

Scheidig, Falk

## Digitale Transformation der Hochschullehre und der Diskurs über Präsenz in Lehrveranstaltungen

Bauer, Reinhard [Hrsg.]; Hafer, Jörg [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Thillosen, Anne [Hrsg.]; Volk, Benno [Hrsg.]; Wannemacher, Klaus [Hrsg.]: *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven.* Münster ; New York : Waxmann 2020, S. 243-259. - (Medien in der Wissenschaft; 76)



Quellenangabe/ Reference:

Scheidig, Falk: Digitale Transformation der Hochschullehre und der Diskurs über Präsenz in Lehrveranstaltungen - In: Bauer, Reinhard [Hrsg.]; Hafer, Jörg [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Thillosen, Anne [Hrsg.]; Volk, Benno [Hrsg.]; Wannemacher, Klaus [Hrsg.]: *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven.* Münster ; New York : Waxmann 2020, S. 243-259 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217356 - DOI: 10.25656/01:21735

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217356>

<https://doi.org/10.25656/01:21735>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



Reinhard Bauer, Jörg Hafer, Sandra Hoffhues,  
Mandy Schiefner-Rohs, Anne Thillosen,  
Benno Volk, Klaus Wannemacher (Hrsg.)

## Vom E-Learning zur Digitalisierung

Mythen, Realitäten, Perspektiven

Reinhard Bauer, Jörg Hafer, Sandra Hofhues,  
Mandy Schiefner-Rohs, Anne Thilloßen,  
Benno Volk, Klaus Wannemacher (Hrsg.)

# Vom E-Learning zur Digitalisierung

Mythen, Realitäten, Perspektiven



Waxmann 2020  
Münster · New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Medien in der Wissenschaft, Band 76**

Print-ISBN 978-3-8309-4109-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-9109-0

<https://doi.org/10.31244/9783830991090>

© Waxmann Verlag GmbH, 2020

Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagabbildung: © Hans Krameritsch

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0

Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



# Inhalt

<i>Thomas Köhler, Claudia Bremer, Jörg Hafer, Klaus Himpsl-Gutermann, Anne Thillosen und Jan Vanvinkenroye</i> Prolog: Was heißt ‚Medien in der Wissenschaft‘ im Kontext der Digitalisierung? .....	9
<i>Reinhard Bauer, Jörg Hafer, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs, Anne Thillosen, Benno Volk und Klaus Wannemacher</i> Mythen, Realitäten und Perspektiven rund um Digitalisierung .....	12
<i>Sandra Hofhues und Mandy Schiefner-Rohs</i> Vom E-Learning zur Digitalisierung: Geschichten eines erhofften Wandels in der Hochschulbildung .....	23
<b>1. Mythen</b>	
<b>1.1 Digital Natives</b>	
<i>Ullrich Dittler und Christian Kreidl</i> Vom Mythos zur Realität: Lernenden-zentrierte Überlegungen zur Digitalisierung.....	40
<i>Anke Redecker</i> Vom quantified zum qualified self: Machbarkeitsmythen und Bildungschancen des Digitalen .....	55
<i>Filiz Aksoy, Sabrina Pensel und Sandra Hofhues</i> „Ja, wenn wir schon in diesem digitalen Zeitalter angekommen sind“ – Rekonstruktion studentischer Perspektiven auf Digitalisierung .....	69
<b>1.2 Digital ist besser</b>	
<i>Jörn Loviscach</i> Digitalisierung der Hochschullehre: Was wissen wir wirklich?.....	84
<i>Markus Deimann und Dennis Clausen</i> Digitales Bildungs-Pingpong: Ein Schreibgespräch .....	101
<i>Nina Grünberger, Reinhard Bauer und Hans Krameritsch</i> Kartographierung des Digitalen in der Bildung: Über den Versuch des Abbildens, Ordnen und (Neu-)Denkens eines umfassenden Digitalisierungsbegriffs.....	116
<i>Monika Haberer</i> Begriffsklauberei? Diskursentwicklung zu digitalen Medien in der Hochschullehre in bildungspolitischen Schriften .....	134

*Eva Seiler Schiedt*

Zwischen Gartner und Foucault: Über das Kommen und Gehen  
von Mythen der digitalen Lehrinnovation..... 152

### **1.3 Erfahrungsbericht**

*Martin Brämer, Nino Ferrin und Hauke Straehler-Pohl*

Menschinen programmieren: Ein Erfahrungsbericht zur Ausbildung  
von Handlungsträgerschaft ..... 166

### **1.4 Minidramen (1. Akt)**

*Hans Krameritsch*

Minidramen (1. Akt)..... 172

## **2. Realitäten**

### **2.1 Medien und Technologien an Hochschulen**

*Jana Riedel*

Neue Medien = Neue Lernkultur?  
Verbreitung digital gestützter Lernszenarien an Hochschulen ..... 178

*Maren Lübcke und Klaus Wannemacher*

Digitalisierung ohne Wandel?  
Der hochschuldidaktische Diskurs in Schlüsseljournals ..... 194

*Franca Cammann, Edith Hansmeier und Katharina Gottfried*

Möglichkeiten und Szenarien einer durch digitale Medien gestützten Lehre –  
zentrale Tendenzen des aktuellen E-Learning-Einsatzes im Hochschulsektor..... 208

*Sabine Fincke und Heinz-Dietrich Wuttke*

Digitale Technologien bei der Gestaltung des BASIC-Lehrkonzeptes ..... 226

*Falk Scheidig*

Digitale Transformation der Hochschullehre und der Diskurs  
über Präsenz in Lehrveranstaltungen..... 243

### **2.2 Umgang mit Digitalisierung in akademischer Selbstverwaltung und Third Space**

*Christiane Arndt, Tina Ladwig, Stefanie Trümper und Sönke Knutzen*

Gemeinsam lernen, gemeinsam handeln – Transferprozesse digitaler  
Hochschulbildungskonzepte..... 262

*Katrin Schulenburg und Barbara Getto*  
Digitalisierung als Querschnittsaufgabe der Hochschulen..... 276

*Simone Henze, Susanne Lippold, Judith Ricken und Peter Salden*  
24 Konzepte – 1 Strategie?  
Zur Vielfalt von Digitalisierung an einer Volluniversität..... 286

## 2.3 Erfahrungsberichte

*Daniel Handle-Pfeiffer und Josef Buchner*  
Make IT Real: Technologie-unterstützte Hochschullehre  
als koOpERativer Entwicklungs- und Lernprozess ..... 300

*Anne Martin*  
Studentische Bedürfnisse an die E-tutorielle Betreuung im Fernstudium  
Community-basierte Schnipsel aus einem Blogpost ..... 303

*Jonas Lilienthal und Clara Schroeder*  
Kompetenzprofile für das digitale Zeitalter:  
Zwischen der Anpassung an veränderte Anforderungen  
und der Gestaltung von Veränderungsprozessen ..... 306

*André Epp*  
Der Einfluss von QDA-Programmen auf den Forschungsgang –  
ein Erfahrungsbericht..... 309

## 2.4 Minidramen (2. Akt)

*Hans Krameritsch*  
Minidramen (2. Akt)..... 314

## 3. Perspektiven

### 3.1 Lehre von morgen

*Kerstin Mayrberger*  
Agilität als Motor für Transformationsprozesse in der  
Lehrentwicklung – Digitalisierung von Lehren und Lernen  
partizipativ gestalten, erproben und verankern ..... 320

*Uwe Elsholz und Rüdiger Wild*  
Digital Dewey – Der Pragmatismus als Begründungsfolie  
pädagogischer Innovationen der Digitalisierung ..... 338

### 3.2 Hochschule von morgen

*Lars Schlenker*

Die Neuerfindung des Campus – Digitalisierung als Chance für die Hochschule als Lernraum ..... 354

*Marlene Miglbauer*

digi.kompP, #digiPH und VPH, oder zwei ExpertInnen plaudern aus ihren digitalen Hochschul-Nähkästchen..... 363

*Ralph Müller*

Digitalisierung – ja gut und dann? ..... 372

*Simone Rehm und Heiko Schulz*

Digitalisierung durchdenken und gestalten: Ein Plädoyer für strategisches Handeln ..... 382

*Heribert Schopf*

Ist da jemand? Skeptische Anmerkungen zu (neuen) Höhlen und Maulwurfsbauten im Zusammenhang mit Didaktik und „digitaler“ Bildung. Eine Provokation..... 401

### 3.3 Erfahrungsberichte

*Jule Bäuning und Michael Marmann*

Agile Lernsettings zur Entwicklung der Digital Literacy – Agilität als Grundprinzip des Lernens für das 21. Jahrhundert? ..... 416

*Dorit Günther, Ulrike Arabella Günther, Kerstin Liesegang und Janina Grabow*

Lernwelten 2030 – Zusammenstoß ungleicher Lernkulturen ..... 433

### 3.4 Minidramen (3. Akt)

*Hans Krameritsch*

Minidramen (3. Akt)..... 438

## 4. Epiloge

*Thomas Strasser*

Mythen, Realitäten und Perspektiven: Ein Epilog ..... 442

*Peter Baumgartner und Reinhard Bauer*

Multimedialer Epilog: Ein Video-Gespräch ..... 454

Autorinnen und Autoren..... 454

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW e.V.) ..... 469

**Ergänzendes Material zu diesem Buch kann unter der Website:**

<https://www.gmw-online.de/publikationen/digitalisierung-mythen-realitaeten-perspektiven/> abgerufen werden.



# **Digitale Transformation der Hochschullehre und der Diskurs über Präsenz in Lehrveranstaltungen**

## **Zusammenfassung**

Der Beitrag führt die beiden aktuellen Diskurse über Präsenz in Lehrveranstaltungen einerseits und über die digitale Transformation von Hochschullehre andererseits zusammen. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Argumentationslinien im Diskurs über Präsenz in Lehrveranstaltungen wird erstens der Frage nachgegangen, inwiefern in der Präsenzdebatte auf die Digitalisierung rekurriert wird. Zweitens werden Implikationen von Digitalisierungskonzepten für die Präsenz von Studierenden herausgearbeitet. In diesem Rahmen erfährt u. a. die sich aufdrängende Frage nach der Angemessenheit von Präsenzforderungen in Zeiten „digitalisierter“ Lehre eine Beantwortung.

## **1 Einleitung**

Über das Für und Wider sowie die konkrete Ausgestaltung von hochschulischen Präsenzpfllichten entfaltete sich im hochschuldidaktischen Fachdiskurs (z. B. Bochmann et al., 2019; Huber, 2016; Klier, 2017; Reinmann, 2019; Schulmeister, 2018), in Hochschulkreisen (z. B. Coelln, 2014; Epping, 2012; Liebermann, 2015; Peck, 2019) sowie in der öffentlichen Debatte (z. B. Ankel & Liedtke, 2015; Gerstlauer, 2015; Hartung, 2018; Kohlmaier, 2017; Koll & Rietz, 2015; Lauer, 2018; Meier, 2015; Plausch, 2018; Wiarda, 2015) in den letzten Jahren eine mit viel Emphase geführte Diskussion. Befeuert wurde diese durch die Abschaffung der Präsenzpflcht in mehreren Bundesländern (Huber, 2016, S. 81), wobei insbesondere das Verbot der Präsenzpflcht in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des 2014 beschlossenen Hochschulzukunftsgesetzes (vgl. Wiarda, 2015), dessen umfassende Kritik (vgl. exemplarisch Coelln, 2014) und die mit dem Ministerinnenwechsel im Jahr 2017 direkt eingeleitete Aufhebung des Verbots (vgl. Kohlmaier, 2017) die Diskussion fortwährend vorantrieben. Ein wissenschaftliches wie mediales Echo lösten ferner ein 2017 gesprochenes Urteil des Verwaltungsgerichtshofs Baden-Württemberg (Az.: 9 S 1145/16) zur Unwirksamkeit einer Präsenzregelung an der Universität Mannheim aus sowie eine Metastudie zu Effekten von Abwesenheit in Lehrveranstaltungen (Schulmeister, 2015).

Die Diskussion über die Präsenz an deutschen Hochschulen ist dabei eine vergleichsweise junge: Entsprechende Regelungen – wie sie mittlerweile einige Bundesländer wieder revidierten – wurden vielfach erst im Zuge der Bologna-Studienreform zusammen mit der Vergabe von ECTS-Punkten eingeführt (vgl. Eggebracht, 2011; Theiler, 2014). Ebenso wie die Präsenzregelungen selbst differieren auch die Regelungsebenen und -reichweiten – ist das generelle Einfordern von Lehrveranstaltungspräsenz in manchen Bundesländern untersagt, so überlassen andere es den Hochschulen respektive manche von ihnen wiederum ihren Organisationseinheiten oder einzelnen Lehrenden, ob, wie und wann sie Präsenz einfordern.

Mit der digitalen Transformation hochschulischen Lehrens und Lernens erhielt zeitgleich ein Thema vermehrt Aufmerksamkeit, das Hochschullehre in ihrer bisherigen Form grundlegend neu zu denken anregt. Hinsichtlich gewandelter Möglichkeiten und Bedingungen von Lehrveranstaltungen im Horizont der Digitalisierung gewinnt auch die Verhandlung studentischer Präsenz neue Perspektiven. Der vorliegende Beitrag möchte die beiden Diskurse über Präsenz in Lehrveranstaltungen und die digitale Transformation von Hochschullehre zusammenführen und dabei erstens der Frage nachgehen, inwiefern auf die Digitalisierung im Argumentationsfeld der Präsenzdebatte rekurriert wird, und zweitens Implikationen von Digitalisierungskonzepten für die Präsenz von Studierenden herausarbeiten. Damit soll u. a. die sich aufdrängende Frage, ob Präsenz ein anachronistisches Sujet in Zeiten „digitalisierter“ Lehre ist, eine Beantwortung erfahren.

## 2 Der Diskurs über Präsenz in Lehrveranstaltungen

Zunächst losgelöst von hochschuldidaktischen Begründungen mit Bezug zu konkreten Lehr-Lern-Settings und jenseits der hier nicht weiter verfolgten juristischen Einordnungen (vgl. hierfür Epping, 2012; Huber, 2016, S. 82–85) wird in der Diskussion über Präsenz nicht weniger als die Dignität und Idee der Universität ins Feld geführt und aus der Makroperspektive argumentiert, sie sei „seit ihrem Beginn im 12./13. Jahrhundert eine Institution, die auf der Anwesenheit der in ihr Lehrenden und Lernenden ruht“ (Stichweh, 2015, S. 85). Es bedürfe der „Wertschätzung der Lern- und Forschungsgemeinschaft am Ort Universität“ (Meier, 2015), die Studierende aufsuchten, „um ihren Horizont im Biotop der Wissenschaft zu erweitern“ (ebd.). Das persönliche Zusammentreffen an diesem speziellen Ort gehöre „zu den stillschweigenden, traditionell für selbstverständlich genommenen Voraussetzungen“ (Huber, 2016, S. 85) von Hochschulbildung und -sozialisation.

Im Lichte einer solchen, auf das Wesen von Hochschulen abhebenden Argumentation erscheinen studentische Einschätzungen, „dass sich vieles doch auch bequem zu Hause lernen lasse“ (Kohlmaier, 2017), manchem geschichtsvergessen und akademischen Ansprüchen gegenüber inadäquat. Ungeachtet studentischer Debattenbeiträge, die ihrerseits historisch argumentieren, wenn sie Humboldt bemühend einen Anspruch auf Freiheit im Studium (hinsichtlich ihrer Präsenz) geltend machen, müssen Verweise auf die Geschichte und das Wesen von Hochschulen insofern hinterfragt werden, als Hochschulen einem tiefgreifenden, vielschichtigen Wandel unterliegen. „Durch Globalisierung und Digitalisierung gerät das Campus-Konzept insgesamt in Bewegung“, wie Meyer-Guckel (2018) unter Verweis auf die TU München illustriert, die mit ihren Dependancen eine Expansion in andere Regierungsbezirke, Bundesländer und Kontinente praktiziert.

Neben die geografische (vielfach durch Hochschulverbände forcierte) Expansion tritt eine quantitative Progression mit immensen studentischen Zuwachsraten und das Streben nach einer (sozialen) Öffnung der Hochschulen, wodurch die Frage der Präsenz – z.B. mit dem Aufkommen von MOOCs – eine neue Wendung erfährt (vgl. Huber, 2016, S. 86). Das den Präsenzpflichtgegnern zugeschriebene Argument, angesichts von 2,8 Millionen Studierenden in Deutschland „könne man froh sein über jeden, der nicht erscheint“, „fehle es doch an allem, Geld, Räumen, Personal“ (Hartung, 2018), verweist mit resignativem Unterton auf eine alltagspragmatische Dimension der Präsenzfrage am Campus des 21. Jahrhunderts. Lauer (2018) indes versteht die studentischen Klagen über eine „existenzielle Vereinzelung an der Massenuniversität“ gerade als Argument für mehr Präsenz und hält den Studierenden paradoxes Verhalten vor, denn gehe es „um die Idee einer Mitarbeitspflicht in Seminaren, so propagiert man im Namen der ‚Selbstbestimmung‘ genau den beziehungslosen Individualismus, den man gerade noch anprangerte“.

Mit dem Rekurs auf die studentische Selbstbestimmung, der sich auch im umstrittenen nordrhein-westfälischen Hochschulzukunftsgesetz wiederfindet (vgl. Coelln, 2014, S. 814), ist zugleich eines der Hauptargumente gegen Präsenz benannt: Die Erwartung von Präsenz schränke studentische Freiheit ein, bedeute eine Verschulung, eine „Infantilisierung“ (Kohlmaier, 2017) und „Bevormundung der Studenten“ (Liebermann, 2015), sei einer Hochschule nicht angemessen, zeuge von Misstrauen in studentische Motivation, Eigenverantwortung und Regulationsfähigkeiten. Eingefordert wird das Recht, „Prioritäten zu setzen, selber zu entscheiden, wann und wo und bei wem man lernen möchte“, „schlussendlich sogar das Recht, eigenverantwortlich zu entscheiden, einfach mal faul zu sein“ (Gerstlauer, 2015). Dem wird entgegengehalten, dass sich Studierende bewusst für ein Studium entscheiden und mit der Immatrikulation ein implizites „learning agreement“ schließen, auf dessen Einhaltung

beidseitig Verlass sein müsse, z. B. für die dozierendenseitige Planung des Semester- und Sitzungsablaufs (vgl. Ankel & Liedtke, 2015). Die Abwesenheit von Studierenden sei eine „Sabotage der Hochschullehre“ (Dorn, 2015), so die Kritik. Konträre Ansichten vereint in diesem Kontext der Aspekt, ob Lehrende das Erfordernis von Präsenz didaktisch begründen sollten,<sup>1</sup> damit diese nicht Selbstzweck bleibt, oder ob es für Hochschulen beschämend und unzumutbar ist, gegenüber Studierenden, denen das Privileg eines fiskalisch hochgradig alimentierten Studiums zuteilwird, zu explizieren, warum sich die von ihnen freiwillig gewählte Bildungseinrichtung aufzusuchen lohnt. Eine andere Argumentationsfigur wird bedient, wenn Studierende nicht-delegierbare familiäre Verpflichtungen oder die Ausübung eines (Neben-)Berufs anführen, der gerade Studierenden aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen mitunter erst das Studium finanziell ermöglicht, und ob dieser Lebensumstände auf eine Flexibilisierung des Studiums drängen (vgl. Kohlmaier, 2017; Theiler, 2014; für empirische Befunde vgl. Schulmeister, 2015, S. 5–10, 34f.).

Bezüglich der Erwartung von Präsenz unter der Perspektive ko-konstruktiver Lehre wird auch vorgebracht, dass Studierende nicht (nur) den Lehrenden Präsenz schulden, sondern vor allem ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen. Vielfach verkleidet in der Argumentation, erst Präsenz ermögliche Interaktion, diskursive Themenerschließung und das Konstituieren eines die fachliche Verständigung fundierenden Arbeitsbündnisses, wird Präsenz insbesondere für den Lehrveranstaltungstypus Seminar zur essentiellen hochschuldidaktischen Grundlage erhoben und mit dem den Studierenden zugeschriebenen Bedürfnis nach Austausch über Studieninhalte begründet (vgl. Theiler, 2014). Geltend gemacht wird die „Idee eines Seminars als Bildungsgemeinschaft, aus der die individuelle Pflicht hervorgeht, zum kollektiven Erfolg das Seinige beizutragen“ (Lauer, 2018).

Normativ ambitionöse Vergleiche des Hochschulseminars mit einem „Gesellschaftsvertrag im Kleinen“, einer „Sportmannschaft“ oder einem „Chor“ (ebd.) laufen meist auf die Feststellung hinaus, Diskurs und Kooperation in der Lehrveranstaltung seien unersetzlich und bestimmten den Lernerfolg des Einzelnen sowie die Qualität von Hochschullehre (vgl. ebd.; Meier, 2015). Dem wird, nicht frei von Polemik, ein Kontrastbild entgegengehalten: „Die unterschiedlichen Wissensstände in den Seminaren, die blutleeren Diskussionen, die Apathie der Studierenden, die am Ende Hausarbeiten schreiben, ohne etwas gelernt zu haben, und mit einer 3,7 zufrieden sind“ (Pausch, 2018), zeichneten ein anderes Bild (nüchterner: Huber, 2016, S. 84; Peck, 2019).

---

1 Einige Regularien sehen vor, dass Lehrende Präsenzpflichten – als Ausnahmen – gegenüber der Hochschule begründen müssen (vgl. Eggebrecht, 2011; Meier, 2015).

Konsens scheint zumindest weitgehend darin zu bestehen, dass Präsenz-anforderungen je nach Lehrveranstaltungstypus variieren und Vorlesungen – etwa im Gegensatz zu Sprachkursen, Exkursionen und zu Lehrveranstaltungen im Labor, Anatomiesaal, Bühnenraum oder in der Werkstatt – nicht zwingend lückenloser studentischer Präsenz für den Wissens- und Kompetenzerwerb bedürfen. „Dazwischen steht das Seminar als Zwitter und im Zweifel“ (Huber, 2016, S. 84). Mit dem Verweis auf die Formatabhängigkeit von Präsenz, der sich auch in manchen Regularien auf Landes- oder Hochschulebene findet (vgl. ebd.; Dorn, 2015; Theiler, 2014), wird eine funktionale Sinngebung der Präsenz besprochen, die hochschuldidaktisch differenten Lehr-Lern-Arrangements Rechnung trägt und die Notwendigkeit von Präsenz in Abhängigkeit vom methodisch-didaktischen Setting, den Zielen und den für ihre Erreichung erforderlichen Handlungen ableitet.

Ein ebenfalls das Lernen adressierendes Argument verbirgt sich hinter den Annahmen, Präsenz erlaube eine kontinuierliche Vergewisserung über den studentischen Wissens- und Kompetenzerwerb (vgl. Kohlmaier, 2017) – oder lasse diesen überhaupt wahrscheinlicher werden (vgl. Schulmeister, 2015, S. 15–25). In unterschiedlicher Ausrichtung wird dabei ein Konnex zu Prüfungen hergestellt: Es wird argumentiert, es bedürfe keiner Präsenzeinforderung, denn „Prüfungen erlauben gerade, herauszufinden, ob genügend ernsthaft studiert wurde“ (Liebermann, 2015, S. 195). Demgegenüber wird von anderer Seite moniert, Feedback und Verbindlichkeit kämen zu spät (vgl. Kohlmaier, 2017); zudem bestehen Zweifel, ob Prüfungen das Lernen umfassend und präzise genug erfassen (vgl. Huber, 2016, S. 85). Es schließen sich weitere Fragen an, etwa ob Präsenz selbst schon eine Leistung darstellt (die deshalb zu kontrollieren und nur durch Nacharbeiten zu kompensieren wäre und die womöglich eine Prüfung am Semesterende ersetzt) oder ob Präsenz als Voraussetzung für die Prüfungsteilnahme fungieren darf oder ob Präsenz in Lehrveranstaltungen mit oder gerade ohne Prüfung am Semesterende einzufordern wäre.

Mithin sind einige Reziprozitäten konturiert, deren mehrere im Präsenzdiskurs zutage treten: Ist Präsenz eine Voraussetzung oder Folge „guter Lehre“? Setzt eine Präsenzpflicht unterstützende extrinsische Anreize, um dem Lernen gegenüber konkurrierenden Interessen zur Geltung zu verhelfen und die Voraussetzung für ein Arbeitsbündnis zu schaffen, oder verhindert gerade die Präsenzeinforderung durch implizite Zuschreibungen von Eigenschaften („uneigenständig“) und Rollen („Schüler“) auf soziostruktureller Ebene (vgl. Oevermann, 2003, S. 68 et passim) ein tragfähiges pädagogisches Arbeitsbündnis? Bezeugt das Ringen um Präsenz einen akademischen Anspruch oder eher eine Legitimationskrise der traditionellen *universitas magistrorum et scholarium*?

### 3 Digitalisierungsreurse im Präsenzdiskurs

Kennzeichnend für den Diskurs über studentische Präsenz, wie er im Vorangegangenen in Ausschnitten skizziert wurde, und zugleich bedeutsam vor dem Hintergrund der digitalen Transformation von Hochschullehre scheinen die folgenden Aspekte:

*Erstens* sind es vor allem Lehrende aus den Geistes- und Sozialwissenschaften – für die wahlweise der Diskurs im Seminar, das primär textbasierte Studium oder das Fehlen eines direkten Berufsbezugs als charakteristische Wesenszüge ausgewiesen werden –, die in der Debatte das Wort zugunsten einer Präsenzpflcht ergreifen und offenbar häufiger Verbote der Präsenzerhebung unterlaufen (vgl. Ankel & Liedtke, 2015; Dorn, 2015; Gerstlauer, 2015). Die Präsenzforderung kommt also vermehrt, wie Huber (2016, S. 82) anmerkt, „von derselben Seite, von der zuvor gegen die Bologna-Reform als Verschulung des Studiums und Ende aller Freiheit protestiert wurde“. Sollte diese Sensibilität in Fragen der Präsenz von Studierenden nicht nur in leidvollen Absenzerfahrungen, sondern in der Struktur der disziplinären Inhalte und ihnen immanenter Aneignungslogiken begründet liegen oder Ausdruck einer fachspezifischen Lehr-Lern-Kultur sein, so müsste dem im Diskurs über digitales Lehren und Lernen Beachtung geschenkt werden.

*Zweitens* arbeiten viele Argumentationsstränge – begünstigt durch die häufig gewählte feuilletonistische Publikationsform – mit pauschalisierenden Bildern von Lehrenden, Studierenden und Hochschullehre sowie einer doppelt bipolaren Gegenüberstellung von erstens Präsenz versus Absenz und zweitens Präsenzpflcht versus Verhinderung derselben (vgl. Schulmeister, 2018, S. 12). Das weitgehende Defizit an vermittelnden Positionen und Differenzierungsversuchen, z. B. hinsichtlich der Anerkennung unterschiedlicher Lehr-, Studier- und Präsenzformen, erhärtet den Eindruck einer dogmatisch geführten Diskussion.

*Drittens* sind vielfach Verkürzungen wahrzunehmen, so insbesondere die implizite Gleichsetzung von Präsenz mit kognitiver Aktivität, Lernzeit und aktiver Mitarbeit oder auch die Ableitung, dass die Bedeutung von Präsenz unausweichlich ihre Entsprechung in einer Präsenzpflcht finden müsste, dass bei einer Präsenzpflcht wiederum Präsenz zwingend einer Kontrolle und weiterführend Abwesenheit einer Sanktion bedürfte (für Alternativen vgl. Schulmeister, 2015, S. 45–50). Klier (2017, S. 2f.) erinnert in diesem Zusammenhang daran, dass Präsenz nicht nur physische Anwesenheit meinen kann, sondern auch zeitliche oder gedankliche Gegenwart, und dass rein physische Anwesenheit noch kein hinreichend qualifizierendes Merkmal von Lernen ist. Peck (2019) und Reinmann (2019) sprechen in diesem Kontext von „intellektueller

Präsenz“ respektive „intellektueller Anwesenheit“ und Bochmann et al. (2019, S. 204f.) unterscheiden zwischen konzentrierter und abgelenkter Anwesenheit in Lehrveranstaltungen, denen sie jeweils lernförderliche und lernhinderliche Verhaltensweisen zuordnen.

*Viertens* ist die digitale Transformation von Hochschulen mit ihren unmittelbaren Interdependenzen im Hinblick auf die drei zuvor genannten Punkte eine unterrepräsentierte Perspektive in der öffentlichen Verhandlung von Präsenz in Lehrveranstaltungen – von wenigen Ausnahmen abgesehen (z.B. Schulmeister, 2015, 2018). Dies darf nicht zuletzt deshalb überraschen, weil die vormalige NRW-Wissenschaftsministerin Schulze das vieldiskutierte Verbot der Präsenzpflcht in ihrem Bundesland digitalisierungsaffin begründete: „Eine Anwesenheitspflicht mag in Zeiten von Hochschulen 1.0 Sinn ergeben haben, in Zeiten von Hochschulen 4.0 und großer Vielfalt unter den Studierenden aber nicht mehr. Die Studierenden sind Digital Natives, die kein Problem damit haben, sich ihre Vorlesung auch mal aus dem Netz zu ziehen“ (zit. n. Wiarda, 2015). Das vertiefte Einlassen auf dieses einer näheren Erörterung harrende Argument (kritisch: Schulmeister & Loviscach, 2017) wird zumeist dadurch unterbunden, dass Befürworter einer Präsenzpflcht in der gleichen fragwürdigen Gewissheit vortragen, „digitale Wissensquellen diffundieren nicht automatisch in die Köpfe nicht anwesender Studierender“ (Meier, 2015) und online aufbereitete Lerninhalte führten zum gesteigerten Bedürfnis nach analogem Austausch, was u. a. Präsenzveranstaltungen an Fernhochschulen bezugten (vgl. Theiler, 2014). So würden „digitale Lernmaterialien [...] in ihren Möglichkeiten überschätzt“ (Günther, 2018), förderten sie doch ein „monologisches Lernen“, wo „dialogisches Lernen“ angezeigt sei (ebd.).

So eindimensional dieses Negativbild digitalen Lehrens und Lernens und von Hochschulen als „Parzellen einsamer Autodidaktiken“ (Hartung, 2018) sein mag, so bemerkenswert ist es, wenn von diesem Ausgangspunkt her die Befürworter einer Präsenzpflcht für den Flipped-Classroom-Ansatz plädieren (so etwa Günther, 2018; Hartung, 2018), der durch die Auslagerung der Wissensvermittlung in den virtuellen Lernraum zu einer gesteigerten Wertschätzung der Präsenzzeit in der Lehrveranstaltung führe, weil diese dann Freiräume für Diskurs und Vertiefung böte. Andere sehen demgegenüber gerade im virtuellen Lernraum ein zum Seminarraum und Hörsaal geeignetes Korrelat, in dem Studierende kooperativ und ohne direkte Steuerung durch Dozierende – in fortgeschrittener Form mitunter im Sinne einer Community of Practice (Lave & Wenger, 1991) – Themen vor- oder nachbereitend zur analogen Lehrveranstaltung erschließen. Koll und Rietz (2015), die selbstorganisierte studentische Facebook-Gruppen untersuchten, zeigen sich überrascht über „die Vielfalt der ergänzenden Materialien, Erklärungen und Videos, die innerhalb der

Gruppen von verschiedenen Studierenden bereitgestellt wird“, sowie darüber, „wie intensiv und auf welch hohem Niveau in diesen Gruppen veranstaltungsbezogene Fragen und Themen diskutiert werden“.

Mit der Unterscheidung zwischen dem konventionellen und einem virtuellen Lernraum findet die für hochschuldidaktische Digitalisierungsszenarien konstitutive Prämisse Anerkennung, dass der physische und geografisch lokalisierbare, für das Lernen bestimmte Lernort nicht zwingend mit dem durch das Lernen bestimmten Lernraum kongruent sein muss (vgl. Klier, 2017, S. 7f.; Rohs, 2010, S. 40–43). Diese Unterscheidung wird im Präsenzdiskurs prinzipiell nicht in Abrede gestellt – dass einerseits in der Lehrveranstaltung nicht zwingend gelernt wird und andererseits auch außerhalb der Lehrveranstaltung Lernhandlungen vollzogen werden, gilt als unbestritten –, es variieren vielmehr die Attribuierungen des physischen und des virtuellen Lernraums und das beiden jeweils für das studentische Lernen zugesprochene Leistungsspektrum, wie die referierten Diskursbeiträge demonstrieren. Wenig Beachtung findet dabei, dass sich die Leistungsfähigkeit sowohl eines analogen als auch eines virtuellen Lernraums nicht per se bestimmen lässt, sondern maßgeblich nach seiner konkreten Gestaltung, der Qualität studentischer Nutzung und seiner Adäquatheit in Bezug auf die Inhalte und Ziele der Lehrveranstaltung bemisst.

#### 4 Digitalisierungsszenarien und ihre präsenztheoretischen Implikationen

Ausgehend vom Diskurs über Präsenz in Lehrveranstaltungen soll im Weiteren ein Perspektivwechsel erfolgen hin zu Facetten der digitalen Transformation von Hochschullehre und deren Einordnung im Präsenzkontext. Ertrag verspricht hierbei ein Rekurs auf die gemeinhin vorgenommene Unterscheidung von drei idealtypischen Digitalisierungskonzepten (vgl. Bachmann et al., 2002; Wannemacher et al., 2016, S. 8), die hinsichtlich des gestuften Virtualisierungsgrades differieren: Unterschieden werden (A) ein *Anreicherungskonzept*, bei dem *in der* Präsenzlehre elektronische Medien unterstützend Einsatz finden (z. B. Smartboard, Videoeinsatz, Präsentationen, Augmented Reality), (B) ein *Integrationskonzept*, bei dem *neben* der Präsenzlehre Online-Phasen gleichrangiger Teil der Lehrveranstaltung sind (Blended Learning, z. B. Flipped Classroom), und (C) ein *Virtualisierungskonzept*, bei dem *statt* der Präsenzlehre ein virtueller Lernraum das Lernen ermöglichen soll (z. B. MOOCs). Für eine tiefere Differenzierung dieser Konzepte wird weiterführend das im Digitalisierungsdiskurs gebräuchliche Kriterium der Synchronizität des Lernens aufgegriffen, das partiell quer zu den drei Konzepten liegt und Lern-



handlungen verschiedener Personen danach unterscheidet, ob sie bezogen auf eine Inhaltsdarbietung oder -erarbeitung gemeinsam bzw. zeitgleich stattfinden oder *zeitungebunden* sind: Das Anreicherungskonzept (A) und das Integrationskonzept (B) sehen zwingend konventionelle Präsenzphasen synchronen Lernens in der Lehrveranstaltung vor, das Virtualisierungskonzept (C) und ebenfalls das Integrationskonzept (B) *können* virtuelle Präsenzphasen synchronen Lernens (z. B. Online-Meetings, Chats) und/oder asynchrone Lernangebote (z. B. LMS-Content, Videos, Foren, Wikis, Blogs, Online-Pinwände) umfassen. Somit ergeben sich als heuristischer Zugang zur Präsenzfrage fünf Szenarien digitalen Lehrens und Lernens:

- Szenario 1: Lehrveranstaltung mit digital angereicherter Präsenzphase (Anreicherungskonzept, synchron)
- Szenario 2: Lehrveranstaltung mit Präsenzphase und asynchronem Lernangebot im virtuellen Lernraum (Integrationskonzept, asynchron)
- Szenario 3: Lehrveranstaltung mit Präsenzphase und synchronem Lernangebot im virtuellen Lernraum (Integrationskonzept, synchron)
- Szenario 4: Lehrveranstaltung mit asynchronem Lernangebot im virtuellen Lernraum (Virtualisierungskonzept, asynchron)
- Szenario 5: Lehrveranstaltung mit synchronem Lernangebot im virtuellen Lernraum (Virtualisierungskonzept, synchron)

Die Szenarien lassen sich weiter differenzieren, etwa hinsichtlich der fachlichen und didaktischen Begleitung, der Verantwortlichkeit für Inhalte und Vorgehen, der Sozialformen und Arbeitsmodi, der Offenheit, Größe und Dauer des Settings. Zudem bestehen Mischformen in Bezug auf die Synchronizität (z. B. Kombinationen von synchronen und asynchronen Lernangeboten im virtuellen Lernraum) oder in Bezug auf das Digitalisierungskonzept (z. B. das Einbinden von MOOC-Videos in die Präsenzlehre, für Beispiele vgl. Schön, Ebner & Schön, 2016, S. 40 f.).

Im Hinblick auf die Frage der Präsenz tritt hervor, dass die Szenarien 1, 2 und 3 eine physische Präsenz und zudem die Szenarien 3 und 5 eine (synchrone) virtuelle Präsenz vorsehen. Erfordernisse der Präsenz liegen also mehr quer denn demarkierend zu digitalen Formen des Lehrens und Lernens. Dies steht im Kontrast zum verbreiteten Digitalisierungstopos, das die digitale Transformation im Wesentlichen mit einem asynchronen Lernen im virtuellen Raum assoziiert, das die Präsenzlehre substituiert (Szenario 4) oder zumindest in erheblichem Umfang in den virtuellen Raum verlagert (Szenario 2). Mit der Gleichsetzung der digitalen Transformation von Hochschullehre mit einer asynchronen Virtualisierung von Lehrveranstaltungen ohne jegliche Präsenz wird ein ausgeprägter Gegenpol zur rein analogen Hochschullehre konstruiert,

der als reduktionistisches Zerrbild fragwürdig scheint, wenn die zwischenliegenden Virtualisierungsgrade der anderen – eine physische oder virtuelle Präsenz einfordernden – Szenarien (1, 3 und 5) und ihre Subformen eine Ausblendung erfahren.

Qualifizierende Merkmale virtueller Präsenz ergeben sich – analog zur Konkretisierung der erwünschten physischen Präsenz in der konventionellen Hochschullehre (z. B. aktive Mitarbeit, Wortmeldungen, eigenaktive oder kollaborative Themenerarbeitung) – aus dem konkreten Lehr-Lern-Arrangement und entziehen sich tendenziell einer pauschalen Beschreibung. Für die Gestaltung des virtuellen Lernraums stellt sich jedoch prinzipiell die gleiche Herausforderung wie für physische Lernräume: Es gilt, Verbindlichkeit herzustellen, die Studierenden zu aktivieren und ihre Aufmerksamkeit im Interesse des Lernens zu befördern (vgl. Klier, 2017). Auszuschließen ist dabei nicht, dass die Anforderungen an virtuelle Präsenz der Studierenden und deren hochschuldidaktische Herbeiführung durch Lehrende anspruchsvoller sind als in konventionellen Lehrveranstaltungen mit physischer Präsenz, weil das Lernen im virtuellen Raum originäre Ausdrucksformen besitzt. Wenn in der zuweilen disruptiven Rhetorik, die Erwartungen und Befürchtungen digitaler Transformationsprozesse begleitet, die (künftige) Bedeutung von Präsenz negiert zu werden droht, so verdient das Erfordernis einer Erweiterung und Differenzierung des Verständnisses von Präsenz besondere Betonung. In der Erwartung der Präsenz als einer geistigen Gegenwart wird Lernen selbstredend stets die Präsenz der Lernenden voraussetzen – dass dies nicht zwingend mit einer physischen Präsenz zusammenfällt, scheint auch ohne Digitalisierungsreferenz evident.

Mit Szenario 1 ist zudem eine sehr prominente Erscheinungsform des Digitalen vertreten, die gar keinen virtuellen Lernraum kennt. Klebl (2006, S. 31) konstatierte bereits vor mehr als einer Dekade, dass der Einzug digitaler Medien häufig „Gedanken der Substitution“ evoziert, die der Präsenzlehre die volle „Virtualisierung“ der Hochschule entgegensetzen, und dabei vernachlässigt wird, dass vor allem die konventionelle Präsenzveranstaltung (und deren mediale Anreicherung) im Zentrum der Entwicklungen steht. Wenngleich eine Perspektive, die das Neue primär in der digitalen Produktion und Distribution seit jeher eingesetzter Medien sieht (vgl. ebd.), ihrerseits geneigt ist, die digitale Transformation eindimensional zu fassen (weil u. a. nicht alle neuen technischen Möglichkeiten ein analoges Pendant besitzen und das gesellschaftliche Globalthema Digitalisierung nicht nur neue Medien hervorbringt), so verweist sie auf einen bedeutsamen Sachverhalt: Die digitale Transformation findet vielfach in und nicht nur außerhalb der Lehrveranstaltung statt, etwa durch die mittlerweile flächendeckende Verbreitung von mobilen Endgeräten, die ein Si-

gnum dafür ist, dass die Trennung von analogen Präsenz- und digitalen Selbststudienphasen erodiert (vgl. Schön, Ebner & Schön, 2016). Zugleich legen Studien nahe, dass unter Studierenden rezeptive Nutzungsformen digitaler Medien gegenüber produktiven dominieren (vgl. Hofhues, 2016, S. 534f.; Schulmeister & Loviscach, 2017, S. 2–5) und dass insbesondere hinsichtlich der studentischen Nutzung von digitalen Endgeräten in Lehrveranstaltungen bislang die negativen Effekte wie z.B. Ablenkung überwiegen (vgl. Bochmann et al., 2019, S. 205, 211–215; Schulmeister, 2018, S. 13).

Eine Dichotomie analoger versus digitaler Lehre, wie sie im Subtext des Präsenzdiskurses mit positiven wie negativen Konnotationen oft anklingt, entbehrt in dieser Perspektive einer Grundlage. Wenn das Digitale im Wege der beschriebenen Szenarien in die Hochschullehre diffundiert, wäre eine Fokusverlagerung zu erwarten von der wahlweise unterstellten oder angezweifelt Hin-fälligkeit physischer Präsenz durch die digitale Transformation hin zu genuin hochschuldidaktischen Fragen der Nutzung des gesamten – analogen und digitalen – Möglichkeitsraums zur optimalen Förderung und Strukturierung des Lernens. Hieraus erwachsen neue Fragestellungen, etwa zur kontextspezifischen Qualität physischer Präsenz: Wann ist eine Face-to-Face-Kommunikation erforderlich und sinnstiftend? Gleiches gilt für die funktionale Bestimmung synchroner und asynchroner Settings im virtuellen Lernraum.

Bezogen auf die im Präsenzdiskurs vorgetragenen Argumente zeitigen die Szenarien verschiedene Konsequenzen:

- Ein Zusammentreffen von Studierenden untereinander sowie mit Lehrenden bleibt weiterhin möglich; durch digitale Möglichkeiten entstehen und entstanden bereits (zu denken ist an den regen E-Mail-Verkehr) sogar neue Kontaktzonen. Ob Interaktion und Kollaboration künftig abnehmen werden, ist spekulativ, dass sie sich allerdings je nach Form und Medium verändern, darf als wahrscheinlich gelten.
- Wer durch neue Kommunikationskanäle und virtuelle Lernräume die Hochschule als geografischen Knotenpunkt der Zusammenkunft der Lehr-Lern-Gemeinschaft in Gefahr sieht, reduziert ebenjenen Ort auf seine Lehrveranstaltungsräume, die weder künftig mit Blick auf die Szenarien obsolet werden,<sup>2</sup> noch vergangenen Studierendengenerationen als alleinige Orte des Treffens von Mitstudierenden und Lehrenden dienten. Dass sich z.B. Studierende in Prüfungsphasen vermehrt zu selbstorganisierten Lern-

---

2 Die digitale Transformation führt vielmehr dazu, dass analoge Lernarchitekturen hinsichtlich ihrer Weiterentwicklung und funktionalen Neu- und Umgestaltung befragt werden (vgl. etwa Euler, 2015; Ninnemann, 2018). So gaben im Rahmen einer bundesweiten Vollerhebung 70% der auskunftgebenden Hochschulen (n = 90) an, infolge digitaler Transformationsprozesse „strategische Veränderungen im Bereich physischer Lehr-/Lernräume“ zu planen oder bereits vorgenommen zu haben (vgl. Becker, 2019, S. 7).

gruppen am Campus zusammenfinden (vgl. Metzger, 2011, S. 257), mag als *ein* Indiz für eine tiefgreifend kulturgebundene Vorstellung von hochschulischem Lernen gelten, die das Zusammentreffen von Lernenden an hierfür eigens geschaffenen Orten mit der ihnen zugehörigen Aura umschließt. Immerhin präferiert knapp jeder dritte Student in Deutschland die Hochschule als Ort des Selbststudiums – und zwar mit steigender Tendenz, wohingegen das dominierende Lernen in den eigenen vier Wänden in den letzten Jahren an Zuspruch einbüßte (vgl. Vogel et al., 2019, S. 41 f.). Zudem lässt sich empirisch nachzeichnen, dass das Knüpfen oder Pflegen sozialer Kontakte ein Hauptmotiv für Präsenz in Lehrveranstaltungen ist (vgl. Bochmann et al., 2019, S. 209). Beachtung verdient in diesem Zusammenhang, dass das Entwickeln von sozialen Netzwerken und Routinen auf dem Campus nachweislich ein bedeutsamer Prädiktor für Studienerfolg ist (vgl. Ram et al., 2015).

- Eine Infragestellung des analogen Lernorts Hochschule negiert des Weiteren, dass spezifische Lerngegenstände und -ziele weiterhin hochschulseitig arrangierter Settings und Infrastrukturen und mithin studentischer Präsenz vor Ort bedürfen, insbesondere wenn praktisches Handeln adressiert ist, z. B. bei sozialen, medizinischen und technischen Simulationen und Experimenten, beim Bedside Teaching, an Maschinen, in Tierlaboren, an Sportgeräten, im Kunstatelier oder an Musikinstrumenten.<sup>3</sup>
- Deutlich wird damit aber auch, dass die mit der digitalen Transformation verbundenen Erwartungen der Flexibilisierung des Studiums gedämpft werden müssen, weil Hochschullehre auch künftig Formen der Präsenz erfordert – physisch und zunehmend auch virtuell. Asynchronen Arrangements im virtuellen Lernraum wohnt jedoch unbestreitbar eine flexibilisierende Wirkung inne, weil Studierende über Zeitpunkte und Dauer der Lernhandlungen in einem enger oder weiter gefassten Rahmen verfügen können (für kritische Befunde hierzu vgl. Schulmeister, 2015, S. 25–30). Womöglich zeichnet sich erst durch die Intensivierung virtueller Lernangebote schärfer ab, wo und wann in Studium und Lehre Bedürfnisse analogen Austauschs bestehen, sodass dieser Austausch gezielter und vielleicht auch mit neuer Relevanzwahrnehmung angebahnt werden kann.
- Schließlich ist die im Präsenzdiskurs verbalisierte Sorge, bei höheren Virtualisierungsgraden würden Lernfortschritte und -hemmnisse der Studierenden weniger und zu spät sichtbar, nicht unbegründet, erlauben doch u. a. Fragen, Diskussionen, ad-hoc-Wortmeldungen sowie durch Gestik und Mimik vermittelte Aufmerksamkeitseindrücke den Lehrenden in

---

3 Nicht unerwähnt bleiben soll hier, dass Hochschulen vereinzelt begonnen haben, praktische Studienelemente zu virtualisieren, z. B. Remote-Labore einzurichten (vgl. Schön, Ebner & Schön, 2016, S. 56).

Präsenzveranstaltungen eine zeitnahe Einschätzung über die Anschlussfähigkeit des Lehrangebots für die Studierenden und die Qualität der intendierten Aneignungsprozesse (vgl. Schulmeister, 2018, S. 18–20). Realiter handelt es sich hierbei jedoch oftmals um vage, hinsichtlich ihrer Tiefe und Reichweite limitierte Eindrücke, die eher ein Gespür bedienen und Verdachte fundieren denn eine zuverlässige Erfassung der Lernprozesse in situ bedeuten – gerade in unpersönlichen Großveranstaltungen, wie sie von Studierenden und Lehrenden beklagt werden. Eine multiperspektivische Betrachtung hat zu berücksichtigen, dass die digitale Transformation Potentiale freisetzt, die dem Ansinnen der Kenntnis von Lernfortschritten und -hemmnissen zuarbeiten, z. B. wenn Tools wie Audience-Response-Systeme in der Präsenzveranstaltung (Szenario 1) frage- und testbasiert unmittelbare Lernstandsrückmeldungen und Feedbacks zur Lehrgestaltung einfordern (vgl. Schulmeister & Loviscach, 2017, S. 10–13) oder wenn Learning-Analytics-Aktivitäten die Datenspuren der Studierenden im virtuellen Raum (insbesondere Szenarien 2 und 4) zur Einschätzung des Lernverhaltens nutzen (vgl. Scheidig, 2019). Ob diese Formen der Rückmeldung gehaltvollere Lernindizes liefern als die unvermittelte Präsenz-situation, liegt letztlich im Urteil der Lehrenden.

## 5 Fazit

Die im Beitrag dargelegten Überlegungen im Anschluss an die beiden Diskurse um Präsenz in Lehrveranstaltungen und die digitale Transformation der Hochschullehre lassen sich wie folgt zusammenfassen: *Erstens* ist Präsenz ein polydimensionales Konstrukt, dessen Facetten und hochschuldidaktischen Relationen – etwa zur Hochschule als Ort und Idee, der Lehrveranstaltung als Gemeinschaft, dem Lernen als kognitiver Aktivität, der Sichtbarkeit von Lernprozessen, der Kommunikation unter Studierenden und mit Lehrenden – nur unzureichend in einer Gleichsetzung mit „bloßer“ physischer Anwesenheit Rechnung getragen wird. *Zweitens* tendiert eine Dichotomisierung Präsenz versus Absenz dazu, verschieden gestufte Optionen der Partizipation am Lehr-Lern-Prozess im physischen und virtuellen Lernraum auszublenken. *Drittens* bleibt Präsenz in ihren variierenden Ausprägungsformen weiterhin Thema und Erfordernis einer Hochschullehre unter den Bedingungen der digitalen Transformation, weil medial angereicherte Lehrveranstaltungen, Blended-Learning-Settings und synchrone Lernangebote in virtualisierten Lehr-Lern-Arrangements sie einfordern und zudem Lernen – selbst bei raum- und

zeitungebundenen Angeboten im virtuellen Lernraum – individuelle Präsenz im Verständnis geistiger Gegenwart voraussetzt.

Für die beiden hier referenzierten und zusammengeführten Diskurse lassen sich beidseitige Ableitungen vornehmen: Einerseits sollte in der Verhandlung digitaler Zukünfte der Bedeutung(szuschreibung) von Präsenz in ihren verschiedenen Relationen und den diesbezüglich ausgeprägten Sensibilitäten bei Lehrenden wie Studierenden Beachtung geschenkt werden: Wie verändern sich konventionelle Lernorte, die Interaktion ihrer Akteure und das sie als Ort überhaupt begründende Lernen, wenn im Wege verschiedener Virtualisierungsgrade das Digitale Einzug hält? Andererseits bliebe zu wünschen, in Reflexionen über die Notwendigkeit oder Hinfälligkeit von Präsenz die digitale Transformation von Hochschullehre als ebenso vielschichtiges, offenes und gestaltbares Phänomen anzuerkennen, wie es die Präsenz in Lehrveranstaltungen ist, insofern also die Digitalisierung nicht verkürzend mit dem Extremopol der kompromisslosen Virtualisierung aller Lehr- und Lernhandlungen zu identifizieren. Dies bedeutete in weiterer Konsequenz auch, den Fokus bei Verweisen auf die Digitalisierung zu weiten und über mikrodidaktische Aspekte der Lehr-Lern-Formen und ihrer Präsenzerfordernisse hinausgehend danach zu fragen, welche Transformationsprozesse der Hochschullehre dadurch eingeleitet wurden oder antizipierbar sind, dass Studierende in zunehmend digitalisierten Umwelten aufwachsen und ihnen im Rahmen des Studiums eine Bildung ermöglicht werden soll, deren drei Bezugssysteme Wissenschaft, Gesellschaft und Arbeitsmarkt in unterschiedlicher Ausprägung von digitalen Transformationsprozessen gekennzeichnet sind. Damit verbindet sich die Erwartung, der Diskussion um Präsenz eine stärkere argumentative Aufladung entlang der Schnittstelle von hochschulischer Lehrentwicklung und fachlicher Funktionalisierung zuzuführen – also eine didaktisch und inhaltlich begründete Sinngebung von Präsenz unter Berücksichtigung vielschichtiger digitaler Transformationsprozesse anzustreben.

## Literatur

- Ankel, D. & Liedtke, S. (2015). Wir Dozenten sind nicht eure Vorturner! *Zeit Campus*. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/studium/2015-02/anwesenheitspflicht-studenten-universitaeten> [10.12.2019].
- Bachmann, G., Dittler, M., Lehmann, T., Glatz, D. & Rösel, F. (2002). Das Internetportal „Learn Tec Net“ der Universität Basel. In G. Bachmann, O. Haefeli & M. Kindt (Hrsg.), *Campus 2002* (S. 87–97). Münster: Waxmann.
- Becker, A. (2019). *Lernwelt Hochschule*. Präsentation auf der Tagung Zukunft Lernwelt Hochschule. Verfügbar unter: <https://zukunfthochschule.de/wp-con>

- tent/uploads/ZLH-Pr%3a4sensation-Becker-1.pdf [10.12.2019]. <https://doi.org/10.1515/9783110591026>
- Bochmann, R., Roepke, A. L., Reiher, M. & Rindermann, H. (2019). Mangelnde Anwesenheit in Vorlesungen: eine fächerübergreifende Einschätzung von Studierenden in Deutschland. *die hochschullehre*, 5, 201–222.
- Coelln, C. v. (2014). Zurück in die „Zukunft“. *Forschung & Lehre*, 21(10), 812–814.
- Dorn, G. (2015). Studenten klagen. *Westdeutsche Allgemeine Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.waz.de/staedte/bochum/studenten-klagen-professoren-umgehen-verbot-von-anwesenheitspflicht-id10304223.html> [10.12.2019].
- Eggebrecht, S. (2011). Der zähe Abschied von der Präsenzpflcht. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/anwesenheit-in-der-uni-der-zaehe-abschied-von-der-praesenzpflicht-1634952.html> [10.12.2019].
- Epping, V. (2012). Präsenz als Leistungskriterium. *Forschung & Lehre*, 19(6), 458–460.
- Euler, E. (2015). *Hochschulbibliothek der digitalen Zukunft*. Arbeitspapier Nr. 4. Verfügbar unter: [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%204\\_Hochschulbibliothek%20der%20digitalen%20Zukunft.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%204_Hochschulbibliothek%20der%20digitalen%20Zukunft.pdf) [10.12.2019].
- Gerstlauer, A.-K. (2015). Studenten, bleibt zu Hause! *Zeit Campus*. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/studium/hochschule/2015-01/bologna-anwesenheit-uni-pflicht> [10.12.2019].
- Günther, K. (2018). Wider die „obrigkeitliche Lehre“. *Hochschulforum Digitalisierung*. Verfügbar unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/dialogisches-lernen-fussball-hochschule> [10.12.2019].
- Hartung, M. (2018). Die Anwesenheitspflicht ist nötiger denn je. *Zeit Campus*. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2018/02/anwesenheitspflicht-studenten-vorlesungen-universitaet-pro-contra> [10.12.2019].
- Hofhues, S. (2016). Informelles Lernen mit digitalen Medien in der Hochschule. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 529–546). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_28)
- Huber, L. (2016). Lernfreiheit, Lehrfreiheit und Anwesenheitspflicht. *die hochschullehre*, 25(2), 81–93.
- Klebl, M. (2006). KU Studium Digitale 2005. In M. Klebl & M. Köck (Hrsg.), *Projekte und Perspektiven im Studium Digitale* (S. 31–46). Münster: LIT.
- Klier, A. (2017). Präsenz 4.0. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 81, 57–90.
- Kohlmaier, M. (2017). Gilt an Unis bald wieder Anwesenheitspflicht? *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/studium-seid-ihr-alle-da-1.3747069> [10.12.2019].
- Koll, S. v. & Rietz, C. (2015). Lass uns den Studenten via Facebook helfen! *Zeit Campus*. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/studium/2015-03/anwesenheitspflicht-studium-universitaet> [10.12.2019].
- Lauer, D. (2018). Ein Seminar ist nur so gut wie seine Teilnehmer. *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/studium-arbeitet-in-seminaren-endlich-mit-1.3982003> [10.12.2019].
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: Univ. Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

- Liebermann, S. (2015). Infantilisierung der Studenten durch Anwesenheitspflicht. *Forschung & Lehre*, 22(3), 194–195.
- Meier, K. (2015). Was lernen Studenten eigentlich an der Uni, wenn sie nicht hingehen? *Die Zeit*. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2015/51/anwesenheitspflicht-universitaet-schwaenzen-lernen-zwischenfrage> [10.12.2019].
- Metzger, C. (2011). Studentisches Selbststudium. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor* (S. 237–276). Münster: Waxmann.
- Meyer-Guckel, V. (2018). Campus in Bewegung. *Merton*. Verfügbar unter: <https://merton-magazin.de/campus-bewegung> [10.12.2019].
- Ninnemann, K. (2018). *Innovationsprozesse und Potentiale der Lernraumgestaltung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Oevermann, U. (2003). Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung? *Pädagogische Korrespondenz*, 30, 54–70.
- Pausch, R. (2018). Die Anwesenheitspflicht sieht den Studenten als Mängelwesen – und simuliert nur Ordnung und Kontrolle. *Zeit Campus*. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2018/02/anwesenheitspflicht-studenten-vorlesungen-universitaet-pro-contra/seite-2> [10.12.2019].
- Peck, J. (2019). *Missing the Point*. Verfügbar unter: <https://www.jmwiarda.de/2019/05/07/missing-the-point-die-debatte-%C3%BCber-die-anwesenheitspflicht/> [10.12.2019].
- Ram, S., Wang, Y., Currim, F. & Currim, S. (2015). Using Big Data for Predicting Freshman Retention. *Proceedings of Thirty Sixth International Conference on Information Systems, Fort Worth 2015*. Verfügbar unter: <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1380&context=icis2015> [10.12.2019].
- Reinmann, G. (2019). *Intellektuelle Anwesenheit*. Verfügbar unter: <https://gabi-reinmann.de/?p=6567> [10.12.2019].
- Rohs, M. (2010). Zur Neudimensionierung des Lernortes. *REPORT*, 33(2), 34–45.
- Scheidig, F. (2019). Learning Analytics. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 93, 65–96.
- Schön, S., Ebner, M. & Schön, M. (2016). *Verschmelzung von digitalen und analogen Lehr- und Lernformaten*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Verfügbar unter: [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_AP\\_Nr25\\_Verschmelzung\\_Digitale\\_Analoge\\_Lernformate.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr25_Verschmelzung_Digitale_Analoge_Lernformate.pdf) [10.12.2019].
- Schulmeister, R. (2015). *Abwesenheit von Lehrveranstaltungen*. Verfügbar unter: [https://www.campus-innovation.de/fileadmin/dokumente/Schulmeister\\_Anwesenheit\\_\\_Abwesenheit\\_\\_2\\_.pdf](https://www.campus-innovation.de/fileadmin/dokumente/Schulmeister_Anwesenheit__Abwesenheit__2_.pdf) [10.12.2019].
- Schulmeister, R. & Loviscach, J. (2017). Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lehre. In C. Leineweber & C. de Witt (Hrsg.), *Digitale Transformation im Diskurs*. Verfügbar unter: [https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir\\_derivate\\_00001263/DTiD\\_Schulmeister\\_Loviscach\\_Mythen\\_Digitalisierung\\_Studium\\_2017.pdf](https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir_derivate_00001263/DTiD_Schulmeister_Loviscach_Mythen_Digitalisierung_Studium_2017.pdf) [10.12.2019].
- Stichweh, R. (2015). Die Universität als Anwesenheitsinstitution. *Forschung & Lehre*, 22(2), 85.
- Theiler, L. (2014). Zur Präsenz verpflichtet? *NZZ Campus vom 3. Februar 2014*.
- Vogel, B., Willige, J., Grützmaker, J. & Sudheimer, S. (2019). *Orte des Selbststudiums 2018*. Hannover: HIS-HE. Verfügbar unter: [https://his-he.de/fileadmin/user\\_up](https://his-he.de/fileadmin/user_up)



- load/Publikationen/Forum\_Hochschulentwicklung/fh-012019.pdf [10.12.2019].  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Wannemacher, K., Jungermann, I., Scholz, J., Tercanli, H. & von Villiez, A. (2016). *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Verfügbar unter: [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2015\\_Digitale%20Lernszenarien.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2015_Digitale%20Lernszenarien.pdf) [10.12.2019].
- Wiarda, J.-M. (2015). Wer nicht kommt, verliert. *Die Zeit*. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2015/48/anwesenheitspflicht-universitaet-schlechtere-leistung> [10.12.2019].