

die hochschullehre – Jahrgang 9–2023 (16)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2316W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



## Überlegungen zu Post-Digitalität in universitären Lehrpraktiken

THIEMO BLOH

### Zusammenfassung

Die Corona-Pandemie hat dazu geführt, dass digitale Lehre plötzlich die Regel war und nicht mehr eine Ausnahme. Allerdings war digitale Lehre bis dahin kaum vorhanden und folglich für die meisten Beteiligten Neuland. Bei der Suche nach Orientierungen wurde sich dabei – so die These – auf Bekanntes gestützt. Und bekannt war nicht nur Lehre, sondern auch das Digitale, das im Sinne einer sozialen Praxis der Digitalität längst existiert(e), wenn auch jenseits pädagogischer Praktiken.

Wie dieses Setting theoretisch zu fassen ist und welche Konsequenzen sich daraus für die (digitale) Hochschullehre ergeben, damit beschäftigt sich der vorliegende Beitrag.

**Schlüsselwörter:** Digitalität; Handlungsorientierung; Feld; Regelmäßigkeiten

### Reflections on post-digitality in university teaching practices

#### ABSTRACT

The Corona pandemic meant that digital teaching was suddenly the rule rather than the exception. However, digital teaching had hardly existed until then and was therefore uncharted territory for most of those involved. In their search for orientation, they relied - so the thesis goes - on what was already known. And it was not only teaching that was known, but also the digital, which had long existed in the sense of a social practice of digitality, albeit beyond pedagogical practices.

This article deals with how this setting can be theoretically grasped and what consequences result from it for (digital) university teaching.

**Keywords:** Digitality; action orientation; field; regularities

## 1 Einleitung

Digitale Lehre an Hochschulen hat nicht erst, aber doch gerade im Kontext der Corona-Pandemie an Bedeutung gewonnen. Besonderheiten der durch Covid-19 bedingten digitalen Lehre waren zweierlei: Zum einen kam sie sehr *plötzlich*, zum anderen war sie *alternativlos*. Mit Ersterem ist gemeint, dass von den ersten (kleineren) Corona-Schlagzeilen (im Dezember 2019) bis zur vollständigen Umstellung auf digitale Lehre (im April 2020) gerade einmal vier Monate vergangen sind. Was im November 2019 noch Ausnahme – und vermutlich für viele auch undenkbar – war, war im Sommersemester 2020 mit einem Mal die Regel. Digitale Lehre ist also nicht – zumindest nicht in diesem Umfang – gewachsen, sondern mehr oder weniger ad hoc entstanden. Denn – darauf verweist Zwei-

teres – digitale Lehre war nicht mehr eine Option unter vielen, war nicht E-Learning als bewusst gewähltes pädagogisches Konzept, wie es seit Jahren existiert, sondern die *einzig*e Option, auch für diejenigen, die sich zuvor nicht mit E-Learning-Konzepten auseinandergesetzt haben – und zwar sowohl für Studierende als auch für Lehrende. „Plötzlich mussten *alle* Lehrenden für *alle* Studierenden in *allen* Studiengängen ihre Veranstaltungen in elektronischen Lehrformen anbieten“ (Dittler & Kreidl, 2021, S. VI). Das Sommersemester 2020 kann vor diesem Hintergrund durchaus als Zäsur beschrieben werden, in dessen Zuge Hochschullehre vor neue Aufgaben gestellt wurde (Dittler & Kreidl, 2021) – und nach wie vor wird.

Diese Zäsur, so könnte man argumentieren, vollzieht sich dabei vor allem auf (handlungs)praktischer Ebene. Damit ist gemeint, dass es nicht einfach ein organisatorisches bzw. technisches Problem war, das bewältigt werden musste (bspw. das Kaufen einer Webcam). Digitale Lehre war in der Praxis, also im konkreten Ausüben, – zumindest zu Beginn – mit Schwierigkeiten verbunden, und zwar nicht nur dort, wo die Probleme offensichtlich waren – bspw. bei Veranstaltungen, die im Labor stattfanden und damit nicht einfach in den digitalen Raum übertragen werden konnten –, sondern auch dort, wo zunächst weniger Widerstand zu erwarten wäre – bspw. die Diskussion von Texten in digitalen Seminaren der Geisteswissenschaften. Gerade Letzteres verweist auf eine Erfahrung, die viele Lehrende – und auch Studierende – in der Corona-Pandemie gemacht haben: Digitale Lehre funktioniert, aber sie funktioniert anders (Sawert & Keil, 2021). Das, was in Präsenz funktionierte und gut war, lief in digitalen Kontexten ins Leere, es war problematisch (Keil & Sawert, 2021) und wenig sinnvoll, das, „was man bisher gemacht hat, eins zu eins ins Digitale übersetzen zu wollen“ (Stalder & Kuttner, 2022, S. 16). Digitale Lehre, so könnte man formulieren, verfügt demnach über eine Eigenlogik, sie funktioniert anders, sie hat ihre eigenen Gesetze und Regelmäßigkeiten.<sup>1</sup>

Diese Eigenlogik erschöpft sich – und das ist die These dieses Beitrags – jedoch nicht in technischen Voraussetzungen, die gewisse Dinge ungewohnter, schwerer oder gar unmöglich machen (bspw. das gleichzeitige Sprechen in digitalen Settings), sondern sie liegt in einer sozialen Praxis der Digitalität begründet, die digitale Momente – auch in der Lehre – mit Sinn versieht. Entsprechend wird in diesem Beitrag digitale Lehre aus einer praxeologischen Perspektive heraus betrachtet, um ihre Besonderheiten analytisch zu fokussieren.<sup>2</sup> Der Fokus liegt dabei, wie bereits erwähnt, nicht auf E-Learning als ein von allen Beteiligten bewusst gewähltes Format (bspw. an Fernuniversitäten), sondern auf digitaler Lehre als plötzlich auftretende Praxis, der habitualisierte Umgangsweisen weitestgehend fehlen. Der thesenhafte Argumentationsverlauf geht entsprechend folgendermaßen vor: Routinen und Mechanismen bisheriger Lehrpraxis – was man auch als habitualisierte Handlungspraktiken rahmen könnte – funktionieren (bei digitaler Lehre) nicht mehr und laufen ins Leere (Kapitel 2) – wodurch eine Zäsur entsteht. Während zwar habitualisierte Handlungsmuster in Bezug auf digitale Lehre fehlten, lagen jedoch habitualisierte Handlungsmuster in Bezug auf das Digitale bereits vor, da wir längst in Zeiten der Post-Digitalität leben (Kapitel 3). Die fehlenden Handlungsmuster in Bezug auf digitale Lehre wurden dann aus den Handlungsmustern von Präsenzlehre sowie aus denen *lehrunabhängiger* Digitalität kompensiert, worin eine Eigenlogik digitaler Lehre begründet liegt (Kapitel 4). Welche Folgen dies für die (Hochschul)Lehre (in Zukunft) hat, ist eine Frage, die hier nicht beantwortet, zumindest aber angerissen werden kann (Kapitel 5).

Da es in diesem Beitrag nicht darum geht, eine fertige Studie oder Teilergebnisse darzulegen, sondern eher darum, einen Gedankengang zu entwickeln und zu teilen, möchte ich, entgegen den sonstigen Konventionen, die Ergebnisse der empirischen Rekonstruktionen nicht gebündelt in einem eigenen Kapitel darstellen, sondern immer wieder als Beispiele benutzen, um die theoretischen Überlegungen zu verdeutlichen – auch wenn die theoretischen Überlegungen nicht unabhängig von den empirischen Rekonstruktionen entstanden sind. Das empirische Material besteht aus

1 Damit ist nicht gemeint, dass digitale Lehre andere Mechanismen zugrunde legt als Präsenzlehre, das wäre eine relativ banale und auch längst vorherrschende Erkenntnis. Damit ist gemeint – und soll im Folgenden verdeutlicht werden –, dass digitale Lehre in gänzlich anderen sozial-praktischen Logiken verankert wird. Der sozio-logische Vergleichshorizont von digitaler Lehre wäre – so könnte man argumentieren – nicht Präsenzlehre, sondern Serien von Streaming-Diensten.

2 Die theoretischen Überlegungen und empirischen Rekonstruktionen sind dabei im Zuge des „Scholarship of Teaching and Learning“ an der Universität Paderborn erfolgt und basieren auf den eigens erlebten Schwierigkeiten mit digitalen Lehr-Lernformaten.

drei Gruppendiskussionen (drei bis fünf Personen), die mit Studierenden der Erziehungswissenschaft im Sommersemester 2022 geführt wurden. Die Diskussionen wurden mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2017; Nohl, 2013; Przyborski, 2004) ausgewertet.

## 2 Zäsur als Bruch habitualisierter Handlungspraktiken

Die Zäsur lag, wie dargelegt, während der Corona-Pandemie nicht bloß auf organisatorischer Ebene vor, sondern – so die These – auch in den Handlungspraktiken der Akteurinnen und Akteure (sowohl Studierende als auch Lehrende), die – zumindest in Bezug auf Lehre – einen Bruch erfahren haben. Dies wird fassbar, wenn Lehre als soziale Praxis verstanden wird, die nach impliziten Regelmäßigkeiten (Bourdieu, 1992) geordnet ist. Während in der Präsenzlehre alle Beteiligten meist recht klar wissen, was (nicht) zu tun ist, war digitale Lehre (zunächst) durch Unklarheit und Unsicherheit geprägt – und zwar auf handlungspraktischer Ebene. Es kamen, so könnte man sagen, „alte Muster des Denkens und Handelns“ in eine „Krise“ und „neue Muster“ entstanden (Stalder, 2018, S. 8).

Habitus-theoretisch könnte man hier auf den Term der „Handlungsorientierungen“ (Bloch, 2021; Nohl et al., 2015) verweisen, die als „Sedimentierungen von Erfahrungs- und Bedeutungsstrukturen“ (Nohl et al., 2015, S. 217) verstanden werden können, allerdings im Gegensatz zum Habitus weniger global zu denken sind, sondern sich auf einen Gegenstand, also einen Ausschnitt von Welt beziehen (bspw. Lehre), also „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu, 1987, S. 101) in Bezug auf diesen Gegenstand darstellen. Es geht um „modi operandi, mit denen Themen und Problemstellungen des Lebens bewältigt werden“ (Nohl et al., 2015, S. 217). Handlungsorientierungen in Bezug auf universitäre Lehrpraktiken, so könnte man nun argumentieren, liefen durch die Umstellung auf digitale Lehre ins Leere, die selbstverständliche Lehrpraxis (die Praxis der Präsenzlehre) wurde brüchig.

Dies wird auch an der Passage „Sofa“ der Gruppe „Streamer“ deutlich, die aus vier Studentinnen besteht, von denen zwei bereits als Influencerin/Streamerin gearbeitet haben. In der Passage wird die Differenz zwischen digitaler Lehre und Lehre in Präsenz verhandelt.

**Melem:** weil ich finde es ist auch die äh (.) Aura die der (.) äh Lehrende ausstrahlt, so find ich; beeinflusst mich in meinem Lernen schon sehr, (.) für mich persönlich, (.) und wenn ich da jemand digital sitzen sehe, ist es nicht so dass ich diese Energie spüre, da (.) so (.) die ich empfinde wenn ich ihn persönlich treffe so.

Die Unterschiedlichkeit zwischen digitaler Lehre und Lehre in Präsenz wird von Melem erfahren, kann aber nur bedingt auf den Begriff gebracht werden. Die „Aura“ und „Energie“ des/der Lehrenden wird im Digitalen nicht „gespürt“. Es wird also eine deutliche Differenz gezogen, und digitale Lehre wird vor dem Horizont der Präsenzlehre als different betrachtet. Dadurch wird digitale Lehre in gewisser Weise als fremd oder eben als nicht normal begriffen.

Die Differenz tritt hier zwar deutlich auf, bleibt aber zunächst vage – beinahe mystisch („Aura“). Digitale Lehre ist etwas anderes. Erfolgt dies hier noch weitgehend neutral, verweist die direkte Anschlussäußerung von Anne auf das Problematische digitaler Lehre.

**Anne:** ich find halt auch in der Uni, das halt so (.) diese eigenen Sinne, wenn man das so sagen kann, also, du schreibst, du hörst halt zu; also äh du siehst auch etwas, also dass diese ganzen Sinne halt auch viel viel mehr beansprucht werden, als wenn du Zuhause einfach so d- den Text liest und auf Zoom irgendwie mal was zuhörst ne, //Melem: hmhm// also in der Uni is halt alles nochmal präsenter und auch vielfältiger? wenn man das so sagen kann, des is mir halt auch so aufgefallen so also

Anne greift hier zunächst Melems Erfahrung auf, dass „in der Uni“, als Synonym für Präsenzlehre, die „ganzen Sinne“ viel mehr „beansprucht“ werden und alles „vielfältiger“ ist. Gleichzeitig wird Zoom, als Synonym für digitale Lehre, nicht nur im Kontrast, sondern auch in der eigenen Beschrei-

bung durchaus negativ eingeführt, da man hier halt „irgendwie mal was zuhör[t]“. Man ist also eher passiv („zuhörst“), der Prozess ist unklar („irgendwie“) und die Inhalte („mal was“) mehr oder weniger irrelevant. Digitale Lehre ist vor diesem Hintergrund unspezifischer, weniger erfahrbar als Präsenzlehre. Das übliche Vorgehen der Präsenzlehre (das Schreiben, das Zuhören, das Sehen) funktioniert anscheinend im Digitalen nicht mehr – obwohl auch hier geschrieben, zugehört und gesehen wird. Sie funktionieren anders, ohne dass diese Andersartigkeit auf den Punkt gebracht werden kann.

Theoretisch lässt sich dies folgendermaßen fassen: Funktionieren bestimmte Routinen nicht mehr – wie diese ersten beiden kurzen Ausschnitte in Bezug auf digitale Lehre andeuten –, muss das Problem gelöst werden. Dies kann geschehen, indem (1) etwas Neues entsteht, sei es, dass vorhandene Handlungsorientierungen transformiert werden (und sich bspw. der Blick auf (digitale) Lehre ändert), sei es, dass ein neuer Gegenstand konstruiert wird, mit dem umgegangen werden muss (digitale Lehre als eigenständiger Bereich universitärer Lehre). Es geht dann um „Lernbewegungen, die – von Diskrepanzerfahrungen ausgehend – jene geradezu überschreiten. Sie nehmen die Diskrepanzerfahrung zum Anlass, um über die ursprüngliche Negativität hinaus Neues zu erschließen“ (Nohl et al., 2015, S. 149). Die Problemlösung kann aber auch erfolgen, indem (2) bisher Fremdes (digitale Lehre) in bereits Bestehendes übernommen bzw. dadurch vereinnahmt wird.

In allen drei Fällen wird sich jedoch auf Bekanntes bezogen. Auch Neues entsteht nicht im luftleeren Raum, das Neue entsteht also nicht aus dem Nichts, denn „in dem Moment, in dem in der Situation ein Problem erkannt“ wird, wird „immer eine Auswahl aus der Fülle der Elemente, die eine Situation ausmachen, getroffen“ (Nohl et al., 2015, S. 148). Die Erfahrung einer brüchigen bzw. problematischen Situation geschieht somit immer schon auf Basis der „im Vorbewussten sedimentierten Erfahrung“ und niemals „objektiv“, geschieht also abhängig vom Habitus, wodurch ein „Mindestmaß an Kontinuität selbst dort gewährleistet“ wird, wo Handlungsorientierungen brüchig werden (Nohl et al., 2015, S. 148). So war zwar digitale Lehre für viele Akteurinnen und Akteure Neuland, sicherlich aber das Digitale den meisten Akteurinnen und Akteuren vertraut, weshalb es in der digitalen Lehre durchaus Praktiken gab, auf die neu aufgebaut werden konnte.

Dies verdeutlicht die Äußerung von Melem, welche direkt auf Anne folgt:

**Melem:** und ich find auch die Grenzen äh (.) also diese=äh (.) Grenzen sind ganz anders gezogen; wenn ich jetzt nach Hause komme, klar ähm ab und zu kann ich da noch was für die Uni machen, (.) so, aber es ist mein Zuhause, und ich setz mich aufs Sofa, und (.) wenn ich aber aufm Sofa dann den Laptop äh aufmache auf dem ich vor fünf Minuten noch lag, und vielleicht Fernseh geguckt hab und mir dann ne Zoom-Sitzung an=äh = gesehen habe, so (.) dann kommt es ganz anders an, und es is f- es verschwimmt so; und (.) man hat diese=äh (.) das Sofa is nich mehr nur der gemütliche Ort, wo ich nur sitze; sondern auch irgendwo son bisschen son Stressfaktor, und was w:o ich auch was machen muss so. und (.) ich finde das i- das is schwierig, da so Grenzen zu setzen oder (.) //(räuspern)// äh (1) v- versteht ihr was ich //Nicole: ja// meine so, //??= ja// also dieses Zuhause sollte ein Ort sein wo man sich halt w- wohl fühlt, wo man sich ausruhen kann, und dann (.) so bei der digitalen Welt (halt so) //Anne: deswegen ist es auch schwierig// im Home-Office oder so //Anne: ja// ne,

Einerseits ratifiziert Melem zunächst Annes Äußerung, indem sie ihre Äußerung als etwas Zusätzliches und nicht etwas Kontradiktorisches rahmt („und ich finde auch“), andererseits bringt sie hier auch einen neuen Punkt, nämlich die Grenzziehung – und verdeutlicht damit, dass digitale Lehre zwar für sich neu ist, aber in Bereichen verortet wird, die schon vorhanden sind. Während Präsenzlehre (traditionellerweise) an der Uni stattfindet, also dem Ort, an dem man arbeitet, findet digitale Lehre „zu Hause“ statt, einem Ort, an dem man sich eigentlich „wohl fühlt“. Das bedeutet nicht nur, dass (digitale) Lehre anscheinend keine Wohlfühlatmosphäre erzeugt, was nicht wirklich überrascht, es bedeutet vor allem, dass (digitale) Lehre hier in einen Bereich eindringt (das wohlfühlende Zuhause), in dem sie, nach Melem, eigentlich nichts zu suchen hat.

Dies wird besonders deutlich, wenn Melem darauf verweist, dass sie auf dem Sofa, auf dem sie zuvor noch „Fernseh geguckt“ hat, nun eine „Zoom-Sitzung an=äh = gesehen“ hat. Hier zeigt sich zweierlei: Zum einen wird erneut deutlich, dass digitale Lehre in den privaten Raum eindringt. Das

Sofa, als Ort der Gemütlichkeit und Freizeit, wird nun durch Lehrveranstaltungen gestört. In dem Moment des Eindringens zeigt sich eine Nicht-Passung von Lehre und Freizeit, die in der örtlichen Gemeinsamkeit konfliktuell wird. Zum anderen zeigt sich jedoch, sprachlich-performativ, auch eine Vereinnahmung der Zoom-Sitzung durch die freizeitliche Praxis des Fernseh-Guckens, indem eine Zoom-Sitzung etwas wird, das man sich, ähnlich einer Fernsehserie, ansieht, das man also weitestgehend passiv konsumiert. Digitale Lehre als Konsum von Zoom-Sitzungen passt wiederum zum Konsum digitaler Inhalte in der Freizeit.

Einerseits wird digitale Lehre für das Eindringen kritisiert, andererseits wird digitale Lehre im Sinne des Bereichs, in den sie eingedrungen ist, verarbeitet. So wird Lehre als Lehre sowohl als der Freizeit unpassend empfunden (und damit auf das eigentliche Wesen von Lehre verwiesen), aber durchaus auch wie Freizeit konsumiert (und damit im Sinne der freizeitlichen Praxis gerahmt). Die Handlungs- bzw. Deutungsmuster verwischen und digitale Lehre ist weder Lehre noch Freizeit, sondern eine (neue?) *Mischung* aus beidem.

Während die gezeigten Passagen das Brüchig-Werden von gewohnter Praxis und gleichzeitig die Interpretation der neuen Praxis auf Basis alter Handlungsorientierungen andeuten, stellt sich die Frage, wie vorhandene Handlungsorientierungen in Bezug auf das Digitale theoretisch zu fassen sind, worauf nun eingegangen werden soll.

### 3 Post-Digitalität als soziale Praxis

Ein fragloses Übertragen bisheriger Handlungspraktiken auf digitale Lehre funktioniert, wie dargelegt, nicht ohne Weiteres. Es mussten neue Umgangsweisen gefunden werden, wobei sich jedoch durchaus auf Bekanntes gestützt werden kann (siehe oben). Denn neu waren weder die Lehre noch das Digitale, sondern die digitale Lehre. Es ist weder davon auszugehen, dass *sämtliche* Erfahrungen aus der Präsenzlehre mit einem Mal bedeutungslos wurden, sie fungieren zumindest noch als Deutungsmuster der vorliegenden Situation (bspw. Lehre als Arbeit in den obigen Ausschnitten), noch ist das Digitale *völliges* Neuland für die (meisten) Beteiligten gewesen – und auf Letzteres soll nun genauer eingegangen werden.

Digitale Technologien erfahren nicht erst seit Corona eine „rasante Normalisierung“ (Karcher, 2022, S. 104). Das Digitale liegt bereits vor, wir sind damit bereits vertraut, es vermischt sich längst mit unserer Alltagspraxis. Genau darauf verweist der Begriff der *Post Digitalität*. Post bedeutet: „we now live in the postdigital world where it is increasingly hard (and often straightforward impossible) to distinguish between digital and analogue aspects of human existence“ (Peters et al., 2018, S. 37). Post ist also nicht als Überwindung oder Vergangenheit zu verstehen, sondern im Sinne einer „inevitable linear progression of cultural and intellectual history“ (Cramer, 2014, S. 13). Es geht folglich nicht darum, dass das Digitale keine Rolle mehr spielt – ganz im Gegenteil. Es ist eher im Sinne – wohlgemerkt nicht in der Wertung! – eines „post-apocalyptic“ zu verstehen, also „a world in which the apocalypse is not over, but has progressed from a discrete breaking point to an ongoing condition“ (Cramer, 2014, S. 13). Es ist ehemals Neuartiges mittlerweile *Mainstream* (Stalder, 2016, S. 19). Post-Digital bezeichnet „not a chronological term but rather a critical attitude (or philosophy) that inquires into the digital world“ (Peters & Besley, 2019, S. 30). Die Vertrautheit mit digitalen Technologien in der Alltagswelt scheint also größtenteils gegeben und kann folglich die vermeintlichen Brüche digitaler Lehre kaum allein erklären.

Fassbarer werden diese jedoch, wenn man das Digitale als soziale Praxis versteht – wozu ich den Begriff der Digitalität im Anschluss an Stalder (2016) verwenden möchte. Digitalität bezieht sich – zumindest in meiner Argumentation – auf die praktische Komponente des Post-Digitalen, also auf eine „Möglichkeiten der Konstitution und der Verknüpfung der unterschiedlichsten menschlichen und nichtmenschlichen Akteure“ (Stalder, 2016, S. 18). Als eine „kulturelle Konstellation“ (Stalder, 2016, S. 11) verweist Digitalität auf den damit einhergehenden „Zusammenhang von Technik und

sozialen Praktiken“ (Berg et al., 2020, S. 184), wobei die „Präsenz der Digitalität“ letztlich auch „jenseits der digitalen Medien“ (Stalder, 2016, S. 19) besteht.<sup>3</sup>

Das bedeutet für digitale Hochschullehre im Kontext der Post-Digitalität nun Folgendes: Die Schwierigkeiten digitaler Hochschullehre bzw. digitaler Hochschullehrpraktiken scheinen nicht per se in einem Mangel an technologischem Know-how oder in Schwierigkeiten bei der Umsetzung begründet zu sein, da Digitales im Alltag bereits normal geworden ist, worauf die Idee des *Post-Digitalen* verweist. Digitales Handeln ist im Alltag bereits *selbstverständlich*. Die Probleme digitaler Hochschullehre liegen, so die These, gerade in jener *Selbstverständlichkeit* der sozialen digitalen Praxis, der Digitalität und den damit verbundenen Ansprüchen (Regelmäßigkeiten) an digitale *Praktiken* begründet, denen universitäre Lehre – ohne es zu wissen – gerecht werden muss – und genau darauf verweist die Idee einer *Post-Digitalität*. Damit ist dann auch die Differenzlinie zur klassischen Forschung zu digitaler Lehre (bspw. Lehmann & Bloh, 2010) gezogen: Während es dort meist um die Differenz zwischen Digitaler Lehre und Präsenzlehre geht (Chancen, Möglichkeiten, Besonderheiten, etc.), der dabei geltende praktische Rahmen des Universitären meist aber fraglos übernommen wird – was auch Sinn ergibt, wenn digitale Lehre als bewusst gewählte Strategie von allen Beteiligten angenommen wird –, geht es im vorliegenden Beitrag um die Differenz der sozialen Rahmung, also zwischen universitären und alltäglichen Praktiken der Digitalität, in denen digitale Lehre verortet werden kann – und damit eben um grundsätzlich andere Schwierigkeiten.

Deutlich wird dies an der Passage „E-Mail“ der Gruppe „Streamer“, in der es um das Thema digitale Kommunikation geht.

**Nicole:** nee aber ich finde, (.) so man merkt einfach dass (.) einen das tatsächlich in der Uni, n bisschen (.) benachteiligt, einfach weil (.) jetzt gerade auch vorhin in dem Seminar. er sacht ja ähm schl- macht mal schnell den Text äh auf den hab ich gerade auf PANDA gestellt, oder so, hätt ich jetzt kein Handy, wär des nich möglich.

**Anne:** ja (.) also ich finds persönlich sogar mega nervig bei uns, also dieses PANDA und so, ich- da gibts PAUL, da gibts PANDA, da gibts das, des es regt mich komplett auf ne, (.) auch das die mir Emails schicken, ich checke nie meine Emails, vom mir aus sollen die mir Post schicken, //alle: @ (2) @ // ich check öfter meinen Briefkasten als meine Emails, es ist wirklich so, (.) so ich bin halt, was das angeht, (.) gar nicht mal so in dieser Welt drin, auch wenn ich so beruflich halt dort tätig bin; ich bin einfach mich regt das so auf dass alles so (.) online is. so. ich ha- ich hab auch kein Internet Zuhause. (.) und wenn jemand mir was auf PANDA schickt, ich seh das (.) fünf Tage später //Nicole: @das is aber schlecht@ // ja natürlich is das //Melem: (auch diese)// schlecht.

**Melem:** man muss halt dauernd erreichbar sein, //Anne: ja// das is find ich auch dadurch ne, das kennt man ja auch w- wens nur Freunde sind, oder so, aber auch (1) bei Kursen oder so, dann bist Du n- in oder du guckst halt tausendmal am Tag nach, weil irgendwann könnte was kommen, und dann musst du halt auch gesehen haben, ne, da is kommt dann musst es für den Kurs dann haben, und so, und dann musst du schon immer (.) alles nachgucken und so

Nicole verweist darauf, dass digitale Praktiken an der Universität, hier das spontane Abrufen von Materialien, durchaus auch „benachteilig[en]“ können. Was hier noch als eine Frage von Geräten (ohne Handy, Laptop, etc. kann man nicht (mehr) teilnehmen) eingeführt wird, wird von Anne aufgegriffen und generell in Bezug auf digitale Tools fortgeführt. Die Lernplattform bzw. Programme der Lehr- und Prüfungsverwaltung und „das“ regen Anne „komplett auf“. Die starke Affektion und das Gleichstellen von verschiedenen Programmen dokumentierten dabei eine Fremdartigkeit der (digitalen) Praxis. So haben PAUL und PANDA an der Universität Paderborn durchaus differente

3 Nassehi (2019) verweist bspw. – recht amüsant – darauf, dass das Schreiben durch digitale Technologien neue Möglichkeiten erfährt. So kann mittlerweile auch ein unfertiger Text ohne großen Mehraufwand als fertiger Text präsentiert werden. Während früher Manuskripte mit Schreibmaschine geschrieben wurden – und potenzielle Korrekturen als „Narben“ sichtbar blieben, sich das Ins-Reine-Schreiben also erst zu einem sehr späten Zeitpunkt gelohnt hat –, kann heute jederzeit korrigiert werden, können Kommentare zugefügt oder gelöscht, Text verschoben werden, etc. Dadurch wird aber nicht nur der Prozess des Schreibens einfacher, sondern das Schreiben als solches verändert sich, da es im Prozess der Entwicklung bereits eine Funktion erfüllt, und diese Veränderung ist weitestgehend institutionalisiert. Heute wird, so könnte man sagen, digitalisiert geschrieben (unabhängig davon, ob man tatsächlich einen Computer benutzt oder nicht), da das Geschriebene zu jeder Zeit potenziell fertig ist oder gar zu sein hat.

Funktionen, die auch die Studierenden in der Regel kennen (müssen), die hier jedoch alle als gleich (nervig) betrachtet werden. Die folgende Darstellung der E-Mails kann als Elaboration verstanden werden. E-Mails werden als ein Mittel der Kommunikation eingeführt, das Anne aber nicht erreicht, sie „checkt“ öfter den Briefkasten als E-Mails. Hier geht es nicht mehr (nur) um digitale Endgeräte oder Tools, die vorhanden sein müssen, sondern auch das Online-Sein, das anscheinend vorausgesetzt wird – und was Anne nicht ist. Zwar ist sie beruflich in „dieser Welt“ tätig (sie ist Streamerin/ Influencerin), hat aber selbst kein Internet und sieht Nachrichten erst „fünf Tage später“, was die anderen direkt als „schlecht“ bewerten.

Unabhängig davon, ob dies tatsächlich so ist bzw. am fehlenden Online-Zugang liegt – denn in einer anderen Passage gibt Anne durchaus zu erkennen, dass sie auch zuhause sehr viel Zeit am Handy verbringt –, wird mit der Formulierung „dieser Welt“ eine Differenz aufgemacht. Dabei wird deutlich, dass eben nicht per se die Online-Welt gemeint ist, in der Anne sich sowohl beruflich als auch privat bewegt, sondern die *digitale universitäre* Welt, die hier als Differenz, als Vergleichshorizont, als andere Welt erscheint. Damit wird auch Nicoles Äußerung in einen Rahmen gesetzt, denn der Besitz eines digitalen Endgerätes – und der Ausschluss von Praktiken bei Nicht-Besitz – wird im Privaten nicht problematisiert, an der Universität jedoch schon. Es ist also nicht das Digitale, auch nicht das Universitäre, was hier in die Kritik gerät, sondern, und in diesem Sinne dann elaborierend zu Nicole, das digitale Universitäre. In der Kritik steht also nicht der Besitz eines digitalen Endgerätes, das Schreiben von E-Mails, das digitale Material, sondern all diese Dinge werden im Kontext von Universität kritisiert.

Die Gegenüberstellung von digitaler Alltagswelt („dieser Welt“) und digitaler Universität wird dann auch von Melem aufgegriffen, die das Problem der permanenten Erreichbarkeit aufwirft. Das ist deshalb besonders aufschlussreich, da hier zwei Dinge miteinander verwoben, doch aber differenziert werden. Einerseits kennt man die Notwendigkeit der dauerhaften Erreichbarkeit von Freunden. Die Freunde werden jedoch als „nur“ Freunde bezeichnet und die Universität wird dem („aber auch“) gegenübergestellt. Wenn es, so könnte man interpretieren, nur Freunde sind, die einen erreichen bzw. für die man erreichbar sein muss, ist das eine Sache, aber auch für die Uni muss man das sein. Die Gegenüberstellung von digitaler Alltagswelt und universitärer Digitalität wird hier also aufgegriffen und entsprechend eine Differenzierung gezogen.

Gleichzeitig verweist Melem auf die Notwendigkeit „tausendmal am Tag“ nach universitären Inhalten zu schauen, denn „irgendwann könnte was kommen“ und das „muss“ man dann auch „gesehen haben“. Während die Praktik der Erreichbarkeit bzw. generell das Digitale im Privaten und an der Universität zwar in der Bewertung different sind (was privat in Ordnung ist, ist universitär nervig), gelten aber dennoch anscheinend dieselben Regeln, in diesem Fall die permanente Erreichbarkeit. Die Logik beider Praktiken scheint gleich zu sein, nur ihre Bewertung ändert sich. Dabei spielt es keine Rolle, ob dies tatsächlich so ist bzw. sein müsste. Gerade (universitäre) Lehre, auch digitale, zeichnet sich m. E. – zumindest die, welche ich kenne und/oder selbst anbiete – durch langfristige Planung und Struktur aus und eben nicht durch kurzfristige Erreichbarkeit. In meinen eigenen Seminaren ist das tausendmalige Kontrollieren des Posteingangs sicherlich unnötig. Aber anscheinend – und das ist das Entscheidende – wird es von den Studierenden anders erlebt und auch anders praktiziert. Erst vor diesem Hintergrund werden E-Mails zu einem ungeeigneten Kommunikationsmedium, da sie einen eben nicht, wie gängige Messenger-Dienste, (direkt) erreichen (und Briefe schneller wären), und eine andere Kommunikationsplattform wäre gegebenenfalls sinnvoller. Universitäre Lehre bewegt sich also (plötzlich) in einem Bedeutungskontext, in dem permanente Erreichbarkeit eine Regel darstellt – egal ob sie das selbst möchte oder notwendig findet.

Digitale Lehre wird hier, so könnte man sagen, innerhalb der *Regelmäßigkeit einer privaten digitalen Praxis* bzw. *Praxis der Digitalität* verortet und entsprechend gerahmt, was im Folgenden nun theoretisch gefasst werden soll.

## 4 Eigenlogik digitaler Lehre

Die Schwierigkeiten digitaler Lehrpraktiken liegen unter anderem in der „Etablierung eines neuen Wirklichkeitszugangs und dessen Folgen für das Pädagogische“ (Karcher, 2022, S. 104) und damit auch für universitäre Lehre. Denn betrachtet man Digitalisierung als „gesamtgesellschaftlichen Strukturwandel“ (Karcher, 2022, S. 103), der in Bereichen jenseits pädagogischer Prinzipien schon weit fortgeschritten ist, so werden dadurch nicht nur pädagogische Prozesse irritiert und herausgefordert, sondern auch alltägliche Formen von Digitalem (bspw. die Erreichbarkeit) rekontextualisiert.

Anders formuliert: Die Akteurinnen und Akteure sind bereits gewohnt, digital nach entsprechenden Regeln bzw. Regelmäßigkeiten (s. u.) zu handeln, die aber unabhängig von pädagogischer Praxis, die lange analog war, gewachsen sind. Es ist also nicht davon auszugehen, dass pädagogische Praxis den Regeln digitaler (privater) Praxis notwendigerweise entspricht. Und in genau dieser Diskrepanz digitalisierter Praktiken jenseits des Pädagogischen einerseits und (weitestgehend analogisierter) pädagogischer Praktiken andererseits – so die These – liegt die Schwierigkeit digitaler Lehre begründet.

Um diesen Gedankengang zu verdeutlichen, bedarf es der Klärung der Idee von Regelmäßigkeiten, die hier wesentlich auf der Habitus- und Feldtheorie Pierre Bourdieus (Bourdieu, 1979) basiert – womit letztlich auch Digitalität grundlegend praxeologisch verortet werden kann. Die Kernfrage lautet, wie „Verhaltensweisen geregelt sein [können], ohne daß ihnen eine Befolgung von Regeln zugrunde liegt?“ (Bourdieu, 1992, S. 86), und die Antwort sieht Bourdieu ganz wesentlich im „Doppelleben“ (Bourdieu & Wacquant, 2013, S. 24) sozialer Strukturen begründet.

Auf der einen Seite steht dabei der Habitus, der die Inkorporation sozialer Erfahrungen beschreibt, er steht also zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Akteur\*in und überindividueller Struktur. Er ist „individuell und kollektiv“ (Vester, 2010, S. 138), er ist „sozialisierte Subjektivität“ (Bourdieu & Wacquant, 2013, S. 159) und zeigt sich in „Gestalt der geistigen und körperlichen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata in den individuellen Körpern“ (Bourdieu & Wacquant, 2013, S. 37). Der Habitus bestimmt somit, was wir sinnvoll finden und was nicht, was wir als normal verstehen und was nicht, wie wir handeln und wie nicht, etc. Da digitale Lehre jedoch nicht unsere gesamten Erfahrungen betrifft, scheint hier der Begriff der Handlungsorientierung (die eben ähnlich wie der Habitus strukturiert ist, aber eben einen spezifischen Gegenstand betrifft) passender. Wir haben, so könnte man sagen, längst einen Lehr-Habitus bzw. eine *Handlungsorientierung in Bezug auf Lehre* entwickelt, die unsere Art und Weise, Lehre wahrzunehmen, zu konzipieren und zu halten, bedingt und hervorbringt. Wir lehren so, wie wir es gewohnt sind, wie wir es sinnvoll finden, wie es im sozialen Kontext angemessen ist. Gleichzeitig verweist der Begriff der Digitalität darauf, dass auch digitalisierte Praktiken habitualisiert sind. Wir bewegen uns in der digitalen Welt also ebenfalls auf Basis unseres Habitus bzw. unserer Handlungsorientierungen, wir handeln auch hier zum sozialen Kontext angemessen (bspw. die Notwendigkeit permanenter Erreichbarkeit). Die Trägheit des Habitus bzw. von Handlungsorientierungen führt wiederum dazu, dass mitunter nicht flexibel auf Neuartigkeiten reagiert werden kann, was die Zäsur im Sommersemester 2020 aus habitustheoretischer Perspektive besonders stark erscheinen lässt.<sup>4</sup>

Allerdings formen sich Handlungsorientierungen, wie angedeutet, nicht einfach aus individuellen Erfahrungen, sondern – und das ist die andere Seite – aus dem Umgang mit kollektiven Strukturen. Es geht also immer auch um Angemessenheit in einem sozialen Kontext (Bloh, 2021). Solche kollektiven Strukturen können bei Bourdieu als Felder bezeichnet werden. Felder sind ein Zusammenschluss von expliziten wie impliziten Regeln, von Normen, Werten, Positionen und Relationen zwischen Individuen, die einen Habitus strukturieren (können). Bourdieu selbst bezeichnet Felder oft als Spiele – „ein Feld ist ein Spiel, das keiner erfunden hat und das viel fließender und komplexer

<sup>4</sup> Das soll natürlich die durchaus erfolgten und immer noch erfolgenden kreativen und arbeitsreichen Lösungen, die entwickelt wurden, nicht schmälern. Dass aber Lösungen gefunden werden mussten, sagt eben schon etwas aus – eben einen Bruch in der Praxis.



ist als jedes nur denkbare Spiel“ (Bourdieu & Wacquant, 2013, S. 135) – in denen eben bestimmte (soziale) Regeln gelten. Digitale Praktiken (Digitalität) verweisen somit auf zu ihnen passende soziale Strukturen. Solche dann digitalisierten Felder folgen bestimmten *sozialen Regeln*, also Spielregeln, die überindividuell existieren, aber von den Akteurinnen und Akteuren in habitueller Form inkorporiert und somit als selbstverständlich betrachtet werden – und in diesem Sinne dann handlungsleitend sind. Digitalität wäre dann also nicht individuell, sondern *kollektiv*, nicht explizit, sondern, im Sinne Bourdieus, *praktisch*.

Für digitale Lehre hat dies nun folgende Konsequenz: Es wird das (Spiel)Feld der klassischen universitären Lehre (Präsenzlehre) verlassen, was sich nicht auf den konkreten Ort, sondern auf die *soziale Logik* bezieht. Universitäre Lehre bewegt sich auf einmal in Kontexten, die zuvor andere Praktiken hervorgebracht haben – und sieht sich dadurch mit gewissen Anforderungen konfrontiert, die sie ggf. nicht erfüllen kann, so wie – um das Beispiel aus der Empirie aufzugreifen – das reine Konsumieren von Lehrveranstaltung im Sinne des Konsumierens von Streaming-Angeboten. Aktivität wäre dann etwas, das zwar innerhalb universitärer Logik sinnvoll ist, innerhalb einer Logik des gemütlichen Auf-der-Couch-Sitzens aber eben gerade nicht. Sofern digitale Lehre gegen die (impliziten) Regeln bereits vorliegender digitaler Praktiken verstößt, bspw. Inhalte anbietet, die zum aktiven Mitmachen anregen, wird sie es schwer haben (wie von den Akteurinnen und Akteuren geplant) zu funktionieren.

Allerdings kann die Lösung nun schwerlich sein, digitale Lehrkonzepte ausschließlich auf Konsum hin zu konzipieren, um den vorhandenen Regeln digitaler Praktiken zu entsprechen. – und das ist auch nicht notwendig. Zum einen gibt es, auch wenn die hier dargestellte Konsum-Praxis in allen drei Gruppen zu finden war, auch durchaus differente digitale Praktiken im Privaten, die mitunter auch von sehr hoher Interaktion leben, dann aber andere Regelmäßigkeiten hervorbringen (bspw. Gamification in MMORPGs). Passives Konsumieren ist also mitnichten die allumfassende Regel digitaler Praktiken. Zum anderen, und das ist m. E. entscheidender, geht es für digitale Lehre nicht darum, Regeln digitaler Praktiken zu *entsprechen*, sondern darum sie zu *kennen*, wie nun abschließend verdeutlicht werden soll.

Einen Verstoß gegen Regeln darf man im Sinne Bourdieus nicht mit einer Nicht-Einhaltung von expliziten Regeln verwechseln. Die Praxis im Feld erfolgt zwar *nach gewissen Regeln*, schließt aber nicht aus, dass sie konfliktreich, kämpferisch und unter Umständen gar regelverletzend ist, ganz im Gegenteil. Denn auch wenn ein Feld beziehungsweise die Praxis regelgeleitet (besser: regelmäßig) ist, hat dies nichts mit der Befolgung von Regeln zu tun. „Der gute Spieler, gewissermaßen das Mensch gewordene Spiel, tut in jedem Augenblick das, was zu tun ist, was das Spiel verlangt und erfordert. Das setzt voraus, daß man fortwährend erfindet, um sich den unendlich variablen, niemals ganz gleichen Situationen anzupassen. Das läßt sich durch Befolgung einer expliziten und – so sie existiert – kodifizierten Regel nicht erreichen“ (Bourdieu, 1992, S. 83). Entscheidend ist also nicht, dass man einer expliziten Regel folgt, sondern dass man implizit weiß, dass man „nicht einfach irgendetwas tun“ darf (Bourdieu, 1992, S. 85). Möchte man ein Spiel mitspielen, also feldkonform zu einem Feld handeln, dann muss man seine Handlungen gemäß den Regelmäßigkeiten des Feldes *generieren*. Regelmäßigkeit legt also nicht fest, was zu tun *ist*, sondern was es *bedeutet*, etwas zu tun – indem sie eben festlegt, was man normalerweise (nicht) tut.

Auf universitäre Lehre in alltäglichen digitalisierten Feldern übertragen bedeutet dieser Gedankengang, dass eine (erfolgreiche) digitale Lehre konform der Regeln digitalisierter Felder handeln muss, nicht in Bezug auf eine Einhaltung von Regeln, aber in Bezug auf die *Bedeutung* die mit einer (Nicht-)Einhaltung der Regelmäßigkeiten einhergeht. Schon allein zu *erkennen*, dass eventuell Regelverletzungen vorliegen, ist für digitale Lehre m. E. hochgradig bedeutsam. Beispielsweise zu erkennen, dass die eigene Veranstaltung von den Akteurinnen und Akteuren nur konsumiert werden will, schafft Lösungsmöglichkeiten, da man nicht, wie eventuell in Präsenzsitzungen, von einer regen und aktiven Teilnahme ausgehen darf, diese auch nicht einfach einfordern kann, sondern diese erst herstellen muss. Es geht also nicht darum, die Veranstaltung auf passiven Konsum auszurichten, sondern darum, sich der Notwendigkeit bewusst zu werden, sich aktiv vom passiven Konsumieren

abgrenzen zu müssen. Die Regelmäßigkeiten digitaler Praxis *jenseits* pädagogischer Praxis wären so von elementarer Bedeutung für eine digitale Lehrpraxis.

## 5 Ausblick

Die Ausführungen in diesem Beitrag haben versucht, das Problematische an den ersten Corona-Semestern bedingt durch die plötzlich notwendig gewordene Umsetzung digitaler Lehre zu verdeutlichen – und zwar aus einer praxeologischen Perspektive. Kernthese war dabei, dass digitale Lehre eine neue, eigenlogische Praxis (im Sinne Bourdieus) darstellt, weshalb Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster (Bourdieu, 1987) nicht ohne Weiteres von der Präsenzlehre, als zuvor hauptsächlich praktizierte Form, übertragen werden konnten. Mit den so entstandenen Brüchen in der Handlungspraxis, dem Ins-Leere-Laufen von Handlungsorientierungen (Nohl et al., 2015), musste umgegangen werden. Dieser Umgang geschieht jedoch nicht im luftleeren Raum, sondern dabei – so die These – wurde und wird sich auf Bekanntes gestützt. Bekannt ist zum einen Lehre, bekannt ist zum anderen aber auch das Digitale. Auf Basis bereits inkorporierter digitalisierter Praktiken (Digitalität) wird digitale Lehre interpretiert (wobei die empirischen Beispiele auf Konsumierbarkeit und Erreichbarkeit bezogen sind). Digitale Lehre wird vor diesem Hintergrund von anderen, bereits bestehenden Praktiken vereinnahmt und muss, zumindest in Ansätzen, die dadurch an sie herangetragenen Anforderungen berücksichtigen – was kein Entsprechen, sondern eher ein Daran-Abarbeiten meint.

Für digitale Lehre – auch für zukünftige – hat dies m. E. entscheidende Implikationen, welche nun kurz dargestellt werden sollen, wobei es weniger um konkrete Lösungen für Praxis, als vielmehr um Gedankengänge geht, die zukünftigen Lösungen zugrunde liegen könn(t)en: Wir bewegen uns längst in einer „digital geprägte[n] Kultur“ (Kerres, 2020, S. 22) – und somit existieren bereits Praktiken der Digitalität. Während Digitalität als alltägliche Praxis bereits „alle bisherigen Techniken der Erschließung von Wissen“ durchdringt (Kerres, 2020, S. 19), ist (oder war) universitäre Lehrpraxis zumeist an die Logik der Präsenz gebunden und damit recht eindeutig im universitären Feld verankert – und auch weitestgehend analog. Seminare waren *an* der Uni, teilen sich nun jedoch einen Raum mit Streaming-Diensten, Unterhaltungen, etc. Digitalität wäre dann nichts, dessen sich digitale Lehre bedienen könnte (im Sinne eines Werkzeugs), sondern es ist vielmehr von „einer Welt“ auszugehen, „in der das Digitale bereits ‚verarbeitet‘ ist“ (Kerres, 2020, S. 25) – und mit dem sich digitale Lehre dann konfrontiert sieht. Digitalität existiert bereits mit ihren je eigenen Regeln und sie verweist darauf, „wie digitale Technik als Teil des kollektiven Vergesellschaftungsprozesses Bedingungen setzt, aber selbst auch geformt und bedingt wird, wie sich also entlang technischer Affordanzen Möglichkeitsräume eröffnen und soziales wie politisches Handeln realisiert wird“ (Berg et al., 2020, S. 183). Folglich wird das Digitale „unterschätzt“, wenn es lediglich „als etwas *Zusätzliches* verstanden wird, das zu Bestehendem *hinzutritt*“ (Kerres, 2020, S. 19). Digitalität verweist auf etwas *Eigenes*, einen *Eigensinn*, der sich in *sozialen* Praktiken finden lässt. Eine Sensibilisierung für solche sozialen Eigenlogiken der Digitalität könnte – gerade aufseiten der Lehrenden – schon von großem Nutzen sein.

Gleichzeitig ist aber auch die – nun wieder stattfindende – Präsenzlehre von den gemachten digitalen Erfahrungen abhängig. Es geht um die Rückwirkung auf tradierte Praktiken (Stalder & Kuttner, 2022, S. 16). Digitale Lehre wirkt, so könnte man sagen, auf Präsenzlehre zurück und es scheint wenig gewinnbringend zu sein, sofern dies überhaupt möglich ist, nun wieder *business as usual* zu machen. Präsenzlehre hat sich verändert. Das bedeutet bspw., dass die Momente von Präsenzlehre, die nur oder besonders gut in Präsenz möglich sind, gezielt zu „erhalten“ und „zu würdigen“ sind „und genau *dafür* aber auch bewusster zu nutzen“ wären (Stalder & Kuttner, 2022, S. 13). Ko-Präsenz wäre dann nicht mehr der unhinterfragte Standard, sondern ein didaktisches Setting, das bewusst gewählt wird, um seine spezifischen Stärken zu nutzen.

## Literatur

- Berg, S., Rakowski, N. & Thiel, T. (2020). Die digitale Konstellation: Eine Positionsbestimmung. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 30(2), 171–191.
- Bloh, T. (2021). *Kooperation und Praxiskompetenz: Eine praxeologische Perspektive auf kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften*. Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. (2013). *Reflexive Anthropologie* (3. Aufl.). Suhrkamp.
- Cramer, F. (2014). What is 'Post-Digital'? *APRJA*, 3(1), 11–24.
- Dittler, U. & Kreidl, C. (Hrsg.) (2021). *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Springer Fachmedien.
- Karcher, M. (2022). Digitalisierung. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft: Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 103–111). Beltz.
- Keil, M. & Sawert, T. (2021). Die ad hoc Digitalisierung der Lehre in der Corona-Pandemie: Vorteile, Nachteile und offene Fragen. *Soziologie*, 50(4), 473–491.
- Kerres, M. (2020). Bildung in der digitalen Welt: Eine Positionsbestimmung für die Lehrerbildung. In M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.), *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung* (S. 17–34). Waxmann.
- Lehmann, B. & Bloh, E. (2010). *Online Pädagogik. Band 4: Qualität und Evaluation*. Schneider Verlag
- Nassehi, A. (2019). *Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft*. C. H. Beck.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Springer VS.
- Nohl, A.-M., von Rosenberg, F. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Springer VS.
- Peters, M. A. & Besley, T. (2019). Critical philosophy of the postdigital. *Postdigital Science and Education*, 1(1), 29–42.
- Peters, M. A., Besley, T. & Jandrić, P. (2018). Postdigital knowledge cultures and their politics. *ECNU Review of Education*, 1(2), 23–43.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Springer VS.
- Sawert, T. & Keil, M. (2021). Research note: The Covid-19 pandemic and its effects on scientific work in German sociology. *Zeitschrift für Soziologie*, 50(5), 338–348.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Stalder, F. (2018). Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. *Synergie - Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, (5), 8–15.
- Stalder, F. & Kuttner, C. (2022). Schule in der Kultur der Digitalität - Schule als Reflexionsraum: Im Gespräch mit Felix Stalder. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (S. 3–19). Springer VS.
- Vester, H.-G. (2010). *Kompendium der Soziologie III: Neuere soziologische Theorien*. Springer VS.

## Autor

Dr. Thiemo Bloh. Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Paderborn, Deutschland; Orchid-ID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-2924>; E-Mail: [thiemo.bloh@uni-paderborn.de](mailto:thiemo.bloh@uni-paderborn.de)



**Zitiervorschlag:** Bloh, T. (2023). Überlegungen zu Post-Digitalität in universitären Lehrpraktiken. *die hochschullehre*, Jahrgang 9/2023. DOI: 10.3278/HSL2316W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)