



Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences

„Alice Salomon“- Hochschule
für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin
Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung und Bildung

Positionspapier

17 Thesen zur Präsenzlehre

Francesco Cuomo, Marion Kußmaul, Arnd
Pollmann, Thomas Schäfer, Johannes Verch,
Christian Widdascheck



Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences



Erstveröffentlicht auf aliceOpen, dem Publikationsserver der Alice-Salomon-Hochschule Berlin im Juni 2022. Das Dokument ist abrufbar unter (URN):

<https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-5068>

Zitiervorschlag

Cuomo, Francesco, Kußmaul, Marion, Pollmann, Arnd, Schäfer, Thomas, Verch, Johannes & Widdascheck, Christian (2022): 17 Thesen zur Präsenzlehre.

URN: <https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-5068>



Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung – Keine Bearbeitungen 4.0 International \(CC BY-ND 4.0 DE\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)

17 Thesen zur Präsenzlehre

Francesco Cuomo, Marion Kußmaul, Arnd Pollmann, Thomas Schäfer, Johannes Verch, Christian Widdascheck*

Die folgenden Thesen verstehen sich als ein Beitrag zur Frage guter Lehre und sinnvollen Lernens an unseren Hochschulen. Im Zuge der Corona-Pandemie hat diese Frage aufgrund der notwendigen Umstellung auf digitale Lehr- und Lernformate an Virulenz gewonnen. Vielerorts muss nun entschieden werden, welche dieser Online-Formate, die während der pandemischen Notlage entwickelt und dann schrittweise auch schon „normalisiert“ wurden, dauerhaft bleiben, nicht bleiben oder weiterentwickelt werden sollen. Oft wird jedoch übersehen, dass die Präsenzlehre auch schon vorher einer schleichenden Aushöhlung ausgesetzt gewesen ist: durch Modularisierung, stetig wachsende Seminargruppen, zunehmende Unverbindlichkeit studentischer Teilnahme, mangelnde Vereinbarkeit von Studium, Job und sonstigen Lebenslagen sowie aufgrund einer die Aufmerksamkeit oft absorbierenden Ablenkung durch Handys und Soziale Netzwerke. Diese krisenhafte Gesamtsituation sehen wir als Chance, aber auch als pädagogische Notwendigkeit, an das spezifisch wertvolle Potential der Präsenzlehre zu erinnern und so auch nach den Bedingungen zu fragen, auf die ein Lernen in Präsenz angewiesen ist. Dabei wird sich zeigen, dass gelingende Präsenzlehre sehr viel mehr bedeutet, als dass sich eine Gruppe von Lehrenden und Lernenden – physisch – zur selben Zeit im selben Raum einfinden.

(1) Präsenzlehre ist eine Lehre im *Präsens* und damit ein Lernen in der Gegenwart. „Gegenwärtig“ ist, wer sich vor Ort einander zuwendet. Das Gegenteil von Präsenz ist Absenz. Wer nicht gegenwärtig ist, wendet sich ab, ist abwesend. Folglich wäre das Gegenteil von Präsenzlehre die Abwesenheitslehre. Der zentrale Ort des Präsenzstudiums ist die gemeinsame Diskussion in Hörsaal und Seminarraum. Nur hier, im Rahmen einer gemeinsam getragenen Diskussionskultur, kann ein geschütztes Umfeld entstehen, in dem nicht nur Fachwissen und Fachkompetenzen erworben, sondern auch facettenreiche Lerntechniken erprobt, vielfältige Lernprinzipien entwickelt und unterschiedlichste Diskurs-erfahrungen gemacht werden.

* Die Autor:innen lehren an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin. Dieses Positionspapier ist im Rahmen einer gemeinsamen Arbeitsgruppe entstanden. Kontakt: pollmann@ash-berlin.eu.

(2) Präsenz setzt Unmittelbarkeit und körperlich erfahrbare Teilnahme voraus. Die raum-zeitliche Gegenwart der Präsenzlehre ist eine Anwesenheit zur selben Zeit am selben Ort. Eine „digitale Präsenzlehre“ (z.B. Videokonferenzen) ist demnach ein Widerspruch in sich. Das Medium nimmt der Präsenz sowohl die Unmittelbarkeit als auch die Körperlichkeit, filtert technologisch Atmosphäre, verhindert ästhetische Bildungserfahrungen und Resonanzen. Dies gilt erst recht für die vollends asynchrone Lehre, die eine wechselseitige Abwesenheit an unterschiedlichen Orten und zu verschiedenen Zeiten statuiert.

(3) Ein intensives Präsenzseminar mit seinen Spontaneitäten, Verirrungen, Querwegen, Exkursen und „Aha“-Momenten stiftet methodisch – im Sinne von ganzheitlich erkenntnisringendem, durchlebtem Tun – unvergleichbar andere Betroffenheit, Tiefe und Resonanz als jene Formate, die auf medialer Distanz bleiben. Insbesondere die Differenz zum asynchronen und „bequemen“ Auf- oder Nacharbeiten (etwa von Folien, Screencasts oder Texten) wird sich vor diesem Hintergrund fast durchgängig als pädagogisch erheblich, wenn nicht sogar als entscheidend erweisen.

(4) Etwaiges Arbeitsmaterial, das in Büchern, Readern oder auf Lernplattformen bereitgestellt wird, ist eben zunächst nur dies: distanziertes „Material“, das als gemeinsame Arbeitsgrundlage dient. Auch wenn man sich diesem Material selbsttätig zuwenden kann und zur Vorbereitung ja auch zuwenden muss: Erst in der gemeinsamen Seminardiskussion und in Reflexion auf den jeweils eigenen Umgang mit diesem Material sowie im Austausch und Abgleich mit alternativen Denk- und Zugangsweisen wird deutlich, was und wie aus der Beschäftigung mit diesem Material zu lernen ist.

(5) Dieser Prozess eines nicht bloß autonomen, sondern gemeinsamen Lernens, gepaart mit den vielen informellen Austauschprozessen rund um die eigentlichen Lehrveranstaltungen („Socializing“), liefert wesentliche Erkenntnisse, die solitär – selbst auf Grundlage noch so gut gewählter Materialien – kaum zu erzielen sind. Jene gemeinsam vollzogenen Praktiken tragen zur Bildung und mithin zur „Ko-Konstruktion“ der Hochschule als einem wechselseitig geteilten und getragenen Ort bei, an dem die eigene Denk-Bewegung Bedeutung hat und entsprechend dann auch als wirksam erfahren werden kann.

(6) Nicht zuletzt das leibliche Eingebundensein in den Präsenzunterricht – als atmosphärische, umfassende, interaktive, emotionale, intuitive, körpersprachliche, praxeologische, habituelle etc. Involviertheit – führt im wechselseitig zugewandten Anwesenheitsdiskurs zu komplexen Erfahrungen intellektueller, ethischer und ästhetischer Vielfalt, von Fremdheit und Vertrautheit, Verbundenheit, Kontrast und Differenz. Die Art, Nähe und Tiefe von potenzieller Resonanz ergibt sich dabei aus der jeweils individuellen Bereitschaft, sich vor Ort, in Raum und Zeit, auf dieses leiblich diskursive Miteinander einzulassen.

(7) Die digitalen Geräteoberflächen scheinen unsere „Hautfunktionen“ zu übernehmen, tatsächlich aber trägt die sinnliche Abstraktheit des virtuellen Raums

zur Verdrängung oder gar zum „Vergessen“ des Körpers bei. Aus dem hinter schwarzen Kacheln verschwindenden *no body* wird rasch ein *nobody*. So auch wird es individuell leichter, sich bereits bei geringstem Frust, Konflikt oder Widerstand zu entziehen; wodurch Prozesse des Lernens und Reifens blockiert werden. Die digitale Verfügbarkeit der eigenen Umgebung verstärkt zudem die Illusion von lerneffizienter Autonomie und Kontrolle; eine Illusion, die nur zu oft auch an der Störanfälligkeit der Technik zerschellt, die inzwischen wie selbstverständlich mit Achselzucken oder schwarzen Kacheln beantwortet wird.

(8) Die Gegenwärtigkeit der gemeinsamen Seminar Diskussion hat eine unhintergebar und vielfältig sinnliche Erfahrungsdimension, die weder digital noch durch schriftliche Teilnahmeleistungen kompensiert werden kann. Das gilt für textbasierte Seminare nicht weniger als für Projektseminare oder Werkstätten. Ob Fernstudium, Online-Studium oder Blended Learning-Kurse: Sie reichen nicht an den bildungsspezifischen Erfahrungs- und Erkenntnisraum „empfänglicher“ Präsenzlehre heran. Wer auf diese Formate fokussiert, forciert ein Lernen, das sich aus technokratisch effizienzorientierten Denkmustern und Handlungsstrukturen speist.

(9) Erst der gemeinsam geteilte Raum in Präsenz, der das Private „öffnet“, lässt durch Dialog, Kooperation, Diskussion, Auseinandersetzung eine gemeinsam gestaltete Öffentlichkeit entstehen. Aus persönlichem Meinen wird öffentliches Argumentieren, aus der intimen Blase des jeweils individuellen Denkens ein offener Prozess. Vielfach wird heute auf die Gefahr des Auseinanderdriftens, der Zersplitterung von Gesellschaft hingewiesen. Die präsente Auseinandersetzung an der Hochschule, das Erleben von anderen Positionen, das Ringen um die eigene Idee, die Bereitschaft zum Kompromiss und die Gestaltung inkludierender Gruppenprozesse bereiten wirksam auf demokratische und dialogische Prozesse in der Gesellschaft vor.

(10) Im präsentischen Miteinander werden wir der produktiven Heterogenität an Erfahrungen, Wissen und Kompetenzen gewahr. In diesem Raum streben wir eine Lehre auf „Augenhöhe“ an, bei der alle Beteiligten die Erfahrung machen können, dass sie unverzichtbarer Teil einer Stimmen-Vielfalt sind, sein können und auch sein sollen. Um aber auf Augenhöhe miteinander sprechen und auch streiten zu können, muss man sich *in die Augen schauen* können, und zwar in möglichst ungeteilter Aufmerksamkeit; eine Erfahrung, die durch die digitale Lernform (Kameras, schwarze Kacheln, technische Übertragungsprobleme, Asynchronizität) zumindest erschwert wird, weil der Blick der Anderen durch das digitale Medium in die Ferne rückt und unkonkret wird.

(11) Als spezifische Sphäre identitätsstiftender Anerkennung besitzt die Lehre in Präsenz und Präsens umfassender stimulierende Wirkungspotenziale. Das kann im Einzelfall vereinnahmend, überwältigend oder auch bedrohlich wirken; dies gilt es bildungspädagogisch zu reflektieren und zu berücksichtigen. Doch wer individuell ein Studium oder auch die wissenschaftliche Lehre ohne regelmäßige Präsenzzeiten vorzieht, muss das rechtzeitig bei der eigenen Hochschulwahl

berücksichtigen und in einem Online-Studiengang, berufsbegleitend oder an einer Fernhochschule studieren oder lehren.

(12) Zwar setzt die Präsenzlehre keine prüfungsrelevante Anwesenheitspflicht voraus. Aber mit einem vermeintlichen „Recht“ auf beliebige Abwesenheit ist die Präsenzlehre unvereinbar. Denn auch ohne jene prüfungsrelevante Pflicht zur Anwesenheit besteht eine *ethische* Verpflichtung zur aktiven Teilhabe. Ja, die prüfungsrelevante Anwesenheitspflicht kann nur dann entfallen, wenn diese ethische respektiert wird. Hier geht es nicht bloß darum, dass man sich durch Abwesenheit selbst schadet. Durch Fluktuation wird das geschützte Umfeld des wechselseitig getragenen und verantworteten Seminarzusammenhangs untergraben. Nur wenn kontinuierlich und gemeinsam ein „roter Faden“ gesponnen wird, kann sich im Laufe des Semesters jene inhaltliche Dichte und Differenziertheit ergeben, die eine sich kooperativ bildende Fachlichkeit ermöglicht.

(13) Wer häufig fehlt, verschiebt die Balance von Präsenz und Selbststudium in ein didaktisch haltloses Ungleichgewicht. Abgesehen davon, dass man dabei meist wenig bis gar nichts nachhaltig lernt und dieses Fehlen auch nicht als „allgemeines Gesetz“ taugt, weil dann alle fälschlich auf die mutmaßlich Anwesenden vertrauten, die Lehre aber faktisch ausfiel: Wie sehr man sich dabei in eine schädliche Selbsttäuschung begibt, wird schon daran deutlich, dass die Abwesenheit der Anwesenheitspflicht einen Studienabschluss selbst dann ermöglicht, wenn man an keiner einzigen Seminarsitzung teilgenommen oder diese auch nur nachgearbeitet haben sollte.

(14) Die Willkürfreiheit zur Abwesenheit untergräbt die geteilte Freiheit einer verlässlichen, gemeinsam gestalteten Lernkultur. Es gibt bisweilen gute Gründe, nicht an jeder Sitzung eines Präsenzseminars vor Ort teilzunehmen, aber derart gute Gründe liegen vergleichsweise selten vor und sind nur dann gegeben, wenn der Seminarbesuch die Verletzung einer schwerer wiegenden Verbindlichkeit nach sich ziehen würde (z.B. im Fall von Krankheit, Ansteckungsgefahr, Betreuungsnotstand, Exkursionen). Wer das Studium nicht bloß als ein Ansammeln von Credit Points und ein „Abhaken“ von Prüfungen mit dem Ziel eines effizient erwirkten Abschlusses versteht, sondern als ein gemeinsames Lernen und mithin als eine temporär geteilte Lebensform, muss für größere Verbindlichkeit der Teilnahme sein und praktisch sorgen.

(15) An die Stelle einer grassierenden „Kultur der Unverbindlichkeit“ soll eine gemeinsam verantwortete Lernkultur der Verbindlichkeit treten. Das gilt für Studierende, Lehrende und die Hochschulorganisation gleichermaßen. Beleg-Systeme oder Prüfungsordnungen, die bereits im Wortlaut bzw. in der Praxis jegliche Anwesenheitspflicht verneinen oder durch Doppelbelegungen konterkarieren, ohne die damit verknüpften Gefahren zu reflektieren, sind nicht etwa progressiv, sondern schädlich für eine Kultur gemeinsamen Lernens. Der Lehrkörper macht sich so bereits auf Ebene der Regularien unglaubwürdig. Und im Vergleich zu anderen Hochschulen wird so ein „Sonderstatus“ festgeschrieben, der in der Außenwirkung negativ auf Studierende und Kollegium zurückfällt.

(16) Diese beiden „Logiken“ sind zu unterscheiden: Die Logik des didaktisch Sinnvollen und jene des effizienten Ressourceneinsatzes in Bezug auf Zeit, Arbeitsaufwand, Mobilität, Lehrkräfte, Räume etc. Soll diese Vernunft der Effizienz – so unwiderstehlich sie bisweilen auch wirken mag –, die zuerst genannte Vernunft didaktisch guter Lehre nicht einfach „kolonialisieren“, müssen ihr deutliche Grenzen gesetzt werden. Ansonsten wird die betreffende Zweckrationalität, wie so häufig, in ihr Gegenteil und damit in neue Unvernunft umschlagen (abnehmende Studierbarkeit, vermehrte Exklusion, wachsende Raumnot, zunehmender Personalmangel etc.).

(17) Der vermeintliche Fortschritt digitaler Lehre in Bezug auf Praktikabilität („Studierbarkeit“), Effizienz („Raumknappheit“) und Bequemlichkeit („Home Office“) ist in wichtigen Hinsichten ein Rückschritt mit dem Ziel von Etat- und Personalkürzungen. Die in der Abkehr von der Präsenzlehre zum Vorschein kommende – und bloß vermeintlich pädagogische – Logik, ist die Logik der instrumentellen Vernunft und Effizienz; einer Vernunft, die seit jeher für bürokratische Zurichtung und kapitalistische Ausbeutung, für überbordende Wachstumsfantasien und nicht-nachhaltige Öko- und Klimagefährdung, für riskante Technologisierung und freiheitsberaubende Herrschaft zuständig ist.