

Laura K. OTTO¹ & Anna WANKA (Frankfurt am Main)

Under Construction – Zum Umbau von Praxisarchitekturen des Lehrens und Lernens in pandemischen Zeiten

Zusammenfassung

Mit der Ausbreitung von SARS-CoV-2 veränderte sich die universitäre Lehre weltweit grundlegend. Dieser Beitrag diskutiert diese Veränderungen aus einer praxistheoretischen Perspektive auf Lehren und Lernen und fragt dabei, wie sich relationalen Architekturen von Lehr- und Lernpraktiken mit der Pandemie zeitlich, räumlich und sozial verändert haben. Auf Basis einer Mixed-Methods-Studie aus dem Sommersemester 2020 mit Fokus auf sozial- und geisteswissenschaftliche Studiengänge einer deutschen Hochschule zeichnen wir nach, wie zeitliche, räumliche und soziale Elemente von Lehr- und Lernpraktiken zusammenhängen, und leiten daraus Handlungsimplicationen für die universitäre Praxis ab.

Schlüsselwörter

Lernpraktiken, Lehrpraktiken, Pandemie, Relationalität, Zeit, Raum

¹ E-Mail: otto@em.uni-frankfurt.de



Under construction – Re-designing practice architectures of teaching and learning in pandemic times

Abstract

The spread of SARS-CoV2 fundamentally changed university teaching worldwide. This paper discusses these changes from a practical-theoretical perspective on teaching and learning and asks how the relational practice architectures of teaching and learning practices have changed temporally, spatially, and socially due to the pandemic. Based on a mixed-methods study conducted at a German university during the 2020 summer term with students from social sciences and humanities, we outline how temporal, spatial, and social elements of teaching and learning practices are interconnected and derive implications for university practice.

Keywords

learning practices, teaching practices, pandemic, relationality, time-space

1 Einleitung

Seit Anfang 2020 breitete sich SARS-CoV-2 weltweit aus. Seitdem kommt es zu Veränderungen an Universitäten und Hochschulen: Bibliotheken wurden geschlossen, Lehrveranstaltungen abgesagt oder auf Online-Learning-Formate umgestellt, Lehrende waren nur über technikbasierte Kommunikationstools erreichbar. Die Forschung zeigt, dass durch die weltweit beobachtbaren „emergency remote approaches“ (HODGES, MOORE, LOCKEE, TRUST & BOND, 2020) Lernen und Lehren zwar weitergeführt werden konnten, dabei aber die Lern- und Lehrqualität sinkt (MEANS, NEISLER & LANGER RESEARCH ASSOCIATES, 2020). Für Studierenden brachte die Pandemie – neben anderen Belastungen – das schnelle Umsteigen auf digitales Lernen in synchroner und/oder asynchroner Form mit sich. In der Konsequenz konnten sie nicht mehr (wie gewohnt) an ko-präsenten, synchroner Campus-Lehre teilnehmen, haben Lehrende nicht mehr „face-to-face“ gesehen und konnten andere Studierende nicht mehr zum persönlichen Austausch treffen. Deutlich wird, dass sich sowohl Lehr- als auch Lernpraktiken und Beziehungen unter

Studierenden sowie zwischen Studierenden und Lehrenden fundamental verändert haben (HODGES et al., 2020; MEANS et al., 2020; ZIMMER, LÖRZ & MARCZUK, 2021).

Vor dem Hintergrund der Frage, wie sich Lern- und Lehrkulturen angesichts der Pandemie verändert haben, nehmen wir eine praxistheoretische Perspektive ein, aus der wir diese als relationale Architekturen sozialer Praktiken verstehen (KEMMIS & HEIKKINEN, 2011). Wir fragen: Wie haben sich diese relationalen Architekturen sozialer Lehr- und Lernpraktiken mit der Pandemie zeitlich, räumlich und sozial verändert und wie gestalten sich diese neu? Wir nähern uns dieser Frage auf Basis einer Mixed-Methods-Studie, die im SoSe 2020 an einer deutschen Universität durchgeführt wurde. Dazu wurde eine quantitative Online-Erhebung unter Studierenden geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer mit qualitativen Gruppendiskussionen kombiniert. Das Material bezieht sich folglich auf das erste pandemische „Ausnahmesemester“. Die Ergebnisse reichen jedoch darüber hinaus und liefern Impulse für eine „Experimentierkultur“ an Universitäten und Hochschulen, für die wir Praxisimplikationen formulieren.

2 Theoretische Perspektive

Wir blicken praxistheoretisch auf die Veränderungen des Lernens und Lehrens während der Pandemie. Der seit den 1990ern ausgerufene „practice turn“ findet auch in den Erziehungswissenschaften zunehmend Verbreitung (KEMMIS & EDWARDS-GROVES, 2018; GROOTENBOER, EDWARDS-GROVES & CHOY, 2017; PILLE, 2013).

Im Zentrum stehen soziale Praktiken als Materialisierung des „Sozialen/Kulturellen“ (RECKWITZ, 2003, S. 290). Demnach bestehen auch vermeintlich unsichtbare Prozesse wie Bildung und Lernen aus sozialen Praktiken. Soziokulturelle Phänomene sind analytisch somit in dynamische, miteinander verbundene soziale Praktiken auflösbar. Im Kern bestehen sie aus einer Vielzahl menschlicher und nicht-menschlicher, materieller und diskursiver Elemente (RECKWITZ, 2003). Praktiken folgen somit einer nicht notwendigerweise rationalen oder sinnhaften, sondern einer impliziten Logik und bauen auf praktischen Wissensbeständen auf, die häufig routiniert, habitualisiert und inkorporiert sind.

Sehen wir z. B. wie jemand ein Buch in der Hand hält und hineinschaut, so können wir dies, abhängig vom Kontext, in dem sich dieser Akt vollziehen, als Praktik des Lesens, des Lernens oder des Faulenzens interpretieren. Lernen wird also praxeologisch als eine „öffentliche, kulturell intelligible, know how-abhängige Demonstration ‚gekonnter‘ Akte körperlicher Bewegung analysierbar“, der sich auszeichnet durch eine „spezifische körperliche Hexis (BOURDIEU), eine kulturell codierte Kompetenz des Körperlichen“ (RECKWITZ, 2003, S. 285). Praxistheoretisch betrachtet sind am Lernen (und Lehren) aber nicht nur Menschen und ihre Körper beteiligt, sondern auch verschiedene Dinge, Räume, Diskurse, Affekte, Institutionen usw. (KEMMIS & EDWARD-GROVES, 2018).

Fokussieren wir also auf verändertes Lernen und Lehren während der Corona-Pandemie, dann sensibilisiert uns eine praxistheoretische Perspektive für die Praktiken, die das Lernen und Lehren ausmachen. Zudem können wir aus dieser Perspektive besser auf ihre Multi-Agentialität, Multi-Situiertheit und Prozesshaftigkeit, also ihre soziale, räumliche und zeitliche Verteiltheit – etwa durch Veränderungen von Kommunikationsmedien zwischen Kommiliton*innen und Dozierenden mit der Umstellung auf Online-Lehre –, fokussieren und die „Umbauarbeiten“ an bestehenden Praxisarchitekturen (KEMMIS & HEIKKINEN, 2011) nachzeichnen.

3 Methode

Im Forschungsprojekt „Studieren in der Pandemie“ wurde im SoSe 2020 an einer deutschen Universität eine Mixed-Methods-Studie durchgeführt, in der eine längsschnittliche, standardisierte Online-Erhebung unter Studierenden mit zwei Gruppendiskussionen kombiniert wurde. Die quantitative Erhebung diente als explorative Vorstudie, in der signifikante Veränderungen von Lern- und Lehrpraktiken identifiziert wurden, deren subjektives Erleben anschließend qualitativ erforscht wurde. Wir fokussieren besonders die Ergebnisse der Gruppendiskussionen, reichern diese jedoch mit Daten aus den quantitativen Erhebungen an.

Die standardisierte Online-Erhebung, die über die Plattform SoSciSurvey programmiert wurde, wurde einmal zu Beginn, einmal zum Ende des SoSe 2020 unter BA- und MA-Studierenden der Fachbereiche Erziehungs- sowie Sprach- und Kulturwissenschaften einer deutschen Universität durchgeführt. Sie umfasste Messinstrumente

zu den bisherigen Studienmotivationen; fragte danach, wie das Studium ohne Corona gestaltet wurde (LIST-Skala) sowie nach den gewohnten Lernorten und Lernpartner*innen, der Selbstorganisation, dem bisherigen Arbeitsaufwand für das Studium sowie nach den antizipierten Veränderungen, Erwartungen und Befürchtungen im Corona-Semester. Zudem fragte die Studie, wie das Studium mit Corona gestaltet wurde, nach Lernorten und Lernpartner*innen während Corona, nach der Selbstorganisation und dem Arbeitsaufwand im Corona-Semester sowie nach den (nicht) erfüllten Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf das Studieren in der Pandemie. Die Drop-out-Quote zwischen den Erhebungswellen kann hier nicht systematisch analysiert werden und die Stichproben unterscheiden sich in ihrer sozialstatistischen Zusammensetzung nicht signifikant. Drop-out-Gründe können die Reduktion der Seminarteilnahme im Verlauf des Semesters sein, zudem zeigt sich eine leichte Verschiebung hin zu erhöhter Teilnahme von Studienanfänger*innen, was an der Konzentration höherer Semester auf den Studienabschluss liegen könnte.

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung

	Erhebungswelle 1	Erhebungswelle 2
Durchführung	05/2020	07/2020
Teilnehmende (n)	133	57
Geschlecht	Weiblich 80 %, männlich 17 %, divers 3 %	Weiblich 80 %, männlich 17 %, divers 3 %
Alter	Unter 20 Jahre = 9 %, 20–25 Jahre = 66 %, über 25 Jahre = 28 %	Unter 20 = 9 %, 20–25 = 63 %, über 25 = 28 %
Studiensemester	1./2. = 39 %, 3./4. = 38 %, 5. und höher = 23 %	1./2. = 44 %, 3./4. = 42 %, 5. und höher = 14 %

Den Teilnehmenden wurde die Möglichkeit gegeben, ihre Kontaktdaten (die separat gespeichert wurden) zu hinterlassen, wenn sie Interesse an der Teilnahme an einer Gruppendiskussion haben. Diese wurden zur Vertiefung der quantitativen Ergebnisse nach Ende des SoSe durchgeführt. Ziel war es, die kollektiven Erfahrungen,

die erlebte Praxis und das implizite Alltagswissen von Studierenden während des Online-Semesters zu rekonstruieren (vgl. BOHNSACK, 2010). Dabei wurde auf Ergebnisse der quantitativen Auswertung fokussiert, die sich als besonders signifikant erwiesen haben, und danach gefragt, wie die Studierenden die Veränderung ihrer Lernpraktiken (z. B. Veränderung von Lernzeiten- und -orten), ihren informellen Austausch mit Kommiliton*innen (z. B. verstärkt über digitale Kanäle) sowie die Lehrpraktiken ihrer Dozierenden (z. B. synchrone versus asynchrone Lehre) subjektiv wahrgenommen und erlebt haben und welche Wünsche sie für die Zukunft haben. An jeder Gruppendiskussion nahmen vier Studierende, davon je zwei weiblich und zwei männlich, teil. Sechs der insgesamt acht Teilnehmenden studierten im Bachelor, zwei im Master; sieben Personen sprachen Deutsch, eine Person Englisch.

Die Gruppendiskussionen wurden aufgezeichnet, vollständig transkribiert und dabei pseudonymisiert. Angelehnt an die Grounded-Theory (GLASER & STRAUSS, 1998) wurde das Material kodiert und kategorisiert.

4 Ergebnisse

4.1 Räumlich-zeitliche Verteilung von Lern- und Lehrpraktiken

Dass Lern- und Lehrpraktiken zeit-räumlich verteilt sind, zeigt unsere Studie auch in Bezug auf die Vor-Corona-Zeit: Die Mehrheit der Befragten gab an, bereits vor dem „Coronasemester“ oft spätabends oder am Wochenende gelernt zu haben. Die deutlichste raum-zeitliche Veränderung betraf die Verlegung der Lehre in den digitalen Raum. Obwohl der Lernort „*zu Hause*“ schon vor der Pandemie von mehr als zwei Drittel der Studierenden „*(sehr) häufig*“ genutzt wurde – während der Pandemie wurde von 98 % „*(sehr) häufig*“ *zu Hause* gelernt –, hatte der Wegfall der Universität als Lernort Konsequenzen für das Lernen auf verschiedenen Ebenen. Viele Studierende vermissten die Universität als Lernort und die damit verbundene „*Campus- und Studierendenatmosphäre*“, wie sie BEN betitelte.

„[...] einfach über den Campus zu laufen und in der Mensa zu essen, dieses ganze sentimentale Zeug, es hat mir gefehlt. [...] es war eine Atmosphäre, die man vermisst.“

Die Gruppendiskussionen zeigten, dass für die Studierenden das Studierendenleben deutlich mit dem geografischen Ort ‚Campus‘ verbunden war.

„Being student. It is something that is necessarily tied to be in a local place with the local university and going to the café. [...] now with this I feel alone [...]. Because my fellow students are nowhere to be found. My relations with them nowhere to be made.“ (DEMIR)

Dass Studierende sich nicht mehr physisch auf dem Campus bewegten, bedeutete auch weniger An- und Abreisen. In diesem Kontext wird der Zusammenhang zwischen räumlichen und zeitlichen Lernpraktiken deutlich, wie das Beispiel von KARIN zeigt:

„Ich fahr’ da hin und meistens muss man in der S-Bahn noch einen Text lesen und dann kommt man an, dann holt man sich vielleicht noch einen Kaffee, dann ist man richtig da. Und genauso auch wieder raus. Also diese Rituale, besonders die Bibliothek, nicht nur, dass es keinen Zugang zu Quellen gab [...], sondern auch dieser Arbeitsbereich, dieser sakrale ruhige Raum.“

Die raum-zeitliche Veränderung von Lehr- und Lernpraktiken führte dazu, dass viele Studierende Praktiken, die sie sonst aus ihrem Privatleben kennen, vermehrt auf den Universitätskontext anwenden mussten. Messaging, (Video-)Telefonieren oder Mailen haben in der Kommunikation zwischen Studierenden sowie zu Dozierenden an Bedeutung gewonnen. Einige Studierende haben diese Kommunikationsformen als anstrengend erlebt und sich beobachtet gefühlt: *„Of course, in a normal class, we can see each other, but this feels like I am under surveillance“ (DEMIR)*. Dagegen gab es auch positive Erfahrungen mit digitalen Räumen und Technologien, die zeigen, dass analoge Universitätsräume zumindest teilweise digital nachgebaut werden können:

„Bei Zoom gibt es die Möglichkeit, Pausenräume einzurichten. Ohne, dass der Dozent anwesend ist. Wir sollten da Aufgaben bearbeiten und dann wieder rein in den großen Raum mit allen. Aber immer, wenn die Aufgaben fertig waren, egal mit wem man im Raum war, haben sich private Gespräche entwickelt. Das fand ich schön. Weil man ein bisschen diese Atmosphäre und Situation geschaffen hat, die man sonst im Präsenzsemester hat.“ (MAI)

Allerdings geht aus dem Material auch hervor, dass das Lernen in den digitalen Räumen primär davon geprägt war, Texte zu lesen und zu schreiben. Zentrale Wissensbestände wurden nicht mehr in den Räumlichkeiten der Universität (synchron) „aufgearbeitet vorgetragen“ (LARA), sondern mussten von den Studierenden weitgehend von zuhause selbstständig erarbeitet werden. Vor diesem Hintergrund mussten sie sich besser organisieren, um den Überblick über verschiedene Lernorte (z. B. unterschiedliche Lernplattformen) und -zeiten (z. B. synchrone und asynchrone Einheiten) zu behalten. Damit einher ging, dass sich manche Studierende ihre Zeit gezielter einteilten und Aufgaben effizienter bearbeiteten. Andere hingegen berichteten von Überforderung durch den Wegfall der räumlich-zeitlichen Strukturierung des Lernens und Chaos auf den digitalen Lernplattformen.

„Ich fand, es war organisatorisch ein größerer Aufwand. Ich war sehr oft beschäftigt, mich durch die Seminare zu klicken, zu schauen, bis wann muss ich welchen Aufsatz abgeben. [...] ich habe viel Zeit dafür gebraucht.“ (BEN)

In der quantitativen Befragung gaben 42,3 % an, „deutlich mehr Zeit“ für das Studium aufzuwenden und weitere 26,9 % gaben an, „mehr Zeit“ aufzuwenden. Dieser wahrgenommene größere Aufwand wurde von den Studierenden mit der stärkeren Trennung von geplantem und spontanem Lernen – also der zeitlichen Strukturierung von Lernpraktiken – in Verbindung gebracht.

„Ich glaube nicht, dass ich unglaublich mehr Zeit für Uni aufgewendet habe als in einem normalen Semester. Aber es kommt mir so vor, weil ich viel mehr bewusst Zeit darauf anwenden musste. Es ging nichts nebenbei. Bei einem netten Gespräch beim Mittagessen, oder locker, wenn man zehn Minuten Pause hat, dass man nochmal das Kapitel gelesen hat. Weil Uni einfach komplett separiert war von einem alltäglichen Leben. Also separiert von essen, Freunde treffen oder so etwas. Also es war ein komplett alleinlaufendes Ding.“ (LOU)

Die Studierenden berichteten davon, dass sie digital kaum synchrone Lehreinheiten besuchen konnten, da diese oft nicht angeboten wurden. Dadurch fiel ihre Hauptmotivation, an Universität zu partizipieren – nämlich, Dozierenden zuzuhören – weg.

„[Die Inhalte an der Universität sind] ein Stück weit vorgekocht. Für mich besteht dieser Lernprozess aus Zuhören, Mitschreiben, bei mir muss das mit der Hand gehen, damit es wieder im Kopf ankommt. Das ist ein Kreislauf. Und danach noch die Möglichkeit zu haben, die eine oder andere Sache zu klären.“ (KARIN)

Dieses Zitat zeigt, dass die Corona-Pandemie und die ergriffenen Maßnahmen den Lernprozess irritierten und in weiten Teilen unmöglich machten. Im quantitativen Zeitvergleich zeigte sich, dass im „Ausnahmesemester“ weniger häufig während (Online-)Lehrveranstaltungen gelernt wurde (48 %) im Vergleich zu (Offline-)Lehrveranstaltungen in gewöhnlichen Semestern (62,1 %). Die subjektive Einschätzung der Häufigkeit des Lernens nimmt also in der Online-Lehre im Vergleich zu Präsenzveranstaltungen ab.

Das liegt z. T. auch an der fehlenden Motivation, die durch die raum-zeitlichen Veränderungen von Lehr- und Lernpraktiken – ihre Verlegung in den digitalen Raum und ihre Asynchronität – entstanden. Die Gruppendiskussionen zeigen, dass die Studierenden aus der synchronen und in universitären Räumlichkeiten stattfindenden Lehre nicht nur einen inhaltlichen Mehrwert ziehen, sondern auch eine Fachidentität herausbilden können und der direkte Austausch motivierend wirkt.

„Ich lasse mich sehr gerne anstecken von der Begeisterung meines Dozenten [...] Ich habe dann auch selber viel mehr Motivation oder Inspiration für mein Fach oder für das Thema.“ (LARA)

Zahlreiche Studierende beobachteten eine Verschlechterung ihres Lernerfolgs im Corona-Semester; doch auch bei jenen, bei denen das nicht zutraf, wurde deutlich, dass ihnen die Universität als Lernort und Quelle von Inspiration und Motivation fehlte, was sich etwa auf das mentale Wohlbefinden auswirken konnte.

„Bei mir war es so, dass ich mich weniger interessiert habe, mein mentaler Zustand und so, das ist alles sehr viel schlechter gewesen. Mir ging es nicht gut dieses Semester, und ich hab’ viel weniger Interesse an dem Fach gehabt. Ich hab’ einfach nur gelernt, weil ich musste. Es hat sich angefühlt wie in der Schule.“ (JONAS)

Wir sehen während der Pandemie also insgesamt eine zeitliche Entgrenzung bei einer gleichzeitigen räumlichen Kompression von Lern- und Lehrpraktiken, was bei vielen Studierenden zu einer Abnahme der Studienmotivation und des Lernerfolgs führte. Zeitliche und räumliche Arrangements von Lernpraktiken sind dabei allerdings nicht isoliert von sozialen Relationen zu betrachten, die vor der Pandemie an den Universitäten ausgestaltet wurden.

4.2 Soziale Verteilung von Lern- und Lehrpraktiken

Aus einer praxistheoretischen Perspektive gehen wir auch von einer sozial verteilten Lernpraxis aus. Soziales Lernen fand in den von uns untersuchten Studiengängen bereits vor der Pandemie außerhalb von Lehrveranstaltungen vergleichsweise selten statt. 93,5 % lernten „(sehr) häufig“ alleine, ein Drittel mit Kommiliton*innen und etwa ein Sechstel mit Lerngruppen. Während des ersten Pandemie-Semesters lernten dagegen 96 % vornehmlich alleine und nur 8 % respektive 9 % mit Kommiliton*innen oder in Lerngruppen – obwohl dies mittels Online-Tools zumindest in Teilen digital übersetzbar gewesen wäre.

Dabei sind Kommunikationspraktiken zwischen Studierenden essenziell für ihren Lernerfolg (vgl. peer-teaching), oder, wie eine Studierende es ausdrückt: „*dass man anderen nochmal was erklärt, es selbst nochmal besser begreifen*“ (LOU). Die Wichtigkeit, einander auf einer peer-Ebene Inhalte zu erklären, wurde mehrfach betont.

„*The way I learn is by teaching people. You present some ideas. And someone asks a question you had no idea of but it is a really good question. And then you arrive at something new. And that is how I usually learn. But now with this there is no other person to bounce ideas. Because even if you have skype, it doesn't work the way it does when you are in person.*“ (DEMIR)

Dabei ist es aber nicht nur der inhaltliche Austausch, der für die Studierenden bedeutsam war, sondern auch die informellen Nebengespräche, die sie vermissten. Insbesondere Videoplattformen wie Zoom machten diese häufig unmöglich:

„*Was der große Unterschied ist, ist, dass es keine Nebengespräche gibt. Im Wesentlichen ist es immer auf den Sprecher fokussiert. Man überlegt sich zweimal, ob man etwas sagt oder nicht.*“ (GERD)

Manche Studierende konnten die informellen Gespräche in den digitalen Raum übertragen und damit den Wegfall der persönlichen Interaktionen in Teilen durch digitale Technologien kompensieren. Dichotome Trennungen von Privatleben versus Studierendenleben wurden hier transzendiert:

„*Ich hatte persönliche WhatsApp Kanäle und meine universitären WhatsApp Kanäle. Die verschoben sich immer mehr ineinander. Insofern wurden da auch private Sachen ausgetauscht. [...] Das hat zu einer höheren Kohäsion in der Gruppe geführt.*“ (GERD)

Der teilweise Wegfall der direkten Kommunikation zwischen Studierenden führte, ebenso wie die Dispersion raum-zeitlicher Strukturierung, zu einem Verlust von Rahmen; eine Studierende sprach gar von „*Rahmenlosigkeit*“ während der Pandemie. Als rahmengebend haben die befragten Studierenden u. a. ihre sozialen Beziehungen verstanden. Die Studie zeigt, dass Studierendenbeziehungen dabei neben Lehrpraktiken auch Disziplinierungspraktiken beinhalten:

„[Mit der digitalen Lehre] ging für mich einher, dass ich es wirklich schwierig hatte, mich zu disziplinieren. Jedes Mal zu sagen, aus einem komplett rahmenlosen Semester heraus, jetzt setz’ ich mich hin und lerne. Ich habe einfach keinen Rahmen gehabt [...]. Das war für mich echt eine Herausforderung.“ (LOU)

Wichtig ist dabei auch die zeitliche Nähe der Kommunikation – so wurde häufig betont, dass Studierende das Gelernte „direkt“ bzw. „sofort“ mit anderen diskutieren wollen: *„[...] ich bin halt definitiv jemand, der es mag, sich mit Leuten während dem Lernen auch auszutauschen und die Sachen gleich zu diskutieren“ (LOU)*. Hier wird auch der Zusammenhang zwischen zeitlichen und sozialen Arrangements von Lernpraktiken deutlich. Dies bringt vor allem Herausforderungen durch die asynchrone Lehre mit sich: Durch die zeitliche Fragmentierung der Lehre ist hier unklar, ob soziale Interaktion überhaupt in zeitlichem Zusammenhang mit der Lehreinheit entstehen kann: *„Das Asynchrone ist mir wesentlich schwieriger gefallen, weil dort die Interaktion mit den anderen sich mal gestaltet und mal nicht“ (GERD)*.

Als besonders disruptiv wurden die Interaktion und der Kontakt mit Lehrpersonen empfunden: Während die Befragten in nicht-pandemischen Semestern ihre Lernpraktiken stark an den Anweisungen der Lehrperson orientieren und den Stoff primär in der von Lehrenden vorgegebenen Reihenfolge erarbeiten, fiel diese Strukturierung für viele Studierende weg. Lehrpersonen waren im ersten Online-Semester kaum für sie erreichbar. So gestaltete sich auch bei Fragen der Kontakt schwierig. Aktive Kontaktaufnahme durch die Lehrenden hat laut den Befragten kaum stattgefunden, was wiederum die Studierenden dermaßen verunsichert hat, dass sie nicht mehr wussten, wann und in welcher Form ihre Dozierenden für sie erreichbar sind.

„Ich hatte einfach nicht die Möglichkeit den Dozenten zu fragen. Weil ich dafür dann auch nicht wieder eine Mail schreiben wollte, weil ich gedacht habe, dafür ist das Problem nicht groß genug. Aber mir hat die Absicherung in manchen Situatio-

nen gefehlt. Das hätte ich mir gewünscht, dass in irgendeiner Form vielleicht Ersatz gefunden werde hätte können.“ (MAI)

Durch die fehlende Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden kam es auch immer wieder zu Gerüchten und Missverständnissen, z. B. was die Leistungsanforderungen und Erwartungen betrifft.

Wenn die soziale Rahmung von Lernpraktiken durch Dozierende wegfiel – wie es häufig bei asynchroner digitaler Lehre der Fall war –, fanden doch einige (aber nicht alle) Studierenden innovative Wege, ihre Lernpraktiken gemeinsam neu zu strukturieren, etwa über selbstorganisierte Lesekreise oder Kolloquia. Dabei erlebten einige Studierende auch neue Formen der „technogenen Nähe“ (vgl. BECK, BUTLER, MAHNKOPF, MOCK & ZÖCKLER, 2000).

„Die Tatsache, dass man in den Arbeitsgruppen auch mit Video gearbeitet hat, hat eine gewisse Nähe gebracht. Diese Nähe war halt mitentscheidend als Kompensation für das Nicht-an-der-Uni-Sein.“ (GERD)

Das präsentierte Material verdeutlicht die Überlappungen zwischen raum-zeitlichen und sozialen Verteilungen von Lehr- und Lernpraktiken (z. B. Kommunikation in digitalen Räumen als Ersatz für spontane Mittagessen in der Mensa). Diese Intersektionen diskutieren wir im Folgenden.

5 Diskussion

Mit der Ausbreitung von SARS-CoV-2 veränderte sich die universitäre Lehre grundlegend. Die im Beitrag diskutierte Studie lokalisiert diese Veränderungen an sozial- und geisteswissenschaftlichen Instituten einer deutschen Hochschule. Dabei fokussierten wir aus einer praxistheoretischen Perspektive die Frage, wie sich relationale Architekturen sozialer Lehr- und Lernpraktiken unter Studierenden, sowie zwischen Studierenden und Lehrenden, mit der Pandemie zeitlich, räumlich und sozial verändert haben und wie sich diese neugestalten. Auf Basis einer Mixed-Methods-Studie gewannen wir folgende Erkenntnisse: Ein Hauptergebnis ist, dass durch die zeitliche, räumliche und soziale Transformation von Lernpraktiken die Universität ihre Funktion als „rahmengebende“ Institution weitgehend verloren hat. Die Strukturierung von Lehr- und Lernzeiten („Wann lerne ich?“), Lehr- und

Lernräumen („Wo lerne ich?“) sowie Lehr- und Lerninteraktionen („Mit wem lerne ich?“) ist durch die Übertragung in den virtuellen Raum und die Verschiebung auf asynchrone Lehreinheiten neu gestaltet worden. Diese Neugestaltung wurde von vielen Studierenden negativ erlebt, weil es ihnen mehr zeitliche Koordination und Selbstständigkeit im Lernen abverlangte, dadurch ihren Lernaufwand vergrößerte und zu einer Reduktion der Lernmotivation und des (subjektiven) Lernerfolgs führte. Dabei können wir keine Rückschlüsse auf die Qualität der Leistung oder auf kognitive Lernfortschritte ziehen und sehen hier Forschungspotenzial für die entsprechenden Disziplinen.

Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Effekte der Pandemie nicht nur den Lernerfolg, sondern auch das Studierendenleben allgemein betreffen. Deutlich wurde hier, dass die Beziehungen unter Studierenden auch Disziplinarbeziehungen sind: Gemeinsame Mensabesuche wurden etwa zum inhaltlichen und sozialen Austausch genutzt, Lernstoff wurde sich gegenseitig erklärt und damit aufgearbeitet, und alleine die Tatsache, andere beim Lernen zu sehen, führte zur Selbstmotivation und steigerte die Lerndisziplin. Die Mehrheit der Teilnehmenden betonte, dass die zeitliche Nähe von Lehre, Lernen und die Kommunikation darüber – also der Austausch im Seminar oder zeitnah im Anschluss – essenziell seien. Unter den Pandemiebedingungen berichteten die Studierenden jedoch, dass sie mehr alleine und asynchron lernten, das von ihnen geschätzte „peer-teaching“ weitgehend wegfiel und informelle Nebengespräche, die u. a. zur inhaltlichen Absicherung dienen, kaum möglich waren. Diese sozialen Faktoren konnten nur teilweise mit digitalen Kommunikationsmitteln aufgefangen und nachgebaut werden. Wir stellten fest, dass der vermehrte Einsatz von (Video-)Messaging und digitaler Kommunikation einerseits zu Chaos und Unsicherheit, andererseits aber zur vermehrten Verschmelzung von Studierenden- und Privatleben führte, wobei einzelne Studierende auch zunehmende „technogene Nähe“ erfahren haben (BECK et al., 2000). In Einzelfällen ist es Studierenden gelungen, selbstständig innovative und selbstorganisierte digitale Lehr- und Lernformate zu entwickeln und umzusetzen. Diese Initiativen waren jedoch selten und wurden meist eher von Studierenden genutzt, die ohnehin eine höhere Selbstorganisationsfähigkeit und einen höheren Lernerfolg aufweisen.

Während also Peer-to-peer-Interaktionen teilweise aufrechterhalten werden konnten, traf das auf die Interaktionen mit Dozierenden seltener zu: Diese wurden von den meisten der in dieser Studie involvierten Studierenden als schlecht oder gar

nicht mehr erreichbar beschrieben, Kommunikation gestaltete sich schwierig, unzuverlässig und unzureichend. Auch entstanden aus diesen Veränderungen Unsicherheiten, etwa in Bezug darauf, wie, wann und aus welchen Gründen mit Dozierenden kommuniziert werden sollte. Dieser Beitrag fokussierte dabei die Sicht der Studierenden. Für ein vollständigeres Bild ist es sinnvoll, in weiteren Forschungsprojekten auch die Perspektiven und Praktiken der Lehrenden zu beleuchten.

Obwohl wir in der Ergebnisdarstellung eine analytische Trennung zwischen zeitlichen, räumlichen und sozialen Veränderungen von Lehr- und Lernpraktiken vorgenommen haben, zeigt die Studie jedoch deutlich, dass zeitliche, räumliche und soziale Verteilungen von Lehr- und Lernpraktiken hoch relational sind und einander bedingen: Der Campus ist z. B. nicht nur ein neutraler „Container“ für Lehr- und Lernpraktiken, sondern strukturiert zeitliche Abläufe und Routinen, stellt soziale Beziehungen (mit) her und ist somit ein relationaler sozialer Raum, der Lehr- und Lernpraktiken in spezifischer Art und Weise mit hervorbringt. Das digitale „Nachbauen“ dieser Relationen gelang nur bedingt – und zwar, weil sie häufig die Überlappungen zeitlicher, räumlicher und sozialer Verteilung von Lehr- und Lernpraktiken unberücksichtigt ließen.

Handlungsimplicationen, die sich ableiten lassen und teilweise von den Studierenden in den Gruppendiskussionen angeregt wurden, beinhalten beispielsweise, dass sowohl in on- und offline von Lehr- und Lernsettings ausreichend Möglichkeiten zum informellen Austausch gegeben werden. Existierende Softwares lassen das momentan nur bedingt zu, da sie eher frontal ausgerichtet sind. Studierende wünschen sich jedoch Absicherung und Strukturierung, die sie vor allem über zeitnahe und informelle Interaktion mit Peers und Lehrenden erfahren können. Zudem empfiehlt es sich, mit Studierenden zu besprechen, wann, wo, wofür und wie sie Lehrende kontaktieren können und sollen – eine Einladung zur Beziehung und zum Kontakt haben sich zahlreiche Studierende gewünscht. Außerdem zeigt diese Studie, dass die Förderung von Selbstorganisationsfähigkeit gerade in Krisenzeiten für Studierende zentral ist und als Kompetenz stärker in den Lehr- und Lernfokus gerückt werden sollte, um die Studierenden auch auf die Zeit nach dem Studium gut vorzubereiten.

Dass die Lehr- und Lernkulturen an den Universitäten uneingeschränkt zu einem ehemals stabilisierten „normal“ zurückkehren, ist unwahrscheinlich. Stattdessen ist davon auszugehen, dass sich durch die Krise neue Strukturen etablieren werden (BECK & KNECHT, 2012) und sich somit nachhaltig neue Praxisarchitekturen der

Hochschulbildung manifestieren (KEMMIS & HEIKKINEN, 2011). Wie diese ausgestaltet werden, ist ein offener, dynamischer Prozess – die Praxisarchitekturen von Lehr- und Lernpraktiken sind immer – und derzeit besonders – ‚under construction‘. Entsprechend gehen wir davon aus, dass die diskutierten Ergebnisse über Lehren und Lernen in der Pandemie über diese hinausgehen und wertvolle Impulse für eine „Experimentierkultur“ an Universitäten und Hochschulen liefern.

6 Literaturverzeichnis

- Beck S. & Knecht, M.** (2012). Jenseits des Dualismus von Wandel und Persistenz? Krisenbegriffe der Sozial- und Kulturanthropologie. In T. Mergel (Hrsg.), *Krisen verstehen. Historische und kulturwissenschaftliche Annäherungen* (S. 59–87). Frankfurt: Campus.
- Beck, S., Butler, M., Mahnkopf, J., Mock, C. & Zöckler A.** (2000). *Technogene Nähe: Ethnographische Studien zur Mediennutzung im Alltag*. Berlin: Lit Verlag.
- Bohnsack, R.** (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Stuttgart: UTB GmbH.
- Glaser, B. & Strauss, A.** (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Sozialforschung*. Mannheim: Huber.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Choy, S.** (Hrsg.). (2017). *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3130-4>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond A.** (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kemmis, S. & Edwards-Groves, C.** (2018). Education, Practice, and Practice Architectures. In S. Kemmis & C. Edwards-Groves, *Understanding Education* (S. 115–158). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6433-3_4
- Kemmis, S. & Heikkinen, H.L.T.** (2011). *Understanding Professional Development of Teachers within the Theory of Practice Architectures*. Paper presented at European Conference of Educational Research ECER2011. Berlin, Deutschland, September 14, 2011.

Means, B., Neisler, J. & Langer Research Associates (2020). Suddenly online: A national survey of undergraduates during the COVID-19 pandemic. San Mateo, CA: Digital Promise. https://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2020/07/ELE_CoBrand_DP_FINAL_3.pdf

Pille, T. (2013). *Das Referendariat: Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung.* Bielefeld: Transcript.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozial-theoretische Perspektive/Basic Elements of a Theory of Social Practices: A Perspective in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 282–301.

Schatzki, T. R. (2016). Practice theory as flat ontology. In G. Spaargaren, D. Weenink & M. Lamers (Hg.), *Practice theory and research: Exploring the dynamics of social life.* Londond: Routledge, Taylor & Francis Group.

Zimmer, L., Lörz, M. & Marczuk, A. (2021). *Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus.* https://www.die-studierenden-befragung.de/fileadmin/user_upload/publikationen/dzhw_brief_02_2021.pdf

Autor*innen



Dr. Laura OTTO || Goethe Universität Frankfurt am Main, Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie || Norbert-Wollheim-Platz 1, D-60323 Frankfurt am Main ||

<https://www.laura-otto.com>

otto@em.uni-frankfurt.de



Dr. Anna WANKA || Goethe Universität Frankfurt am Main, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung || Theodor-W.-Adorno-Platz 1, D-60323 Frankfurt am Main ||

<https://doingtransitions.org/en/team/anna-wanka-phd>

wanka@em.uni-frankfurt.de