



Flexibilisierung durch Digitalisierung und Hybridisierung

Erste Erkenntnisse einer internationalen Studie zu inklusionssensibler digitaler Lehre

Till Neuhaus und Mark Schäffer-Trencsényi

Zusammenfassung: Inklusion wurde – je nach zeitlichem, geographischem und kulturellem Zuschnitt – stets als Konzept verstanden, das mit divergierenden Fokussen arbeitet. Durch den durch die pandemiebedingte Schließung von Hochschulen stattgefundenen Digitalisierungsschub verschiebt sich der Fokus dessen, was in universitärer Lehre als Inklusion bzw. inklusiv verstanden werden kann in besonderer Weise. Diese internationale Studie versucht anhand von Expert:inneninterviews die Neuausrichtung des Konzeptes Inklusion für den digitalen Raum anteilig anzudeuten. Durch den internationalen Zuschnitt (fünf Länder: Luxemburg, Deutschland, Kanada, Neuseeland und Dänemark) soll der Fokus auf übergreifende Muster gelegt werden.

Schlüsselwörter: *Inklusion; Digitalisierung; Exklusion; Diklusion; international vergleichende Forschung; Expert:inneninterviews*

Abstract: Inclusion has always been – depending on the temporal, geographical, or cultural perspective – understood as a concept which works with diverging foci. Due to the pandemic, digitalization efforts have been amplified which, in turn, also affects what can be understood as inclusion or inclusive in university teaching. This study tried to reconstruct some of these changes. By conducting interviews with experts from five countries (Luxemburg, Canada, New Zealand, and Denmark) the aim was to identify larger patterns regarding inclusion and exclusion in the digital space.

Keywords: *inclusion; digitalization; exclusion; diclusion; international comparative research; expert interviews*

1 Ausgangslage und Problem

Gegenüber Untersuchungen pandemiebedingter globaler Veränderungen i.S.v. schulisch-unterrichtlicher Digitalisierung (vgl. Neuhaus et al. 2021) gilt die Untersuchung dieser Prozesse in universitärer Lehre als Desiderat (vgl. u.a. Rink/Neuhaus 2022). Der Zugang zu leistungsfähiger Technologie ist beim digitalen Lernen zentral (vgl. Fawns 2022); technische Ausstattung wird zur Vorbedingung für Partizipation, sodass der Digitaltransfer neue inklusive/exklusive Tendenzen schafft (für kritisch-postdigitale Perspektiven: vgl. Fuchs 2021; Allert et al. 2017). In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse einer Studie zu Perspektiven von lehrerfahrenen Expert:innen aus fünf Ländern vorgestellt, deren gebündeltes Wissen bzgl. länderspezifischer Besonderheiten global anschlussfähig für digitale Entwicklungen ist: Soziale Ungleichheit gilt nicht nur in Dänemark und Deutschland als Herausforderung, Kanada und Luxemburg verfügen über umfassende Erfahrungen hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Kanada und Neuseeland haben aus geographischen Gründen Möglichkeiten entwickeln müssen, Distanzlehre schon vor der Pandemie zu realisieren.

2 Sampling und Methodologie

Mit den Expert:innen für landesbezogene Perspektiven zu inklusiver universitärer Lehre wurden leitfaden-gestützte Interviews durchgeführt (vgl. Helfferich 2019), die wiederum diskursanalytisch ausgewertet wurden. Ziele erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung sind u.a. die Untersuchung „der Konstruktion pädagogisch relevanter Gegenstände in fachlich-professionellen [...] Debatten“ und deren Widersprüchlichkeiten (Fegter et al. 2015, 9). Mithilfe des theoretisch-methodologischen Ansatzes diskursive Figuren herauszuarbeiten, wird untersucht, „wie in Artikulationen Bedeutungen“ und Gegenstände hervorgebracht werden (Wrana 2012, 207). Mit Foucault (1981) wird so ein „mehr“, das über Gesagtes hinausgeht, abbildbar und beschreibbar (74). So konnte die subjektive Erfahrungs- und Wissensproduktion der Expert:innen durch Abstraktion zusammengeführt und nationale Idiosynkrasien identifiziert werden.

3 Erste Ergebnisse: Drei diskursive Figuren

Es wurden drei diskursive Figuren identifiziert, die sich zwar stark unterscheiden, sich allerdings ebenso gegenseitig stützen. Sie werden im Folgenden beschrieben und bzgl. ihrer Rolle für die digitale Lehre charakterisiert.

Es wurde eine „Anspruchsfigur“ (A) herausgearbeitet: Lehrende konstruieren hier ihre Verantwortung, Bedürfnissen Studierender gerecht werden zu müssen und zu wollen. Wichtig ist ihnen z.B. die direkte persönliche Ansprache, welche in digitalen Settings beeinträchtigt sei. Die Konstruktion von persönlich-sozialem Kontakt als bedeutungsvoll auch für die Aufrechterhaltung und Entwicklung studentischer Kultur ist stark ausgeprägt, überlagert jedoch Lösungsmöglichkeiten. Abhilfe könne lediglich durch die Vorbereitung digitaler Inhalte geschaffen werden, so z.B. durch Videos oder die im nordamerikanischen Raum beliebte Plattform Perusall. Gemeinsame Diskussionen sollten dann in Präsenz stattfinden. Wichtig fürs Gelingen qualitativ hochwertiger Lehre erscheint den Expert:innen das Engagement der Lehrenden, wobei die Verantwortung für gelingende soziale Interaktion auch an digitale Hilfsmittel bzw. Plattformen delegiert wird.

Die „Bedürfnisfigur“ (B) verweist auf diskursive Strategien aus Lehrendensicht, Problemlagen von Lernenden zu artikulieren. Digitale Partizipation korreliert oft mit technischen Möglichkeiten daheim bzw. mit der Unterstützung durch Familie oder Mitbewohner:innen. Allerdings wird die Verantwortung für die Ausstattung der Studierenden – analog zu anderen Lehr- und Lernsettings (vgl. Bloh/Bloh 2016) – außerhalb der Universität platziert. Trotz dieser Externalisierung wird seitens der Expert:innen die Frage gestellt, wie universitäre Strukturen helfen könnten. Dies wird jedoch – trotz der Verantwortungshaltung der Lehrenden (siehe Figur A) – nicht vertieft. Stattdessen überwiegen Problemmarkierungen von wahrgenommenen Umständen – z.B. lauten heimischen Umgebungen –, die digitale Partizipation erschweren und die Isolation Einzelner verstärken. Es zeigt sich aber, dass die Organisation digitaler Lehre in festen Kleingruppen als bedeutungsvoll eingeschätzt wird, da sich hier ein eigenes Kollektiv bilde, das sich gegenseitig unterstütze. Den erhöhten Anforderungen an (Selbst-)Organisation im Studium sowie den Problemen sozialer Isolation und begrenzten sozialen Austauschmöglichkeiten

könne so begegnet werden. In den Figuren A/B fallen vor allem Differenzmarkierungen in Bezug auf durch digitale Settings ‚bedrohte‘ Studierende auf, die geltenden Idealvorstellungen von Leistungsbereitschaft/-fähigkeit entgegenstehen: z.B. sozio-ökonomische Hintergründe, fehlende Unterstützung des Umfeldes, Intro-/Extrovertiertheit, Benachteiligungen aufgrund von Lebensalter, Behinderung (auditiv/visuell) oder Technophobie.

Ansätze für Lösungen zeigen sich in der dritten Figur, i.S. einer „Flexibilisierung von Lehre“ (C). Diese Figur antwortet i.S. eines guten Verhältnisses von digitaler und Präsenzlehre auf die Figuren A/B sowie die assoziierten Probleme. Ziel ist, soziale Interaktionen bedeutungsvoller zu gestalten, auf Fragen von Wohlergehen beim Lernen einzugehen (vgl. Neuhaus/Vogt 2022), gesundheitliche Risiken zu minimieren und qua hybrider Zugänge Flexibilität für Studierende mit Care-Verantwortung, Teilzeit-Studierende oder an entlegenen Orten wohnenden Studierenden (z.B. in Kanada) zu ermöglichen. Ausschließliche Präsenz- oder Digitallehre – aufgrund verschiedene Gruppen betreffende Exklusionsdynamiken – wird negiert und ein ‚guter flexibler Mix‘ i.S. eines *common-sense* - Argumentes zur Auflösung vielfältiger Problemlagen favorisiert. Berichtet wird z.B., dass in Präsenz besonders zurückhaltende Studierende in digitalen Settings ‚aufblühen‘, was auf erhöhte wahrgenommene Sicherheit zuhause zurückgeführt wird. Dabei geraten die Umsetzungsmöglichkeiten solch einer Flexibilität sowie die zwingend damit einhergehende Herstellung neuer Ungleichheitsverhältnisse durch digitale Settings selbst jedoch nicht in den Blick.

4 Implikationen für die Verbesserung digitaler Hochschullehre

Wie anteilig gezeigt wurde, kann jede Entscheidung zur Ausgestaltung von Lehr- und Lernsettings potenziell inklusive aber auch exklusive Tendenzen produzieren. Es kann daher nicht von inklusiver Lehre per se, sondern lediglich von *inklusionssensiblen* Settings die Rede sein, will man keine „Verdeckung“ uneingelöster Inklusionsbemühungen betreiben (Vogt/Neuhaus 2021). Zentral für digitale In-/Exklusion scheinen auf Basis der Studie folgende Dimensionen zu sein: Materielle Basis (digitaler Zugang durch geeignete Ressourcen) sowie Vorerfahrungen mit und Einstellungen zu Technologie, welche sich mit verschiedensten Differenzmarkierungen verketteten. Lösungsorientiert wird eine Flexibilisierung von

Lehre skizziert, wobei angenommene Problematiken einzelner Studierender dabei tendenziell externalisiert werden (vgl. u.a. Emmerich/Hormel 2013). Allerdings zeigt sich, dass die durch die universitäre Lehre selbst mitproduzierte Differenzherstellung diese Problematiken selbst mit hervorbringt

Literatur

- Allert, H., Asmussen, M., Richter, C. (2017). Digitalität und Selbst: Einleitung. In *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*, Hrsg. H. Allert, M. Asmussen, C. Richter, 9–23. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bloh, T., Bloh, B. (2016). Lehrerverkooperation als Community of Practice-zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. *Journal for educational research online* 8(3): 207–230.
- Emmerich, M., Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fawns, T. (2022). An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy—Technology Dichotomy. *Postdigital Science and Education* 4: 711–728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D., Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*, Hrsg. S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, D. Wrana, 9–58. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fuchs, E. (2021). Foreword. In *Educational Perspectives on Mediality and Subjectivation. Discourse, Power and Analysis*, Hrsg. P. Bettinger, V–VII. Cham: Palgrave Macmillan/Pivot.
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Hrsg. N. Baur, J. Blasius, 669–686. Wiesbaden: Springer VS.
- Neuhaus, T., Jacobsen, M., Vogt, M. (2021). Der verdeckte Megatrend? – Bildungshistorische Reflexionen zur fortschreitenden Digitalisierung als Treiber von Standardisierungstendenzen. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 4(2): 233–252.
- Neuhaus, T., Vogt, M. (2022). The Concept of German Bildung as a Realization of the Hero Archetype. *Historia Scholastica* 8(2): 13–32.

- Rink, M., Neuhaus, T. (2022). Die Hochschule steht Kopf?! Implementations- und Durchführungshindernisse beim Inverted-Classroom-Modell. *Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung* 2: 48–60.
- Vogt, M., Neuhaus, T. (2021). Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem fachlichen Lernen und inklusiver Pädagogik: Vereinigungsbemühungen oder Verdeckungsgeschehen? *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14(1): 113–128.
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*, Hrsg. D. Wrana, C. Maier Reinhard, 195–214. Opladen: Verlag Barbara Budrich.