

Soziologie auf Distanz studieren

Studierendenperspektiven auf *Distance Learning* während der COVID-19-Pandemie

Bianca Prietl, Ursula Rami

Einleitung

Dieser Beitrag handelt davon, wie Studierende des Bachelorstudiums Soziologie an einer österreichischen Universität das im Zuge der Pandemiebewältigung verordnete »digitale Semester« im Frühjahr und Sommer 2020 erlebten. Es geht also um die Perspektiven von Soziologiestudierenden auf sogenanntes *Distance Learning* und was es für diese bedeutet, Soziologie auf Distanz zu studieren. Unter *Distance Learning* oder Fernlehre verstehen wir Lehr- bzw. Lernformate, in denen der Hochschulunterricht ohne physische Ko-Präsenz am Campus, sondern (primär) vermittelt über digitale Technologien stattfindet (Moore, Dickson-Deane, Galyen 2011), also vormalig direkte Kommunikation durch indirekte, nämlich technisch mediatisierte Kommunikationsformen ersetzt wird (Schultz 2001). Die Basis für die Untersuchung bilden 27 qualitative leitfadengestützte Interviews mit Soziologiestudierenden. Die Umstellung auf Fernlehre erfolgte Mitte März 2020 im anlaufenden Sommersemester¹ ebenso plötzlich wie der zeitgleich einsetzende erste »harte Lockdown« in Österreich. Das Erlebte entspringt somit weder einem geplanten Einsatz digitaler Lehr-/Lernformate noch der selbstgewählten Entscheidung für ein Fernstudium (Kozimor 2020). Dennoch eröffnet diese Situation unseres Erachtens die Chance, etwas über die praktischen Erfahrungen mit der seit Langem diskutierten (und mitunter politisch geforderten),

¹ Das Sommersemester beginnt in Österreich am 1. März und in der Regel starten die Lehrveranstaltungen zur selben Zeit.

aber bislang zögerlich und wenig integriert vorangetriebenen Digitalisierung der (soziologischen) Hochschullehre zu lernen.²

Obwohl ein Großteil der Beforschten dem *Distance Learning* im Rückblick einige Vorzüge abgewinnen konnte und von gelungenen Online-Lehrveranstaltungen berichtete, wünschten sich viele eine Rückkehr zum Präsenzstudium (auch Schober et al. 2020). Dies wurde in erster Linie damit begründet, dass in der Fernlehre »das ganze Soziale fehlt« bzw. allgemeiner, dass beim Umstieg auf *Distance Learning* viel »verloren geht«. Vor diesem Hintergrund werden wir zuerst die (noch) überschaubare Forschungslage zu Studierendenerfahrungen mit der Umstellung auf Fernlehre im Kontext der COVID-19-Pandemie im Sinne einer theoretischen Sensibilisierung sondieren (Strauss, Corbin 1996: 25 f., 33 f.). Nach einer Darstellung unserer empirischen Grundlage setzen wir uns im Hauptteil dieser explorativ angelegten Analyse damit auseinander, was gemeint ist, wenn im Datenmaterial wiederholt ein Verlust »des Sozialen« beklagt wird. Dies nehmen wir weiter zum Anlass, danach zu fragen, inwiefern »das Digitale« nicht als gleichwertiger Ersatz für face-to-face Austausch erlebt wird. Bevor wir im abschließenden Fazit Lehren für zukünftige Digitalisierungsvorhaben der (soziologischen) Hochschullehre ableiten, werden wir auf berichtete Vorzüge des *Distance Learning* aus Studierendenperspektive eingehen.

In Zeiten der Pandemie (Soziologie) auf Distanz studieren

Bislang gibt es – zwangsläufig – kaum Untersuchungen, wie (Soziologie-) Studierende das sogenannte »Corona-Semester« erlebten.³ Eine an der Universität Wien durchgeführte psychologische Studie zu den Erfahrungen von Studierenden mit dem »Lernen unter COVID-19-Bedingungen« (Schober et al. 2020) konstatierte im Mai 2020, dass nur 7 % der Befragten sehr oder

2 2019 gaben 14 % der deutschen Hochschulen an, eine Digitalisierungsstrategie zu haben (Expertenkommission Forschung und Innovation 2019 zitiert nach Deimann et al. 2020: 9). Die FernUniversität Hagen ist die einzige Universität im deutschsprachigen Raum, an der Soziologie im Bachelor wie Master im Fernstudium studiert werden kann.

3 Siehe Becker et al. (2020), Winde et al. (2020) und Kamin, Walden, Karsch (2021) zur Frage, wie die pandemiebedingte Umstellung auf *Distance Learning* von Lehrenden (in der Soziologie) erlebt wurde. Wie Hochschulen mit der Umstellung auf Fernlehre umgingen, reflektiert das technische Support-Team der TU Graz in Ebner et al. (2020).

ziemlich erfolgreich bei der Bewältigung des Studiums im sogenannten *Home Learning* seien. Neben einer allgemeinen Unsicherheit⁴ schienen vor allem die selbstständige Erarbeitung von Stoff, ein fehlender inhaltlicher Austausch sowie eine mangelnde soziale Einbindung Herausforderungen für die Studierenden darzustellen. Gleichzeitig wurden Autonomiegewinne der neuen Fernlehre als positiv eingeschätzt. Spätere Befragungsrunden zeichneten zwar ein deutlich zuversichtlicheres Bild, wiesen doch weiterhin auf bedenkliche Verwerfungen hin. Eine vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. in Zusammenarbeit mit McKinsey & Company durchgeführte Online-Umfrage unter mehr als 11.000 Studierenden an deutschen Hochschulen im Sommer 2020 kommt zu dem Schluss, dass zu diesem Zeitpunkt ein Großteil der Studierenden eine positive Bilanz des durch Fernlehre geprägten Sommersemesters zieht. Allerdings sei die Zufriedenheit im Vergleich zu dem in Präsenz stattfindenden Wintersemester deutlich und signifikant gesunken, sodass nur noch die Hälfte aller Studierenden mit ihrer Lernerfahrung (eher) zufrieden war (Winde et al. 2020: 4). Dies führen die Autor*innen auf »nicht akademische Aspekte des Studienlebens« zurück, insbesondere mangelnde Sozialkontakte zu anderen Studierenden, Motivations- und Konzentrationsschwierigkeiten sowie erhöhte Arbeitslast und Anforderungen an Selbstorganisation, aber auch vielfältige Unsicherheiten und finanzielle Sorgen (ebd.: 5). Dass Studierenden der Austausch mit Mitstudierenden während des »Corona-Semesters« stark fehlte, betonen auch andere Studien und weisen damit auf die Grenzen des digital vermittelten sozialen Austausches hin (Deimann et al. 2020: 14). Hinzu kommt, dass ein Fünftel der Studierenden in Deutschland ihre Wohnsituation bzw. technische Ausstattung als für digitale Lehre ungeeignet bewertet (Lörz et al. 2020: 4).

Einschlägige Studien betonen schon länger, dass nicht alle Studierenden in gleichem Maße über digitale Kompetenzen oder eine Affinität für digitale Technologien verfügten (Steffens, Schmitt, Aßmann 2017); vielmehr bedürften auch die vermeintlichen *Digital Natives* der Begleitung, Unterstützung und Weiterbildung, um eine bestmögliche Partizipation aller an der digitalen Fern-

4 Ca. ein Drittel der erwerbstätigen Studierenden, die ihrerseits über 60 % der Studierenden an österreichischen Hochschulen ausmachen, verlor pandemiebedingt die Arbeit. Die Situation wird verschärft durch den hohen Anteil an geringfügig beschäftigt Studierenden, die im Kündigungsfall weder Anspruch auf Arbeitslosengeld noch Kurzarbeit haben. Gleichzeitig wurden Forderungen, die Studiengebühren zu erlassen, nicht aufgegriffen (Gruber, Ordinaireteur 2020: 436).

lehre zu gewährleisten. Soziale Medien spielten zwar schon länger eine wichtige Rolle im Alltag von Studierenden, jedoch vornehmlich zur Beschaffung und tendenziell passiven Konsumtion von Informationen oder zur Kommunikation untereinander; weniger verbreitet ist ihre Nutzung im Sinne des Web 2.0 mit seinem *user generated content* (Persike, Friedrich 2016).

Die Erfahrungen von Studierenden der *Soziologie* im ersten Semester der COVID-19-Pandemie standen im Zentrum einer Umfrage an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Die Studienautor*innen betonen, dass die befragten Studierenden nach anfänglichen Schwierigkeiten zwar im Großen und Ganzen zufrieden mit der Realisierung der Fernlehre waren, jedoch einen erheblichen Mehraufwand beklagten und sich eine stärkere Diversifizierung der verwendeten Lehrformen und -formate, der eingesetzten digitalen Tools und bei der Erbringung von Studien- und Prüfungsleistungen wünschten (Becker et al. 2020: 691 ff.). Weitere Einblicke in das Erleben von Soziologiestudierenden während des Sommersemesters 2020 gibt eine quantitative Online-Umfrage, die unter 66 Studierenden in zwei Soziologieeinführungskursen an einer US-amerikanischen Universität durchgeführt wurde (Gillis, Krull 2020). Diese ebenfalls nicht-repräsentativen Ergebnisse weisen darauf hin, dass asynchrone Formate wegen ihrer Flexibilität als zugänglicher gewertet wurden, den Befragten aber als wenig unterhaltsam galten. Internetzugang und technische Ausstattung stellten die größte Hürde für erfolgreiche Partizipation dar; hinzu kamen Unsicherheiten bezüglich Arbeits- und Wohnsituation, Ängste und Motivationsschwierigkeiten – Herausforderungen, von denen nicht-weiße, weibliche und Studierende aus Nicht-Akademiker*innenfamilien stärker betroffen waren (ebd.: 295). Positiv bewertet wurden demgegenüber vor allem die Balance aus Strukturiertheit und Flexibilität in der Organisation und Durchführung der Fernlehre, eine verlässliche Kommunikation von Seiten der Lehrenden sowie die Möglichkeit über Gruppenarbeiten in (sozialem) Austausch mit Kommiliton*innen zu bleiben (ebd.: 293 f.).

Empirisches Vorgehen und Datengrundlage

Die empirische Basis für diesen Beitrag bilden 27 qualitative leitfadengestützte Interviews mit Studierenden des Bachelor Soziologie einer österreichischen Universität, die im Rahmen zweier Lehrforschungsprojekte im

Sommersemester 2020 unter Anleitung der Autorinnen durchgeführt wurden. Beide Lehrforschungsprojekte hatten – trotz im Detail unterschiedlicher Zuschnitte – das Ziel zu untersuchen, wie Studierende die noch nie zuvor dagewesene Situation der flächendeckenden Aussetzung von Präsenzlehrveranstaltungen und deren Ersatz durch *Distance Learning* erlebten. Im Zentrum der offen angelegten und flexibel eingesetzten Interviewleitfäden standen Fragen danach, welche Erfahrungen die interviewten Soziologiestudierenden mit der Fernlehre gemacht hatten, was sie als vor- und nachteilig erlebten und was sie sich für die zukünftige Gestaltung der Hochschullehre wünschten.

Insgesamt wurden 19 Frauen und 8 Männer im Alter zwischen 21 und 43 Jahren interviewt. Diese Interviews dauerten zwischen 13 und 60, durchschnittlich 36 Minuten. Aufgrund von Kontakt- und Verkehrsbeschränkungen wurde der Großteil der Interviews mittels digitaler Konferenztools, wie Zoom oder MS Teams, *remote* durchgeführt; einige wenige fanden in physischer Ko-Präsenz statt. Die Interviews wurden in der Regel per Smartphone aufgezeichnet und anschließend wörtlich und in Standarddeutsch transkribiert. Für den vorliegenden Beitrag wurden diese Transkripte von den Autorinnen einer eigenständigen computerunterstützten Analyse mit MAXQDA unterzogen (Strauss, Corbin 1996). In einem ersten Schritt wurde offen induktiv kodiert. Dabei stellte sich die Kategorie ›Verlust des Sozialen‹ als zentral heraus. Diese Verlusterzählungen standen sodann im Zentrum eines weiteren, axial-selektiven Kodierschrittes.

Studieren ist mehr als ECTS-Punkte-Erwerben

Auf die Frage, wie Studierende *Distance Learning* in ihrem Soziologiestudium erlebten, lautete die häufigste und nicht selten erste Antwort in der einen oder anderen Form, dass ›das ganze Soziale gefehlt habe‹. Vor dem Hintergrund, dass fehlender bzw. mangelnder oder ungenügender sozialer Austausch auch in den vorliegenden Studien zum Studierenden(er)leben während der COVID-19-Pandemie prominent behandelt wird, gehen wir in diesem Abschnitt der Frage nach, was die interviewten Studierenden mit dem ›Verlust des Sozialen‹ meinen, das heißt, welche Aspekte von Sozialität Studieren für sie aufweist und inwiefern diese durch *Distance Learning* herausgefordert werden.

Der Campus als soziale Begegnungs- und Netzwerkinfrastruktur

Vordergründig betrachtet stellt der Campus einer Universität vor allem die (architektonisch-technische) Infrastruktur für Lehren und Lernen zur Verfügung, von Seminarräumen und Vorlesungssälen über Computerarbeitsplätze und Lernzonen bis hin zu (Fach-)Bibliotheken. Die anfänglich komplette Schließung des Campus für Studierende wie akademisches und Verwaltungspersonal bedauerten insbesondere jene Interviewpartner*innen, die entweder über keinen adäquaten Arbeitsplatz in ihrem Zuhause verfügten (bzw. diesen mit anderen Personen im Haushalt teilen mussten) und/oder den Einbruch der Trennung von Arbeits- (= Studiums-) und Privatbereich als herausfordernd empfanden. Während andere den Wegfall von Lern- und Arbeitsinfrastrukturen im engeren Sinn kaum beklagten, fanden sich in allen Interviews Hinweise darauf, dass das Kollabieren eines durch den universitären Campus konstituierten *Sozialraums* als erhebliche Einbuße erlebt wurde.

Wie die nachfolgenden Interviewausschnitte exemplarisch demonstrieren, stellt der Campus für Studierende einen Ort der Vergemeinschaftung und des Aufbaus wie der Pflege von sozialen Kontakten und Netzwerken dar. Genauer: Der Campus konstituiert eine Gelegenheitsstruktur für den niedrigschwelligen und informellen Austausch, wie er gerade durch zufällige Begegnungen ermöglicht wird, und erlaubt so die Pflege auch loser Beziehungen:

»Aber man hat natürlich vor der Vorlesung und nach der Vorlesung und zwischen Vorlesungen, um irgendwelche Sachen zu besprechen oder einfach nur schlicht, weil man es kann, sich auf einen Kaffee zusammengesetzt. Und das ist, naja das fehlt mir. Es war total nett, weil du nicht nur auf die Uni fährst, um eben dort deinen Arbeitsplatz zu nutzen, sondern es ist halt gleichzeitig dieser Austauschpunkt von sozialen Interaktionen. Und das war einfach immer schön. Man ist eingebunden in eine gewisse Art Community.« (FoPra G2_IV2: Absatz 40)

»An der Uni hat man vorher, wie sagt man, ein soziales Netzwerk von Leuten. Die hat man immer irgendwie an der Uni getroffen. Man war befreundet, aber vielleicht außerhalb der Uni hat man sich nicht gesehen [...]. Man hat [jetzt; BP, UR] viel weniger Kontakt, das heißt, das soziale Leben geht da sehr weit runter. Nur Gruppen, die das selbst organisiert haben, also jetzt in meinem Umfeld, meines deutschen Freundeskreises, haben dann eigene Chatserver, Discord, eingerichtet. [...] Aber das waren nur die starken Beziehungen, bei schwachen Beziehungen, jemand der sagt: Hey, wir trinken mal einen Kaffee an der Uni, wenn wir uns sehen, oder wir treffen uns zum Essen. [...] Diese ganzen schwachen Beziehungen, mit denen hat man nichts mehr zu tun gehabt.« (FoPra G4_IV4: Absatz 24)

Besonders deutlich zeigt sich die vergemeinschaftende Funktion des Campus, wenn manche der Interviewten den Wunsch formulierten, »dass die Professoren vielleicht extra Zoom-Einrichtungen gemacht hätten, dass man sich so noch treffen könnte, nicht nur für eine Vorlesung, dass man so auch noch in Kontakt bleiben könnte, auch mit anderen Studenten, nicht nur dem persönlichen Freundeskreis.« (FoPra G4_IV8: Absatz 19) Und auch die von manchen Studierenden benannten desintegrierenden Effekte der Campus-schließung deuten darauf hin, wie wichtig die durch den Campus etablierte soziale Begegnungs- und Netzwerkinfrastruktur dafür ist, dass sich Studierende als Teil der universitär-akademischen Gemeinschaft fühlen und eben nicht »ein bisschen ausgeschlossen [...] von der Uni irgendwie.« (FoPra G3_IV3: Zeile 2677)

Studieren als Auseinandersetzung mit anderen (Positionen)

Viele Interviewpartner*innen betonten, dass Studieren und Wissenserwerb auf universitärem Niveau für sie darin bestehe, in der diskursiven – und mitunter kritischen – Auseinandersetzung mit anderen »zu lernen«. Als Kontrastfolie machten einige ein Verständnis von schulischem Lernen deutungsmächtig, das sich stärker durch eine beinahe passive Aneignung von Inhalten und deren »korrekte« Wiedergabe auszeichne, während Wissenserwerb – insbesondere im Soziologiestudium – als ein aktiver Aneignungsprozess beschrieben wurde, der wesentlich von der Auseinandersetzung vor allem im Rahmen von Seminardiskussionen lebt. Diese Form des gemeinsamen Diskutierens, des sich mit unterschiedlichen Perspektiven Konfrontierens bzw. Konfrontieren Lassens kam im erlebten *Distance Learning* für viele Interviewte zu kurz:

»Für mich heißt Studium ja nicht nur, ich sitze in meinen Kursen drinnen, sitze diese ab und hab am Ende einen »Wisch« [...] Das ist für mich Pflichtschule, da brauch ich nicht studieren gehen. Ich entscheide mich ja dazu, weil ich mich vertiefen möchte in etwas. Und eine Vertiefung kannst du nicht machen, indem du in deinem eigenen kleinen Kämmerchen sitzt, wo du keinen anderen hast. Keinen anderen hast, mit dem du diskutieren kannst, der vielleicht anderer Meinung ist, wo es mal zu mehr oder weniger Streitgesprächen kommt. So einen Austausch brauchst du einfach und das geht über E-Learning halt kaum.« (FoPra G4_IV2: Absatz 63)

Diese weit verbreitete Vorstellung artikuliert sich nicht zuletzt in den Gedanken einiger Interviewter, dass sie zwar unter Umständen sogar mehr

ECTS-Punkte als in anderen Semestern erworben hätten, dem jedoch das Gefühl gegenüber stünde, weniger gelernt zu haben:

»Ich habe schon viel mitnehmen können aus den Texten, aber ich weiß, dass ich sehr oft weinend über einigen Sachen gesessen bin, über einigen Texten und wirklich so gerne einfach einen Austausch gehabt hätte mit anderen Studierenden im Kurs oder mit der Professorin. [...] Das hat mir massiv gefehlt dieses Semester. Weil mit einem Zoom-Meeting nach drei Monaten ist das einfach nicht erledigt. Da kann man gar nicht alles aufarbeiten, was man gelesen hat, und man weiß es auch gar nicht mehr.« (FoPra G1_IV3: Absatz 45)

Die bislang angeführten Interviewauszüge deuten zwar an, dass *Distance Learning* für seminaristische Diskussion und diskursiven Wissenserwerb wenig geeignet sei. Die hier wiedergegebenen Erfahrungen von Soziologiestudierenden im Sommersemester 2020 bilden aber selbstredend *nicht alle* Umsetzungsmöglichkeiten von *Distance Learning* ab. Wenn der Umstieg auf Fernlehre jedoch faktisch damit einherging, dass die Aneignung von Inhalten überwiegend dem Selbststudium überlassen wurde und Möglichkeiten des Austausches unter Studierenden und mit Dozierenden nicht in ausreichendem Maße etabliert oder durch alternative Formen und Formate des Feedbacks begleitet wurden, zeigten sich die Interviewten wenig zufrieden:

»[L]eider ist durch dieses Distance Learning auch die Qualität von diesem Vorlesungsstil, den ich in der Soziologie doch sehr zu schätzen weiß, einfach dass man drinnen sitzt und sich nicht nur berieseln lässt, wie das halt dann zum Beispiel bei Aufzeichnungen von LVAs [Lehrveranstaltungen; BP, UR] ist, sondern wirklich mitdiskutiert. Es wird eine Frage in den Raum geworfen und so lernt man dann. Also so findet dann dieser typische Wissenszuwachs statt. So kommt man dann zu einer gemeinsamen Erkenntnis und das ist auf jeden Fall nicht nur verschlechtert, sondern auch komplett vermieden worden.« (FoPra G2_IV2: Absatz 24)

Dabei äußerten sich einige der interviewten Soziologiestudent*innen auch durchaus selbstkritisch, indem sie darauf hinwiesen, dass man sich online leicht der seminaristischen Diskussion entziehen könne. Während es in der Präsenzlehre – Anwesenheit vorausgesetzt – »kein Entkommen« gäbe, böte das digitale Setting diverse Optionen, sich zu enthalten bzw. bloß passiv dabei zu bleiben, etwa indem Mikrofon und Kamera ausgeschaltet werden.

Lernen als kollaboratives Unterfangen

Die von uns Interviewten beschreiben Studieren als ein höchst kollaboratives Unterfangen, dessen Formen von alltäglichen Routinen des gemeinsamen Lernens über wechselseitige Unterstützung in der Bearbeitung von Aufgaben bis hin zu strukturgebenden Effekten des regelmäßigen Zusammentreffens mit Kommiliton*innen und Dozierenden für den eigenen Tages- und Semesterablauf reichen. Diese bis vor kurzem alltäglichen Praktiken konkreten Lernens und Erfüllens von Aufgaben haben im Kontext der Umstellung auf Fernlehre gelitten:

»[...] wenn Abgaben anstehen, mach ich das eigentlich selten ganz alleine, sondern bespreche das mit meinen Kollegen und das war einfach am Anfang vor allem nicht möglich. Also in meinem Kopf war das schon gar nicht möglich, weil ich gar nicht daran gedacht habe, dass ich ein Zoom-Meeting ausmache mit einem guten Freund zum Beispiel, also ich bin mir um einiges mehr auf mich alleine gestellt vorgekommen.« (FoPra G1_IV3: Absatz 33)

Zudem zeigt sich in unserem Interviewmaterial deutlich, dass schon die Motivation zu Lernen selbst ein soziales Phänomen darstellt, das für viele Soziologiestudierende vom Austausch mit anderen abhängt:

»[...] der persönliche Kontakt eben mit anderen Studenten hat mich ziemlich motiviert, dass ich lerne und dass man auch so persönlich redet: Hast du schon angefangen? Hast du schon was getan? Das musst du noch machen, das müssen wir noch machen. Das hat mich schon richtig mitgerissen. Und jetzt, wo man halt nur daheim war und nur online alles gemacht hat, das hat mich schon demotiviert, ehrlich gesagt. Und ich habe auch irgendwie länger gebraucht für alles und mir hat auch voll der, weiß ich nicht, die Motivation gefehlt, dass ich anfang mit irgendwas. Das war echt richtig zäh.« (FoPra G4_IV8: Absatz 27)

Unsere Befunde verdeutlichen, dass der Wegfall bzw. die Reduktion von Kontakt- und Austauschmöglichkeiten nicht »bloß« nicht akademische Aspekte des Studienlebens« (Winde et al. 2020: 5) tangieren, sondern den Kern dessen berühren, was Studieren für Student*innen bedeutet. Wie schon Deci und Ryan (1993) betonten, bedarf es nicht nur einer gewissen Autonomie und der notwendigen Kompetenzen, sondern auch des Gefühls der sozialen Eingebundenheit, um motiviert Lernen zu können. Folglich greift es auch zu kurz, Hochschule einzig als Ort eines offiziellen Lernprozesses zu verstehen; vielmehr ist ihre Bedeutung als Sozialraum stärker in den Vordergrund zu rücken – gerade, wenn es um Digitalisierungsstrategien geht.

Denn die bislang vorliegenden Befunde zu Studierendenerfahrungen im »Corona-Semester« deuten allesamt darauf hin, dass die digital mediatisierte Kommunikation und Interaktion, wie sie im *Distance Learning* dominiert, nicht als gleichwertiger Ersatz für den face-to-face Austausch erlebt wird. Woran dies für die interviewten Student*innen liegt, wollen wir im nächsten Abschnitt auf Basis unseres Datenmaterials genauer betrachten.

»Das Digitale« als unzureichendes Substitut für physisch ko-präsente Interaktion

Um der vielfach geäußerten Erfahrung auf die Spur zu kommen, wonach in den diversen digital-technologischen Ersatzformaten für face-to-face Situationen etwas fehlt, konzentrieren wir uns nachfolgend auf jene Interviewpassagen, in denen die Studierenden Grenzen und Unzulänglichkeiten des *Distance Learning* thematisieren.⁵ Damit wollen wir zugleich zu einem besseren Verständnis digital mediatisierter Kommunikationssettings beitragen, ohne aber eine kategoriale Differenz zwischen direktem und indirektem Austausch vorauszusetzen (Schultz 2001).

Die über digitale Technologien vermittelte Kommunikation, insbesondere wenn sie schriftlich etwa via E-Mail stattfindet, wird von vielen Studierenden als mühsam beschrieben und als zusätzliche Hürde empfunden. Die fehlende Möglichkeit vor oder nach einer Lehrveranstaltung, »kurz nach vorne zu gehen und die Dozierenden anzusprechen, wird als erhebliche Einbuße erlebt. Vor allem im Kontrast zur Spontaneität einer situativ gestellten Nachfrage werden aber auch in Videokonferenzen, die grundsätzlich eine zeitlich synchrone Interaktion ermöglichen, schon kleine Verzögerungen oder Komplikationen im Gesprächsverlauf als kommunikationseinschränkend empfunden:

5 Nicht näher betrachten wollen wir die vielfach geäußerten Schwierigkeiten im technischen Zugang (insbesondere das Fehlen einer ausreichend stabilen, schnellen und leistungsfähigen Internetverbindung, aber auch eines eigenen PCs mit Kamera, Mikrofon und Lautsprecher) sowie Probleme aufgrund mangelnder Technik- und Methodenkompetenz. Die Häufigkeit derartiger Äußerungen legt jedoch nahe, dass nicht vorausgesetzt werden kann, dass alle Studierenden Zuhause über einen Arbeitsplatz inklusive der nötigen IT-Ausstattung und -Kompetenz verfügen, um an den Angeboten des *Distance Learning* uneingeschränkt partizipieren zu können.

»Also wenn einem etwas spontan einfällt, geht das bei Zoom von der Technik her sehr schlecht. Es ist eher so, also müsste man eine vorbereitete Nachricht ablesen, weil wenn man etwas einwirft, ist die Tonqualität sehr schlecht und man wird nochmal gefragt: Was hast du denn gesagt? Und wenn man so die zwei, drei Worte, nach dem das Thema schon gewechselt hat, nochmal wiederholt, ist das nicht so nützlich.« (FoPra G4_4: Absatz 20)

Nicht wenige der Interviewten berichteten davon, in Reaktion auf derartige als *wenig unmittelbar* erlebte Kommunikations- und Interaktionssituationen einen Austausch erst gar nicht gesucht zu haben.

Wiederholt bezeichneten die interviewten Soziologiestudent*innen den Austausch über Videoplattformen als *anonymer* und *weniger persönlich* als in Präsenzveranstaltungen. Begründet wurde dies vor allem mit den eingeschränkten sinnlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten, seien diese durch fehlende Visualität aufgrund von ausgeschalteten Kameras verursacht oder aber viel grundsätzlicher durch eine fehlende wechselseitige körperlich-räumliche Wahrnehmung:

»Ich finde, die Diskussionen in Person sind immer anders und besser, weil beim E-Learning hörst du nur die Stimmen und es ist nicht so eine persönliche Connection. Du weißt nicht, mit wem du redest, sondern du antwortest auf eine von 30 Stimmen und du kannst fünf von den 30 Kameras gerade sehen, du weißt niemals, wer das ist. Es ist ein bisschen anonym.« (FoPra G4_4: Absatz 22)

»Aber prinzipiell ist ein Seminar in einem Klassenraum, wo man sich direkt anschaut, halt schon etwas anderes.« (FoPra G2_5: Absatz 89)

In der Mediensoziologie wird die Vorstellung, wonach technisch vermittelte Kommunikation tendenziell defizitär, da ärmer an Ausdrucks- und sinnlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten ist, unter dem Stichwort »Restriktionshypothese« diskutiert (Schultz 2001: 92 ff.). In unseren Interviews wird das Fehlen von nonverbalen Signalen, insbesondere körperlich-räumlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten wiederholt als größere Anonymität der Fernlehre im Vergleich zur Präsenzlehre erlebt.

Das digital vermittelte Kommunikations- und Interaktionssetting im Kontext des *Distance Learning* konstituiert gleichzeitig einen stets *öffentlichen* Raum des Austausches, der keine Nischen für private Gespräche »unter vier Augen« offeriert, was von einigen Interviewten als eine weitere Einschränkung ihrer Kontakt- und Austauschmöglichkeiten beschrieben wurde:

» [...] bei Zoom, sieht man ja dann, wer da ist; aber da war einer dabei, den ich kenne, aber da waren 65 Leute und da wollte ich nicht sagen: Schick mir Du Deine E-Mail-Adresse.« (FoPra G1_7: Absatz 89)

In Zoom sind potentiell alle stets Zuhörer*innen und Zuseher*innen, jede Äußerung findet im Plenum statt, der Austausch mit den vormaligen Nachbar*innen unter der allgemeinen Hörschwelle ist schlicht nicht möglich – außer über die persönliche Chatfunktion, wenn diese denn aktiviert ist und nicht auch Chatnachrichten nur an alle gerichtet werden können.

Einhergehend mit dem Wegfall von Gelegenheitsstrukturen für informellen – und eben oft zweckfreien – Austausch nahmen einige Interviewpartner*innen auch eine verstärkte Zweckgebundenheit der digital vermittelten Kommunikation und Interaktion wahr. Wie die nachfolgenden Interviewausschnitte zeigen, scheinen digitale Kontaktaufnahmen eines buchstäblichen Anlasses zu bedürfen, weil sie im Unterschied zur Zufallsbegegnung am Campus nach einer gezielten und damit willentlichen Kontaktierung verlangen:

»[W]enn man sich jede Woche sieht, dann vielleicht Pausen hat, wo man sich austauschen kann, ist es ganz was anderes, wie wenn man jetzt praktisch nur [...], falls man irgendwas braucht, [...] sich meldet.« (FoPra G4_1: Absatz 33)

»Man kommt gar nicht zusammen und quatscht einmal oder diskutiert einmal, sondern es ist immer so: Ich brauche was – sag mir das!« (FoPra G2_2: Absatz 42)

Kritisch beobachten einige Interviewpartner*innen also, wie die erlebte Beschränkung auf digital vermittelte Kommunikationsformen einer stärkeren *Zweck- und Nutzenorientierung* im Austausch mit anderen Vorschub leiste.

Auf der Basis unseres Interviewmaterials lassen sich die Unterschiede zwischen einer face-to-face Interaktion in der Präsenzlehre und einem digital mediatisierten Austausch in der Fernlehre anhand mehrerer Gegensatzpaare erfassen und beschreiben: un/mittelbar, anonym/persönlich, in/formell qua privat/öffentlich sowie zweckfrei/-gebunden. Während Verschiebungen zwischen diesen Polen in den Lehr-/Lernsettings für manche Studierende zusätzliche Teilnahmehürden bedeuteten oder demotivierende Effekte entfalteten, trugen sie für andere zweifellos zu einer erleichterten und damit erhöhten Partizipation am Seminar- und Unterrichtsgeschehen im *Distance Learning* bei.

Positive Reaktionen auf *Distance Learning*

Die interviewten Soziologiestudierenden konnten dem *Distance Learning* durchaus auch Positives abgewinnen. In unseren Interviews wurden vor allem die diversen *Flexibilisierungsspielräume* betont, die das *Distance Learning* bietet. Hierzu zählen die örtliche und mitunter zeitliche Flexibilität der Lehrveranstaltungsabsolvierung und die damit verbundenen Möglichkeiten der freien Zeiteinteilung, vor allem der besseren Vereinbarkeit von Studium und anderen Verpflichtungen wie Berufs- und/oder Care-Aufgaben:

»Also auf der einen Seite diese ortsunabhängige Erreichbarkeit, zweitens eben Gruppen, die nicht Regelstudierende sind, auch zu bespielen, sprich: dass auch Personen mit Betreuungspflichten oder in einem Dienstverhältnis auch studieren können, nämlich orts- und zeitunabhängig. Und auch dieses sich selbst einteilen können.« (FoPra UR_3: Zeile 421)

Andere betonten Zeit- wie auch Kostenersparnisse, wenn Hin- und Rückfahrten zum Campus wegfallen oder »Leerzeiten« zwischen den Lehrveranstaltungen gezielter genutzt werden können.

Neben diesem, dem *Distance Learning* genuinen Vorteil der Zeit-/Ortsflexibilisierung hoben die Interviewten auch Aspekte in der von ihnen erlebten Fernlehre positiv hervor, die – streng besehen – auch in der Präsenzlehre realisierbar sind:

Einer dieser Aspekte bezieht sich auf Verbesserungen in der *Kommunikationskultur*. Besonders geschätzt wurde, wenn Dozierende verständlich, präzise und zuverlässig kommunizierten. Auch gute Erreichbarkeit und – zumindest in der beforschten Ausnahmesituation – Kontakthalten durch regelmäßige Kommunikation galten den Soziologiestudierenden als positiv erlebte (Neben-)Effekte der Umstellung auf *Distance Learning*:

»Und dann hat es aber auch wiederum welche gegeben, die sehr viel kommuniziert haben mit den Studenten, die auch immer geschaut haben und uns gefragt haben: Geht es euch gut? Die haben sogar nach unserem Gesundheitszustand gefragt, das gibt es normalerweise auch nicht.« (FoPra G3_IV3: Zeile 1763)

Als Effekt der verstärkten schriftlichen Kommunikation freuten sich einige Interviewpartner*innen über eine größere Planungssicherheit. Betont wurden eine stärker (sichtbare) Organisation und Strukturiertheit der Lehre (etwa via Nutzung der Lernplattform Moodle), insbesondere die frühzeitige und verbindliche Absprache von Leistungsanforderungen und deren Terminisierung. Auch wenn (schriftliche) Syllabi bereitgestellt wurden, galt dies den

Studierenden als mehr Verbindlichkeit schaffend als die mündliche Vermittlung von Lehrzielen, -inhalten und Anforderungen.

Last but not least beobachteten einige Interviewpartner*innen verstärkte Anstrengungen in der *didaktischen Aufbereitung der Lehrinhalte*. Sofern Dozierende sich um eine dem digitalen Lehr-/Lernmedium angepasste Aufbereitung ›des Stoffs‹ bemühten und diesen nicht ausschließlich dem Selbststudium überließen bzw. ein solches überhaupt erst sinnvoll ermöglichten, zeigten sich einige Studierende von den digitalen Lehr-/Lernformaten begeistert. Vor allem vielfältige multimedial aufbereitete Lehrinhalte sowie eine starke Feedbackkultur wurden positiv geschätzt:

»Also [diejenigen, die; BP, UR] natürlich online Vorlesungen gemacht haben, das war sehr super. Manche haben Videomaterial raufgestellt, das war auch sehr super. Eine haben wir gehabt, die hat uns Aufgaben gestellt, das war auch sehr super. Das heißt, wir haben Kapitel lesen müssen und haben dazu dann was ausarbeiten müssen.« (FoPra G2_IV2: Absatz 75)

»Seminararbeiten hat sie auch immer schnell korrigiert, und uns rasch Feedback gegeben, wie wir es nochmal, also besser machen können. Ja, das hab' ich schon gut gefunden.« (FoPra G4_IV5: Absatz 96)

Die meisten der in diesem Abschnitt genannten Punkte dürften nicht ausschließlich für *Distance Learning*, sondern für gute Lehre allgemein gelten – nämlich: (1) strukturierte, verbindliche und regelmäßige Kommunikation, (2) verlässliche Erreichbarkeit sowie (3) didaktische Vielfalt und Angemessenheit (vgl. auch Ulrich, Heckmann 2017; Krammer, Pflanzl, Matischek-Jauk 2020: 20). Zudem machen diese Befunde deutlich, dass der vielfach erklingende Ruf nach Präsenzlehre nicht gleichbedeutend ist mit einer grundsätzlichen Ablehnung des *Distance Learning*. Vielmehr bezieht sich die Kritik überwiegend auf die Einschränkungen im sozialen Austausch und fordert damit zu gegensteuernden Strategien auf.

Fazit

Aus den bislang vorliegenden Studierendenerfahrungen mit *Distance Learning* im Sommersemester 2020 wollen wir wenigstens drei Lehren ziehen. Diese zielen darauf, der »Vereinzelung [als] Modus Operandi, unter dem die Online-Lehre notdürftig eingerichtet wurde« (Gruber, Ordinaireteur 2020: 434),

zu begegnen, damit verbindende soziale Elemente nicht wegfallen und Studierende wie Lehrende in der Bewältigung der Herausforderungen nicht auf sich selbst zurückgeworfen bleiben.

1. *Distance Learning* ist per se weder grundsätzlich vorteilhaft noch nachteilig im Vergleich zur Präsenzlehre. Fernlehre scheint für Studierende vor allem dann einen Mehrwert zu bringen, wenn asynchrone Elemente neben örtlichen auch zeitliche Flexibilisierungen eröffnen, der Einsatz multimedialer Angebote das Lehrerlebnis abwechslungsreicher und damit anregender gestaltet, Studierenden eine ausgeglichene Mischung aus Selbststudium, Austausch mit Kommiliton*innen, Feedback und gemeinsamer Diskussion geboten wird, und – um diese unvollständige Liste zu schließen – wenn Studierenden unterschiedliche Modi der Partizipation und Erbringung von Prüfungsleistungen eröffnet werden (können). Zukünftig scheinen deshalb vor allem *Blended Learning*-Formate vielversprechend (Deimann et al. 2020: 19), die in Abstimmung mit Lehrzielen, Lehrveranstaltungstyp und -inhalten gezielt synchrone Präsenz- mit asynchronen Distanzelementen kombinieren.

2. Für Lehrende (der Soziologie) bedeuten die vorliegenden Befunde, dass der Einsatz von digitalen Lehrformaten wohl geplant und vorbereitet werden will. Die ›bloße‹ Übertragung von aus der Präsenzlehre vertrauten (didaktischen) Methoden oder die rein digitale Zurverfügungstellung von (vormals analogen) Lehrunterlagen zum Selbststudium genügen nicht für einen zufriedenstellenden Unterricht (Frohwyser et al. 2020: 16; Kamin, Walden, Karsch 2021: 16). Vielmehr ist auf eine an Lehrinhalte und -ziele ebenso wie an die Zielgruppe angepasste Aufbereitung ›des Stoffs‹ zu achten. Während als Ersatz für eine Präsenzvorlesung ein mit mündlichen Erläuterungen versehener Foliensatz gut zur selbstständigen Vorbereitung auf eine 20-minütige Live-Frage-Session geeignet sein mag, wird ein vertiefendes Theorieseminar eher nach regelmäßigen Diskussionsformaten verlangen, die beispielsweise kaskadenhaft aufgebaut sein können und von vorkonstruierten Diskussionen in Online-Foren, über Kleingruppenarbeiten bis zu angeleiteten Plenardiskussionen reichen. *Best Practice*-Beispiele können hier instruktive Anregungen liefern. Außerdem ist nach kompensatorischen Strategien für die erlebte soziale Distanziertheit in der Fernlehre zu suchen, indem etwa Peer-Feedback-Formate etabliert werden oder im Rahmen von Lehrveranstaltungen Zeit und Möglichkeiten für einen informelleren Austausch unter den Teilnehmer*innen gegeben wird. Zumindest aber ist auf regelmäßige Kommunikations- und Interaktionsereignisse zu achten.

3. Für Hochschulen folgt aus dem bisher Gesagten, dass sie geeignete (Unterstützungs-)Ressourcen aufbauen und Dozierenden wie Studierenden zur Verfügung stellen müssen. Voraussetzung hierfür ist zunächst anzuerkennen, dass gutes *Distance Learning* – zumindest in den ersten Jahren – allen Beteiligten Mehrarbeit abverlangt. Neben Kürzungen von Lehrdeputaten könnte hier über die Aufstockung von studentischer Mitarbeit nachgedacht werden. Zudem sollte das Fortbildungsangebot im Bereich Didaktik der Fernlehre ausgebaut werden, um Dozierende bei der Umstellung von Präsenz- auf Distanzelemente fachgerecht zu unterstützen. Auch ist von der Vorstellung Abstand zu nehmen, dass Studierende per se *Digital Natives* sind und einer verstärkten Digitalisierung ihres Studiums positiv gegenüber stehen. Stattdessen gilt es, auch für Studierende Weiterbildungsangebote anzubieten, die ihnen die notwendigen technischen Kompetenzen vermitteln und sie in Sachen Selbstorganisation und -strukturierung unterstützen. Schließlich ist den diversen Facetten »des Sozialen« im Rahmen von Studium und Studieren bei der Gestaltung von Digitalisierungsstrategien der Hochschullehre Rechnung zu tragen. Dies bedeutet, nicht einseitig darauf zu fokussieren, wie die Durchführung von Lehrveranstaltungen und Abhaltung von Prüfungen gewährleistet werden kann, sondern von Anfang an zu bedenken, wie die diversen Kontakt- und Austauschformen, die das Studierenden(er)leben konstituieren, digital ermöglicht werden können.

Literatur

- Becker, Manuel / Leßke, Felix / Liedtke, Enrico / Hausteiner, Eva / Heidbrink, Christiane / Horneber, Jakob / Huyeng, Tim / Minasyan, Shushanik / Ohne-sorge, Hendrik W. / Raths, Maximilian / Wessel, Penelope 2020: Rückblick auf das erste »Corona-Semester«. Ergebnisse einer semesterbegleitenden Untersuchung der Task Force Digitale Lehre des Instituts für Politische Wissenschaft und Soziologie der Universität Bonn. Zeitschrift für Politikwissenschaft, 30. Jg., Heft 4, 681–696.
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. 1993: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Heft 2, 223–238.
- Deimann, Markus / Friedrich, Julius-David / Neubert, Philipp / Stelter, Annette 2020: Das digitale Sommersemester 2020: Was sagt die Forschung. Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/news/digitales-sommersemester-forschung-studien>, letzter Aufruf am 27. Mai 2021.

- Ebner, Martin / Schön, Sandra / Braun, Clarissa / Ebner, Markus / Grigoriadis, Ypatios / Haas, Maria / Leitner, Philipp / Taraghi, Behnam 2020: COVID-19 Epidemic as E-Learning Boost? Chronological Development and Effects at an Austrian University against the Background of the Concept of »E-Learning Readiness«. *future internet*, vol. 12, no 6: 94. <https://doi.org/10.3390/fi12060094>.
- Frohwiesser, Dana / Gaaw, Stephanie / Hartmann, Stephanie / Lenz, Karl / Möller, Jonatan 2020: Zwischen »Was am meisten fehlt, ist Zeit.« und »Danke, dass ein Studium möglich gemacht wird.« Befragung von Lehrenden und Studierenden zur coronabedingten Umstellung auf virtuelle Lehre im Sommersemester 2020. *Ergebnisse der ersten Befragungswelle im April 2020*. <https://tudresden.de/zqa/die-einrichtung/publikationen/Digitalisierung>, letzter Aufruf am 9. April 2021.
- Gillis, Alanna / Krull, Laura M. 2020: COVID-19 Remote Learning Transition in Spring 2020: Class Structure, Student Perceptions, and Inequality in College Courses. *Teaching Sociology*, vol. 48, no. 4, 283–299.
- Gruber, Julius / Ordinaireteur, Babsi 2020: Die Auswirkungen von Covid-19 auf die Situation von Studierenden. In Thomas Schmidinger / Josef Weidenholzer (Hg.), *Virenregime. Wie die Coronakrise unsere Welt verändert*. Wien: bahoe books, 434–438.
- Kamin, Anna-Maria / Walden, Thomas / Karsch, Philip 2021: Distance Learning an der Uni Bielefeld in Zeiten der Corona-Pandemie – Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit ausgewählten Lehrenden. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kozimor, Michele Lee 2020: Editor's Comment: Three Teaching Takeaways from the COVID-19 Pandemic. *Teaching Sociology*, vol. 48, no. 3, 181–183.
- Krammer, Georg / Pflanzl, Barbara / Matischek-Jauk, Marlies 2020: Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10. Jg., Heft 3, 337–375.
- Lörz, Markus / Marczuk, Anna / Zimmer, Lena / Multrus, Frank / Buchholz, Sandra 2020: Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester. *DZHW Brief 5/2020*. Hannover: DZHW.
- Moore, Joi L. / Dickson-Deane, Camille / Galyen, Krista 2011: e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, vol. 14., no. 2, 129–135.
- Persike, Malte / Friedrich, Julius-David 2016: Lernen mit digitalen Medien aus Studierendenperspektive. *Arbeitspapier Nr. 17*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Schober, Barbara / Lüftenegger, Marko / Spiel, Christiane / Holzer, Julia / Ikanovic Korlat, Selma / Pelikan, Elisabeth 2020: Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Erste Ergebnisse: Studierende. <https://lernencovid19.univie.ac.at/>, letzter Aufruf am 18. März 2021.
- Schultz, Tanjev 2001: Mediatisierte Verständigung. *Zeitschrift für Soziologie*, 30. Jg., Heft 2, 85–102.

- Steffens, Yannic / Schmitt, Inga Lotta / Aßmann, Sandra 2017: Mediennutzung Studierender: Über den Umgang mit Medien in hochschulischen Kontexten. doi: 10.13154/rub.106.95.
- Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet 1996 [1990]: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Ulrich, Immanuel / Heckmann, Carmen 2017: Taxonomien hochschuldidaktischer Designs und Methoden aus pädagogisch-psychologischer Sicht samt Musterbeispielen aus der aktuellen Forschung. die hochschullehre, 3. Jg., www.hochschullehre.org.
- Winde, Mathias / Werner, Said D. / Gumbmann, Barbara / Hieronimus, Solveigh 2020: Hochschulen, Corona und jetzt? Future Skills – Diskussionspapier 4. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.