

Situationsanalysen in der Hochschullehre

Uneingelöste Versprechen digitaler Lehr-Lernarrangements

Der Diskurs um personalisiertes, individualisiertes und adaptives Lernen gewinnt in der Bildungsarbeit Erwachsener im Zuge vermehrter Digitalisierungsbestrebungen an Bedeutung. Auch an Hochschulen werden Lehren und Lernen zunehmend unter den Bedingungen der Digitalität organisiert und gestaltet. Auf Basis des Forschungsprojekts „DigiProf“ werden nachfolgend einige nicht-intendierte Nebeneffekte hochschuldidaktischer Lehr-Lernarrangements beschrieben, die durch das weitgehend ungeklärte Verhältnis von technischer Infrastruktur, didaktischer Gestaltung und situativer Konstellation von Lehr-Lernarrangements evoziert werden.

Der vorliegende Beitrag geht auf Basis des Forschungsprojekts „DigiProf: Situationsanalysen in digital unterstützten

Vermittlungssequenzen als datenbasierte Grundlage für Professionalisierungsprozesse von Hochschuldozierenden“ von der Annahme aus, dass das Lehren und Lernen unter den Bedingungen der Digitalität (vgl. Stalder 2016) weitreichende Veränderungen erfährt und zugleich über die Einflüsse, Zusammenhänge und Auswirkungen der Digitalisierung in mikrodidaktischen Lehr-Lernsituationen relativ wenig bekannt ist. Mithilfe von Situationsanalysen soll dieses Forschungsdesiderat bearbeitet werden. Die Situationsanalyse im Anschluss an Adele Clark (vgl. Clarke 2012) bietet die Möglichkeit, Hypothesen über die konstitutiven und dynamischen Verstrickungen von technischer Infrastruktur, didaktischer Gestaltung und situativer Konstellation von Lehr-Lernarrangements im virtuellen Raum zu generieren. Mit der Situationsanalyse wird die mikrodidaktische Lehr-Lernsituation zum analytischen Ausgangspunkt des ethnografischen Untersuchungsdesigns, das mit diskursanalytischen und praxeologischen Analyseinstrumenten operiert (vgl. für die methodologische Fundierung des Forschungsdesigns Klingovsky 2021). Die Analyse konzentriert sich auf das komplexe Zusammenspiel verschiedener Handlungsstrategien in digitalen Kulturen, die (implizite) Konstruktionslogik

von Lehr- und Lernsituationen sowie die Bedingungen, Effekte und Strukturen des digitalisierten Lehrens und Lernens an der Hochschule.

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurden insgesamt fünf Lehrveranstaltungen analysiert, die an unterschiedlichen Fachbereichen der insgesamt fünf teilnehmenden Hochschulen der Fachhochschulen Nordwestschweiz (FHNW) entwickelt, gestaltet und durchgeführt wurden. Die ursprünglich als Blended Learning angelegten Seminare wurden während der Datenerhebung im Frühjahrssemester 2020 aufgrund der Covid19-Pandemie vollständig auf den Modus des Distance Learnings umgestellt. Das heißt: Anstelle der Kombination von Onlinephasen und analogen Präsenzsequenzen wurden die Lehrveranstaltungen vollständig in den virtuellen Raum verlagert und hier in synchronen, asynchronen oder hybriden Formaten durchgeführt (vgl. zur Begriffsvielfalt Reinmann 2021).

Chancen und Grenzen im virtuellen Raum

Die didaktisch-methodischen Konzeptionen der analysierten Lehr-Lernarrangements orientierten sich an den Möglichkeiten und Beschränkungen, die durch die zur Verfügung gestellten technischen digitalen Infrastrukturen und Plattformen wie Moodle, OLAT



Autorinnen |

Prof. Dr. Ulla Klingovsky, Leiterin der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Pädagogische Hochschule FHNW

ulla.klingovsky@fhnw.ch

Jana Wälchli, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung

Claudia Zimmerli-Rüetschi, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung

oder Microsoft Teams mit entsprechenden Tools und Applikationen vorgegeben waren. Diese materielle Angebotsstruktur diente als Gerüst für die didaktisch-methodische Gestaltung digitaler Lehr-Lernarrangements und zugleich als Infrastruktur, in deren Rahmen sich die situative Praxis des Lehrens und Lernens entfaltet. Die exemplarische Analyse der Lehr-Lernsituationen im virtuellen Raum eröffnen insofern den Blick auf die durch technische digitale Infrastrukturen grundgelegten Bedingungen ebenso wie auf komplexe Verhältnisse, die als nicht-intendierte Nebeneffekte dieser Bedingungen beschreibbar werden. Im Folgenden werden beobachtete Unsicherheiten sowie beschränkende Interaktions- und Partizipationsverhältnisse als zwei mögliche Effekte von Lehr-Lernsituationen im virtuellen Raum vorgestellt.

Flipped Classroom als neues Lernkonzept

Im Zuge des Bemühens, das eigenständige und selbstverantwortlich lernende Subjekt ins Zentrum digitaler Lehr-Lernarrangements zu stellen, wird der Flipped Classroom als innovatives didaktisches Lehrkonzept ins Feld geführt (vgl. Weidlich/Spannagel 2014, S. 237ff.) Das Versprechen einer studierendenzentrierten Lehre soll über den Abschied von der klassischen Wissensvermittlung durch Dozierende in Präsenzveranstaltungen eingelöst werden. Studierende erhalten in der Konzeption des Flipped Classroom im Vorfeld des realen Zusammentreffens Gelegenheit, sich asynchron, ortsunabhängig, selbstgesteuert, in ihrem individuellen Tempo und anhand digital zur Verfügung gestellter Materialien mit inhaltlichem Wissensstrukturen auseinanderzusetzen. Die organisierte und weiterhin von Dozierenden strukturierte synchrone Präsenzzeit dient in dieser Konzeption dem reflexiven Austausch und der kollaborativen Vertiefung respektive einer gemeinsamen und dialogischen Auseinandersetzung mit den vorbereiteten Lerninhalten. Die didaktische Gestaltungslogik von Flipped Classroom orientiert sich dabei an der Funktionsweise von virtuellen Lehr-Lernplattformen als Datenablage und Dateispeicher. Im Vorfeld einer Veranstaltung werden den Lernenden auf der Lernplattform ausgewählte und sequenzierte Lernmaterialien zur Verfügung gestellt, von denen angenommen wird, sie

ermöglichen die Aneignung von als grundlegend erachtetem Fachwissen.

Die Produktion von Unsicherheiten

Betrachtet man derartige digitale Lehr-Lernarrangements aus der Vogelperspektive, fällt auf, dass diese asynchrone Lernphase eine Blackbox darstellt. Das für pädagogische Prozesse charakteristische Technologiedefizit (Luhmann/Schorr 1982, S. 14) und die damit verbundene konstitutive Ungewissheit über ihren Verlauf zeigt sich in den Lehr-Lernsituationen durch die Verlagerung in den virtuellen Raum noch einmal potenziert. Damit steigert sich die Unsicherheit aufseiten der Lehrenden, und als ein Effekt dieser konstitutiven Ungewissheit – nicht zu wissen, was die Auseinandersetzung mit den Medien auslöst respektive inwiefern und ob überhaupt eine (lernende) Auseinandersetzung damit stattfindet – ist eine noch präzisere Strukturierung und damit Engführung der Lehr-Lernsituationen im virtuellen Raum zu beobachten. Dabei werden die sogenannten Selbststudienphasen, in denen über die wesentlichen Parameter des eigenen Lernens programmatisch noch selbst entschieden werden sollte, in den beobachteten Lehr-Lernarrangements inhaltlich, zeitlich und in der sequentiellen Bearbeitung detailliert und für alle Lernenden einheitlich vorstrukturiert. Auf den Lernplattformen finden sich inhaltlich eng gefasste, ergebnisorientierte Bearbeitungsaufgaben, die in der Regel maximal noch Differenzierungen zum Zeitpunkt der Bearbeitung der konkreten Aufgaben zulassen. Als Manifestation einer spezifischen Gestaltungslogik zeigen sich Unsicherheitsverhältnisse auch aufseiten der Lernenden.

Selbst organisiert und individualisiert

Auf der Grundlage asynchroner Lehr-Lernsituationen sehen die Lernenden sich mit der Herausforderung konfrontiert, ohne Rückbindung an eine Lerngruppe vorerst selbst organisiert und zugleich individualisiert einen Zugang zu den Materialien und Plattformen zu finden. Als rekonstruierbare Logik der Aufgabenbewältigung zeigt sich mit Blick auf die derart gerichteten Anforderungen das Bemühen, möglichst rationale und ausgesprochen pragmatische Lösungen zu

Literatur |

- Clarke, A.: Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden 2012
- Holmes, W./Anastopoulou, S./Schaumburg, H./Mavrikis, M.: Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien. Ein roter Faden. Stuttgart 2018. DOI: www.bosch-stiftung.de/de/publikation/personalisiertes-lernen-mit-digitalen-medien [17.03.2021]
- Klingovsky, U.: Digitalisierung – Macht – Bildung. Eine programmatische Skizze zur Erforschung von (An)Ordnungen des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität. In: Bernhard-Skala, C./Bolten, R./Koller, J./Rohs, M./Wahl, J. (Hrsg.): Perspektiven erwachsenepädagogischer Digitalisierungsforschung. Bielefeld 2021, i.E.
- Luhmann, N./Schorr, K.E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Berlin 1982, S. 11-41
- Reh, S./Idel, T.-S./Rabenstein, K./Fritzsche, B.: Ganztagschulforschung als Transformationsforschung. In: Dies. (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden 2015, S. 297-336

entwickeln. In den Materialien zeigt sich dies darin, dass Studierende vor allem nachweisen, dass sie „etwas“ getan haben. Sie beschäftigen sich in der asynchronen Lernphase mit den bereitgestellten Aufgabenstellungen und lösen die an sie gerichtete Anforderung zweckgemäß. In dem Zusammenspiel von technischer Infrastruktur und der damit verbundenen didaktischen Gestaltung offenbart sich eine Konstruktionslogik von virtuellen Lehr-Lernsituationen, die aufseiten der Studierenden eine Haltung des Abarbeitens respektive des Erledigens der an sie gerichteten Aufgaben zu verstärken scheint. Eine individualisierte, gar eigenverantwortliche inhaltliche Auseinandersetzung mit Lerngegenständen beziehungsweise eine auf das spezifische Vorwissen zugeschnittene Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen und eine Thematisierung der Auswahl der Inhalte als Ergebnis der asynchronen Lernphase wird darin tendenziell erschwert. Lernende greifen damit weniger auf individualisierte, personalisierte oder adaptive Inhalte zu, sondern vielmehr auf eine curriculare, nicht verhandelte und auch nicht verhandelbare Aufgabendatenbank.

Begrenzte Interaktion und Partizipation

Auf die „individualisierte“ asynchrone Vorbereitungszeit, die den Lernenden programmatisch eine flexible Auseinandersetzung mit Lerngegenständen ermöglichen sollte, folgt in der Konzeption des Flipped Classroom eine synchrone Präsenzphase, die eine gemeinsame Auseinandersetzung mit den erarbeiteten Lerninhalten vorsieht und vertiefende Einblicke durch Reflexion und Diskussion verspricht.

Für die während des Beobachtungszeitraums ebenfalls im virtuellen Raum platzierten sogenannten „Präsenzphasen“ wird auf die Nutzung von Video-Konferenz-Systemen zurückgegriffen, die vorrangig als soziale Kommunikationsplattform für den Unternehmensalltag entwickelt wurden. Über diese Kommunikationssoftwares lassen sich Audio- und Video-Chats führen, Text-Nachrichten versenden, Dokumente austauschen und gegebenenfalls kollaborativ bearbeiten. Die Anbieter der den Markt dominierenden Kommunikationssysteme versprechen zunehmend und nahezu unhinterfragt die Zukunft des digitalisierten Lernens zu sein. Aus lerntheoretischer

und didaktischer Perspektive ist diesbezüglich bereits die Gegenwart ernüchternd: Die über die technische Infrastruktur erzeugten Kommunikationsbedingungen erscheinen gegenüber den „versprochenen“ dialogischen Kollaborationsformen weniger interaktiv denn direktiv. Die Teilnehmenden werden im geometrischen Raster als geordnete „Gesichter in Kästchen“ abgebildet, deren Mikrofone aufgrund ansonsten unerwünschter Audio-Feedbacks (Echo, Rauschen, et cetera) auf stumm geschaltet sind. Damit strukturieren die technischen digitalen Infrastrukturen die situativen Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten auf eine spezifische Weise vor (nur „wichtige“ Dinge sagen, kurze Formulierungen, keine spontanen Einwürfe, keine produktive Unruhe oder räumliche Dynamik) und erschweren zugleich die Gestaltung kollaborativer, das heißt auf die gemeinsame Auseinandersetzung mit Lerninhalten gerichtete interaktive Lehr-Lernsituationen. Insgesamt zeigt sich in der Performanz der technischen Infrastruktur in Lehr-Lernsituationen eine Begrenzung der Interaktions- und Partizipationsmöglichkeiten. Während die Konzeption des Flipped Classroom für die Präsenzzeit vor allem die Notwendigkeit von Diskussionen betont, lässt sich beobachten, dass die virtuelle Kommunikation eben gerade diese erschwert und eher einen hohen zeitlichen Redeanteil der Dozierenden unterstützt. Dieser wiederum wird weniger genutzt, um vertiefende inhaltliche Diskussionen anzuregen als vielmehr, um – auch ein Effekt der oben genannten Unsicherheitsverhältnisse – Arbeitsabläufe abzusichern, indem organisatorische Fragen geklärt und das weitere Vorgehen erläutert werden. Hier zeigt sich ein Übergewicht von Fragen, die die Organisation des Lehrens und Lernens betreffen, gegenüber Fragen und Diskussionen im Kontext einer inhaltlichen Auseinandersetzung. Es gibt entsprechend ernstzunehmende Hinweise darauf, dass die inhaltliche Verhandlung von Gegenständen in virtuellen Lehr-Lernsituationen eher marginalisiert wird (vgl. Reh et al. 2015, S. 321).

Forderung nach individualisiertem Lernen

Seit den 2010er-Jahren dominiert im Zuge von Digitalisierungsbestrebungen im Bildungsbereich die Forderung nach personalisierten, individualisierten

und studierendenzentrierten Lehr-Lernarrangements. Virtuelle Kommunikationssoftwares geben vor, den Aufbau und die Entwicklung von Lehr-Lernsituationen im virtuellen Raum zu unterstützen und versprechen innovative, kreative und inspirierende Lösungen, die vielfältige und flexible Lernpfade eröffnen, den Lernenden ihr eigenes Lerntempo und zugleich kollaborative Arbeitsweisen ermöglichen, et cetera (vgl. Holmes et al. 2018). Die Lernenden sollen so Gelegenheit erhalten, „kompetente Entscheidungen über das Was, Wann, Wie und Wo ihres Lernens“ (ebd., S. 35) selbst zu treffen. Die Analyse der beobachteten Lehr-Lernarrangements im Rahmen des Projekts „DigiProf“ offenbart demgegenüber einige bislang nicht reflektierte Nebeneffekte hochschuldidaktischer Lehr-Lernsituationen, die durch das weitgehend ungeklärte Verhältnis von technischer Infrastruktur, didaktischer Gestaltung und situativer Konstellation evoziert werden.

Unsicherheiten werden verschärft

Die Digitalisierung der Hochschullehre führt nicht nur zu neuen Möglichkeiten, sondern verschärft darüber hinaus die für pädagogische Verhältnisse konstitutiven Unsicherheiten. Die durch die technischen Infrastrukturen beschränkten Interaktions- und Partizipationsmöglichkeiten in virtuellen Räumen verstärken das Verlangen nach planvoll-kontrollierender Steuerung, was wiederum zur Kultivierung neuer Absicherungsverfahren führt. Die kultivierten Absicherungsverfahren zeigen sich in den Abläufen, wie sie zum Teil oben skizziert wurden: in der detaillierten Ausformulierung von Lernzielen, der Strukturierung der Lernplattformen, der Ablage von Materialien in Form von Aufgabenkatalogen, dem Einfordern von verschriftlichten Ergebnissen, der ausgeprägten Strukturierung synchroner Webkonferenzen oder dem oft hohen Redeanteil von Dozierenden. In den digitalisierten Lehr-Lernarrangements konnte zudem beobachtet werden, dass am Ende der Lernveranstaltung schriftliche Überprüfungen der thematisierten Wissensbausteine stattfanden. In einigen Lehr-Lernarrangements kamen bereits während der Lehrveranstaltung digitale Prüfungs-Quizzes und Multiple-Choice-Tests zur Anwendung. Die Regelungs- und Steuerungsmechanismen dieser Anwen-

dungen und Tools sehen ein Abfragen von Informationen vor, die mit richtig oder falsch beurteilt werden können. Daneben gibt es zeichenbegrenzte Textfelder für offene Fragestellungen. Über diese kleinschrittigen und engmaschigen Absicherungsverfahren werden auch Konzepte wie das Constructive Alignment (vgl. kritisch Reinmann 2019) „systembedingt“ insofern unterlaufen, als die Planung der Lernziele, die Lehr-Lernmethoden sowie die Prüfungsformen eben gerade nicht aufeinander abgestimmt, sondern von den technischen Möglichkeiten präjudiziert sind.

Nicht-intendierte Nebeneffekte klären

Paradoxerweise tritt damit an die Stelle von Individualisierung, Differenzierung und Personalisierung, wie sie im Diskurs um das studierendenzentrierte Lehren und Lernen an der Hochschule programmatisch artikuliert werden, in digitalen Lehr-Lernarrangements eine sich gegenseitig verstärkende Spirale aus technisch produzierten Unsicherheitsverhältnissen, durch Kommunikationssysteme begrenzende Interaktions- und Partizipationsmöglichkeiten sowie darin kultivierte Absicherungsverfahren. Aus der hier eingenommenen Perspektive der Untersuchungen lässt sich damit nicht nur konstatieren, dass die Versprechen auf personalisiertes, individualisiertes und studierendenzentriertes Lehren und Lernen noch nicht eingelöst sind. Darüber hinaus werden durch das weitgehend ungeklärte Verhältnis von technischer Infrastruktur und didaktischer Gestaltung in konkreten Lehr-Lernsituationen nicht-intendierte Nebeneffekte produziert, die einer hochschuldidaktischen Reflexion bedürfen. Für die Professionalisierung der Hochschullehre im virtuellen Raum ist aus dieser Perspektive eine (situationsanalytische) Aufklärung der Bedingungen, Strukturen und Effekte virtueller Hochschullehre von Bedeutung. Diese Zusammenhänge und ihre nachweislich nicht-intendierten Nebeneffekte reflexiv zu distanzieren, scheint eine notwendige Bedingung der Möglichkeit, technische Infrastrukturen und ihre Kommunikationssoftwares perspektivisch auf die Höhe der didaktisch-methodischen Entwicklungsmöglichkeiten zu bringen.

Fortsetzung Literatur |

- Stalder, F.: Kultur der Digitalität. Berlin 2016
- Reinmann, G.: Hybride Lehre – Ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. In: Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler, H. 35, 2021, S. 1-10. DOI: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/01/Impact_Free_35.pdf [17.03.2021]
- Reinmann, G.: Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. In: Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler, H. 14, 2018, S. 1-11. DOI: <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Impact-Free-14.pdf> [17.03.2021]
- Weidlich, J./Spannagel, Ch.: Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben. In: Rummler, K. (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster u.a. 2014, S. 237-248