierung des Lernens.

Die Lehre verändert sich unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und unter dem Einfluss neuer Medien. Und trotz grosser und kleiner, folgenreicher und folgenloser medialer Entwicklungen ist die traditionsreiche Präsenzlehre von den Hochschulen nicht verschwunden. Im Gegenteil: nach wie vor kann die Hochschule als eine der Präsenzinstitutionen verstanden werden (vgl. Stichweh 2015). Denn, wie einfürend dargelegt, erschöpft sich die Funktion der Hochschule nicht in der Vermittlung des Wissens und in der Anhäufung spezifischer Kompetenzen und Skills. Für die Hochschulsozialisation genauso notwendig sind leibliche Erfahrungen der Anwesenheit Anderer, insbesondere der Hochschullehrenden und Kommilitoninnen. Was sich aber immer wieder verändert und neu ausgehandelt wird, sind die unterschiedlichen Lehrformen und die Möglichkeiten, gute Lehre zu machen.

5. Hochschulstudium als Wissenschaftssozialisation

Hochschulen sind Einrichtungen der Wissenschaft, akademische Sozialisation meint die Auseinandersetzung mit Wissenschaft. Beabsichtigt sind nicht nur fundierte fachliche Kenntnisse, sondern auch ein Wissen über die Generierung wissenschaftlicher Wissensbestände und deren Reichweite. Vor allem geht es auch darum, einen begründeten wissenschaftlichen Standpunkt einzunehmen im Wissen um andere Perspektiven und Positionen.

Während ich vieles auch alleine resp. mit schriftlichen Anleitungen oder e-Tutorials lernen kann (wie ich meinen Gartenschlauch installiere oder mein Fahrrad flicke), setzt dieses Verständnis akademischer Bildung notwendigerweise den Austausch mit anderen voraus. Ein akademisches Studium im allein-Modus ist schlichtweg nicht denkbar. Dem entspricht auch die Konzeption von Bildung als gesellschaftliche Institution.

Das Hochschulstudium ist mehr als eine Anhäufung von Skills, Bildung ist nicht bloss eine abrufbare und im Arbeitsprozess nutzbare Ressource. Entsprechend ist auch die Hochschullehre etwas anderes als lediglich Wissensvermittlung. Die beteiligten Personen und ihr Beziehungsgeflecht spielen dabei ebenso eine Rolle wie die soziodemografischen Koordinaten und habituellen Konstellationen der Beteiligten, die materiellen Ausstattungen und räumlichen Begebenheiten.

Auch disziplinäre Besonderheiten und Gepflogenheiten sind bedeutsam. Und ja, Lehre hängt auch davon ab, ob Lehrende und Lernende im Modus der körperlichen Kopräsenz leiblich anwesend sind oder ob sich technische Produktions- und Reproduktionsmedien dazwischenschieben. Die Frage der medialen Vermittlung bzw. der leiblichen Anwesenheit stellt folglich nur ein Aspekt des hochgradig komplexen sozialen Phänomens akademische Lehre dar. Töricht also, wer die Lehrbedingungen des Corona-bedingten digitalen Semesters 2020 als ein quasiexperimentelles Szenario zur Erforschung monokausaler Wirkungsketten versteht.

Hochschulen sind Orte der Wissensproduktion, -reproduktion und -vermittlung und zugleich Orte einer sehr spezifischen Art der Sozialisation. Für beide Funktionen der Hochschule waren seit deren Ausdifferenzierung als Horte der Wissensproduktion und der Bildung sowohl Aspekte der Anwesenheit und Präsenz, als auch Aspekte der medialen Vermittlung von Wissen essentiell.

6. Lehre: Didaktische Funktionen kombinieren

Universitäre Lehre stellt eine besondere Kultivierung des Lernens dar, die sich beispielsweise in den etablierten Veranstaltungsformaten abbildet. So ist zum Beispiel die Vorlesung (Lernort: Hörsaal) die klassische universitäre Lehrform für die Vermittlung von systematischem Grundlagen- und Orientierungswissen. Demgegenüber dominiert im Seminar (Lernort: Seminarraum) der Wechsel von Information und Verarbeitung resp. Vertiefung. Ein Seminar eignet sich für die Präsentation und massstabbildende gemeinsame Bewertung und Beurteilung von Problembearbeitungen. Übungen (Lernort: Labor und Übungsraum) bieten Gelegenheit erprobender und übender Tätigkeit in einer geschützten und auf Lernen und kontrollierte Erfahrung hin gestalteten Lernumgebung. Der Raum stellt hier eine Art Materialiensammlung, Methodenrepertoire und Problemarchiv dar.

Selbstverständlich sind Mischformen denkbar: So finden auch in Vorlesungen kleine Diskussionen statt, im Labor werden Inhalte frontal vermittelt oder die Projektarbeit wird im Seminar vorgestellt. Vermittlung, Vertiefung, Einübung, Anwendung, aber auch beispielsweise Leistungsrückmeldungen sind didaktische Funktionen, die sich in einem Studiengang verbinden. Gerade die traditionelle Verknüpfung von Vorlesung und Seminar zeigt, dass Vermittlung sinnvollerweise sowohl mit individueller Vertiefung als auch mit Austausch gekoppelt sein soll.

Curriculare Planung besteht dann u.a. darin, die verschiedenen didaktischen Funktionen in eine sinnvolle Choreografie zu bringen, die Lehrtätigkeit in Modulen und Veranstaltungen darin, diese Funktionen nach den Regeln der Lehrkunst zu realisieren. In welchem Virtualisierungsgrad dies dann auch sein mag.

«Präsenz», so schreibt Falk Scheidig, sei «ein polydimensionales Konstrukt, dessen Facetten und hochschuldidaktischen Relationen – etwa zur Hochschule als Ort und Idee, der Lehrveranstaltung als Gemeinschaft, dem Lernen als kognitiver Aktivität, der Sichtbarkeit von Lernprozessen, der Kommunikation unter Studierenden und mit Lehrenden – nur unzureichend in einer Gleichsetzung mit <bloßer> physischer Anwesenheit Rechnung getragen wird.» (Scheidig, 2020, S. 255).

Die Person bleibt wichtig – gerade in forschungsorientierten Hochschulen, in denen die Dozierenden an der Generierung des «Lehr-Stoffes» wesentlich beteiligt sind. Wir können dafür bei obigen Zitat von Schleiermacher und der «Herausforderung Buchdruck» anschließen: Für Schleiermacher muss der Kathedervortrag «die Natur des alten Dialogs» (Schleiermacher, 2000/1808, S. 129) haben. In einem produktiven Sinne:

«Der Lehrer muss alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen; er muss nicht erzählen, was er weiss, sondern sein eignes Erkennen, die Tat selbst, reproduzieren, damit sie beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden.» (Schleiermacher, 2000/1808, S. 129).

Notwendige Voraussetzung sind zwei «Tugenden», die sich vereinigen müssen: «Lebendigkeit und Begeisterung auf der einen Seite ... ebenso notwendig ist ihm aber auch Besonnenheit und Klarheit» (Schleiermacher, 2000/1808, S. 129).

Schleiermacher selber war – glauben wir dem Zeitgenossen Diesterweg, der Vorlesungen bei ihm besucht hatte – ein hervorragender Universitätslehrer mit elaborierter Lehrmethode, die seinem expliziten Anspruch der Universität entsprach: «Seit Sokrates' Tod hatte, soweit meine Kunde reicht, also seit 22 Jahrhunderten hatte die Welt nichts Ähnliches oder Gleiches gesehen.» (Diesterweg, 1959/1834, S. 252)

Und Diesterweg begründet dies dann einer Besonderheit der Lehrmethode Schleiermachers: «Es war ein lebendiger Denkprozess; ... man sah denken, man hörte denken, man fühlte es. ... Wer von ihm nicht denken lernte, konnte es nirgends lernen.» (Diesterweg, 1959/1834, S. 256)

Diesterweg beschreibt Schleiermachers Lehre als eine leibliche Erfahrung, für die die Person der Lehrenden von zentraler Bedeutung ist. Schleiermacher vermittelt nicht nur, er verkörpert die Lehre, das Wissen, die Forschung und die Institution. Er verkörpert damit das Versprechen, welches mit Bildung eingeht: der habituellen Veränderung und der persönlichen Positionierung.

7. Bedeutsame Phase Studienbeginn

Das Hochschulstudium intendiert und unterstützt die Wissenschaftssozialisation. Dabei spielt der Einstieg eine bedeutsame Rolle. Die Studieneingangsphase kann als (hochschuldidaktische) Antwort auf die Frage verstanden werden, wie der Beginn eines Studiums konzipiert sein kann, damit das Studium gelingt. Insbesondere geht es in dieser Phase um die Gestaltung der Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und Erwartungen und institutionellen Ansprüchen und Zielsetzungen. Mit dieser Passung sind auch Fragen der Studienzufriedenheit, Studienengagement und Studienleistung verbunden.

Der Studienbeginn ist aber insbesondere auch eine bedeutsame Phase der Wissenschafts- und Hochschulsozialisation: Studierende tauchen in eine Welt ein, die im Vergleich mit vorangehenden Bildungseinrichtungen einen anderen Umgang mit Wissen pflegt und spezifische Lehr-/Lernkulturen kennt. Oder sehr konkret: Die schulischen Hausaufgaben werden durch das Selbststudium abgelöst.

Wie finden sich Studienanfängerinnen und -anfänger in dieser Wissenschaftswelt ein, wie sie in Hochschulen repräsentiert wird? Wie gelingt es, eine wissenschaftlich-disziplinäre Identität aufzubauen und in die Denkweise einer Disziplin hineinzufinden mit ihrem spezifischen Wissenskörper sowie hinsichtlich der Methoden und Zugänge der Disziplin? Wie wird die Besonderheit des wissenschaftlichen Wissens und damit auch der Hochschulen erfahrbar, also das, was Humboldt als «Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten» festgehalten hat, «dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben»?

Literatur

- Apel, Hans-Jürgen (1999): Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform. Köln: Böhlau.
 Bernfeld, Siegfried (1925/1990): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
 Hörisch, Jochen (2004): Eine Geschichte der Medien. Von der Oblate zum Internet. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
 Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
 Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
 Scheidig, Falk (2020): Digitale Transformation der Hochschullehre und der Diskurs über Präsenz in Lehrveranstaltungen. In: Reinhard Bauer, Jörg Hafer, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs, Anne Thillosen, Benno Volk & Klaus Wannemacher (Hrsg.): Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 243–259.
 Stichweh, Rudolf (2015): Die Universität als Anwesenheitsinstitution. In: Forschung und Lehre 22 (2), S. 85.
 Ziemann, Andreas (2012): Soziologie der Medien. Bielefeld: transcript.

Ein (Studien-)Buch kann dabei bestimmte Funktionen übernehmen, ebenso eine Lernplattform. Die physische Präsenz in demselben Raum ermöglicht allerdings andere Bildungserfahrungen. Um dies mit einem Vergleich zu illustrieren: Selbstverständlich können Sie auch zu Hause alleine über einen Witz lachen, den Sie in der Zeitung lesen. Sie werden aber in vergnüglicher Runde anders über denselben Witz lachen können.

8. Neue Aushandlungsprozesse beobachten

Weder steht Präsenzlehre für ein antiquiertes oder einzig richtiges Verständnis von Bildung, noch wird digitale Lehre die Präsenz vollständig ablösen können. Vielmehr erhöht der Einsatz neuer Medien die Komplexität der Lehr-/Lernbedingungen und wird sich, so möchten wir in durchaus prognostischer Manier schlussfolgern, als eine weitere legitime Form der Wissenserschließung und -vermittlung etablieren. Das Glück, in der Zeit medialer Umbrüche lehren und forschen zu dürfen, liegt in der Möglichkeit, ebendiese Prozesse der Transformation mit notwendiger analytischer Distanz beobachten zu können. Und schon ein Blick auf eine per Zoom übertragene Veranstaltung bestätigt uns, dass wir uns gerade in einer Übergangs- und Umbruchsphase befinden: Während die Lehrenden vor heimischen Kulissen sitzend mit der Technik hantieren, begegnen ihnen die schwarzen Kästen der «anwesenden» Studierenden, die ihre Kameras und Mikrofone ausgeschaltet haben. Schlussfolgern kann man, dass die *minimale Verbindlichkeit* der klassischen Vorlesungssituation, die aus gegenseitigem Augenschein besteht, im digitalen Setting zu verschwinden droht. Jedoch soll deswegen nicht der voreilige Schluss gezogen werden, dass die neuen Settings gar keine Verbindlichkeiten mehr erfordern. Sehr wohl wird es neue geben. Unter hochschuldidaktischen Aspekten und mithilfe des soziologischen Theorie- und Methodenrepertoires können die gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse, welche zur Etablierung neuer Wissensordnungen und sozialen Verbindlichkeiten führen, beobachtet und analysiert werden. ■