

Corona als Brennglas. Denkanstöße zur literaturwissenschaftlichen Lehre im Jahr 2020

Malte Kleinwort

Erste Umfrageergebnisse zum Corona-Semester 2020 an den deutschen Hochschulen bestätigen die Erwartung, dass für Lehrende und Studierende im Vergleich zu einem regulären Semester die Nachteile eines reinen Online-Semesters die Vorteile überwiegen (vgl. bspw. Traus u. w. 2020). Bei genauerer Betrachtung der Befragungen indes treten Probleme, die auch vor dem Ausnahmesemester schon bestanden haben, deutlicher zu Tage. Diese Probleme werden im Folgenden pointiert und zugespitzt präsentiert, um sie zum Gegenstand einer Debatte zu machen. Der zuweilen vernehmbare apodiktische Ton erklärt sich aus der Zuspitzung und soll das Präsen- tierte nicht gegen Widerspruch abdichten, sondern im Gegenteil zur Widerrede und zur Diskussion anregen. Die folgenden Überlegungen gehen einerseits hervor aus der Beschäftigung mit zwei Umfragen unter Lehrenden (137 Teilnehmer_innen) und Studierenden (1062 Teilnehmer_innen), in denen im Juni und Juli 2020 an der Philologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum nach den Lehr-/Lernerfahrungen im Corona-Semester gefragt wurde (vgl. Team der PhiloLotsen 2020). Andererseits sind sie Teil meiner langjährigen und weiter andauernden Beschäftigung mit Fragen der universitären Lehre.

1 Literatur als Gegenstand

Literatur als Gegenstand wissenschaftlicher Bearbeitung eignet sich in besonderer Weise dazu, idealisiert zu werden. Die Frage nach konkreten Lernzielen in literaturwissenschaftlichen Seminaren wird häufig mit der Erlangung von Diskussionskompetenzen beantwortet – bei gleichzeitigem Verweis auf einen Gegenstand, der sich einfachen Zuschreibungen zu entziehen weiß. Der Erwerb von Faktenwissen und

basalen methodischen Kompetenzen, der in anderen Fächern einen Großteil des Studiums ausmacht, spielt nach der Studieneingangsphase nur noch eine untergeordnete Rolle. Auch wenn der Kompetenzerwerb von der Mehrheit der Studierenden fraglich ist, wird er im weiteren Studienverlauf häufig unausgesprochen vorausgesetzt.

Unzweifelhaft ist Literatur mehr, als positivistisch darüber gewusst werden kann, und eine wissenschaftliche Auseinandersetzung erschöpft sich nicht in schematischen Wiederholungen basaler Methoden. Während diese Einstellung für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Literatur konsensual ist, wird zugleich ein großer Teil dessen, was Studierende sich in ihrem Studium erst aneignen müssen, ausgegrenzt – als eher nebensächlich oder bereits vorausgesetzt. Ein deutliches Symptom für diese Problematik sind die immer wieder beklagten fehlenden Schreibkompetenzen der Studierenden. Wenn die Studierenden es nicht schaffen, im Fach anzukommen, sich wissenschaftlich mit Literatur zu beschäftigen, fällt es ihnen auch schwer, ein intrinsisches Interesse an der Literatur (weiter) zu entwickeln – das vor allem in Massenfächern wie der Germanistik zu Studienbeginn noch nicht in einem Maße vorausgesetzt werden kann, wie es die Lehrenden sich wünschen würden. Die mit der Idealisierung der Literatur direkt verbundene Idealisierung der Studierenden als Literatur-Liebhaber_innen und deren Desillusionierung im Lehralltag behindern einen konstruktiven Umgang mit dieser Herausforderung.

Vor allem im grundständigen Studium ist ein stärkerer Fokus darauf zu richten, Studierende in kleinen Schritten an die Literatur als Gegenstand und die wissenschaftliche Beschäftigung damit heranzuführen. Auf der Grundlage erster Lernerfolge können die Studierenden dann dabei unterstützt werden, den Gegenstand des Fachs besser kennenzulernen und sich dafür zu begeistern. Erst diese Kenntnis und diese Begeisterung ermöglichen es, die Freiheit, die mit dem Lesen von Literatur und mit der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Literatur verbunden sind, praktisch zu erfahren und dabei mehr zu lernen als basales literaturwissenschaftliches Fachwissen.

2 Hierarchie zwischen Lehrenden und Studierenden

Anders als in Fächern wie Jura oder Medizin gibt es in literaturwissenschaftlichen Seminaren merkbare Tendenzen zu einer Abflachung der Hierarchie zwischen Lehrenden und Studierenden. Das betrifft vor allem die fachliche Auseinandersetzung und das generelle Miteinander innerhalb und außerhalb des Seminars, weniger den Austausch über das Lehren und Lernen. Zwar ist gerade bei jüngeren Kolleg_innen ein größeres Interesse an der Meinung der Studierenden über die jeweiligen Seminar-konzepte festzustellen und generell ist die ablehnende Haltung von vielen gegenüber studentischen Evaluationen – sei es im Rahmen standardisierter oder individuell konzipierter Befragungen – mittlerweile abgeschwächt. Es kommt aber nur in wenigen Fällen zu einer Diskussion, die alternative Lehrkonzepte konstruktiv in den Blick nimmt. Wie viele Lehrende aufgrund fehlender hochschuldidaktischer Ausbildung nur wenige Variationsmöglichkeiten innerhalb der Lehre im Blick haben, so fehlen auch den Studierenden häufig Erfahrungen mit alternativen Lehrformaten.

Selbst wenn es einen Austausch auf Augenhöhe über Fragen der Lehre gibt, bleibt dieser aufgrund eines fehlenden Gestaltungs- und Experimentierraums vielfach ohne Konsequenzen für die Lehrorganisation und -planung. Erst mit dem Verständnis und der Erfahrung von Lehre als einem gemeinsam gestalteten sozialen Raum wird die etablierte Hierarchie zwischen Lehrenden und Studierenden in Bezug auf die Lehre nachhaltig in Frage gestellt. Ansonsten verbleiben die Lehrenden in der bloßen Rolle der Verantwortlichen und der Entscheidungsträger_innen und können den Studierenden keine effektiven Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten bieten.

In diesem Zusammenhang ist das Corona-Semester nicht nur ein Brennglas, sondern eine große Chance gewesen, denn die notgedrungene Umstellung auf neue Lehr-/Lernformate jenseits der Präsenz machte aus vielen Lehrenden wieder Lernende, die sich neue Lehrformate erst aneignen mussten. Das hatte für das Selbstverständnis der Lehrenden und in einigen Fällen auch für die Lehrpraxis

weitreichende Konsequenzen. Im Rahmen einer Webkonferenz schienen Lehrende wie Studierende auf einmal wie Lernende eines neuen Lehr-/Lernmediums. An der Ruhr-Universität Bochum wurde in einer ganzen Reihe von Seminaren das Lehrkonzept bereits im Semester auf die Probe gestellt und gemeinsam beurteilt, wobei Statusunterschiede an Relevanz einbüßten (vgl. Team der PhiloLotsen 2020). Bemerkbar war dies nicht zuletzt daran, dass viele Seminare erst nach einer gewissen Zeit damit begannen, Treffen im Rahmen von Webkonferenzen anzubieten, weil deren Fehlen sich bei den Beteiligten negativ bemerkbar gemacht hatte, oder daran, dass in Webkonferenzen erst nach einer gewissen Zeit weniger frontal und mehr in Kleingruppen unterrichtet wurde.

3 (Aus-)Bildung von Eliten

Das Angebot der Lehrenden, den eigenen Thesen und Überzeugungen zu widersprechen, nimmt erfahrungsgemäß nur eine Minderheit der Studierenden an. Diese Minderheit ist auch bei der Orientierung auf die Forschung und auf einen emphatischen Bildungsbegriff im Fokus der Lehrenden, während viele Studierende aus dem Blickfeld geraten: Jene, die ihr Studium eher als Ausbildung und Zwischenstation zu einem späteren Beruf außerhalb der Universität ansehen, jene, deren Studium unter zeitlichem und finanziellem Druck steht, oder und ganz besonders jene, die Schwierigkeiten beim Erwerb der für das Studium notwendigen Kompetenzen haben. War die Beschäftigung mit Literatur lange Zeit in bildungsbürgerlichen Kreisen ein Mittel gesellschaftlicher Distinktion, so wird diese an heutigen Universitäten zumindest noch als Grund dafür angeführt, das Studium jenseits von Ausbildung und Kompetenzerwerb zu verorten. Die dadurch eröffneten Spielräume und zugestandenen Freiheiten stehen allerdings nicht allen im gleichen Maße zur Verfügung. Zeit, Geld und Vorwissen sind entscheidende Faktoren bei der Inanspruchnahme.

Hinter der oft zu hörenden Klage über fehlende Kompetenzen der Studienanfänger_innen, schwache Hausarbeiten oder Studierende, die sich nicht genug Zeit für ein Seminar oder eine Abschlussarbeit nehmen, verbirgt sich das Problem, dass

die Lehre eher auf eine Art Eliten-(aus)bildung als auf eine gute Bildung von möglichst vielen ausgerichtet ist. Die Betonung der Selbständigkeit des Lernens und der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung rückt eben jene ins Zentrum, denen das selbständige, auf Wissenschaftlichkeit ausgerichtete Studieren leichtfällt und die sich damit identifizieren können. Diejenigen, die nicht das entsprechende Vorwissen haben, werden zu Studienbeginn belehrt und bei der Neuausrichtung unterstützt. Vielen Lehrenden fehlt es an Verständnis dafür, dass die Studierenden auch nach der Studieneingangsphase noch Probleme mit der Ausrichtung auf die Idee oder das Ideal der Wissenschaft(lichkeit) haben und den damit verbundenen Anforderungen nicht genügen.

Statt bloß zu postulieren, dass die mit der Wissenschaftlichkeit verbundenen Ansprüche nicht gesenkt werden dürfen, und die mit diesem Anspruch verbundenen Lehrkonzepte mit den Voraussetzungen von wenigen abzugleichen, sollten die Voraussetzungen der meisten in den Mittelpunkt gerückt werden und damit die Frage: Wie können möglichst viele Studienanfänger_innen die für ein erfolgreiches wissenschaftliches Studium nötigen Kompetenzen erwerben? Im Übrigen wird die große Mehrheit der Studierenden ungeachtet des wissenschaftlich ausgerichteten Studiums tatsächlich für spätere Tätigkeiten außerhalb der Universität – sei es als Lehrer_innen oder in anderen Beschäftigungsverhältnissen jenseits der engen Fach-Perspektive – ausgebildet. Die Weigerung, das Studium *auch* als Ausbildung zu betrachten, festigt die Ausrichtung der Lehre auf die Minderheit der ‚Besten‘, zu denen die Lehrenden als an der Universität tätige ‚Bildungs-Elite‘ selbst gehören. Sie sehen und suchen in den Studierenden allzu oft das Spiegelbild ihrer selbst.

4 Kritisch-emanzipatorische Praxis

Die Klage über vermeintlich unpolitische und unkritische Studierende ist eng mit der Forderung, das Studium solle eine kritisch-emanzipatorische Praxis fördern, verbunden. Die übliche Form, mit der Lehrende in literaturwissenschaftlichen Seminaren bei Studierenden einen kritischen Geist zu wecken versuchen, ist das Gespräch, in

dem sie ihre eigene Position als diskutabel präsentieren und zum Widerspruch auffordern. Das ist eine bewährte Praxis; allerdings sind drei Herausforderungen damit verbunden, die erklären könnten, warum es zu den eingangs erwähnten Klagen über unpolitische Studierende kommt.

Erstens ist die Praxis an eine synchrone Lehr-/Lernsituation gebunden. Lehrende lehren und Studierende lernen gleichzeitig, beispielsweise in einer Präsenzsitzung oder in einer Webkonferenz. In asynchronen Lehr-/Lernsituationen ist Lehren und Lernen zeitlich entkoppelt, beispielsweise durch terminierte Schreibaufträge, zu deren Bearbeitungen die Lehrenden später qualifizierte Rückmeldungen geben. Die zeitliche Differenz erschwert eine digitale Simulation der für synchrone Diskussionen üblichen Interaktion, die dementsprechend im Corona-Semester von Lehrenden wie Studierenden vermisst worden ist (vgl. Team der Philolotsen 2020). Zweitens ist die Praxis eine Einladung vor allem für diejenigen unter den Studierenden, die sich den Widerspruch zutrauen und das kompetitive Gespräch bevorzugen. Eine umfassende Aktivierung und Beteiligung erfordern in großen Seminaren besonderes hochschuldidaktisches Geschick. Drittens haben viele Studierende Probleme, im Fach anzukommen und ein intrinsisches Interesse an den Gegenständen des Fachs zu entwickeln. Dementsprechend fällt es ihnen schwer, sich für Diskussionen, in denen sie Kritik und politischen Einspruch einüben könnten, zu begeistern.

Mit Idealbildern der 1968er-Generation wird die Störung und Unterbrechung des Lehrbetriebs durch selbstbewusste Studierende verbunden, die ihre eigene Agenda in Konfrontation mit den Lehrenden verfolgen. Gemäß diesem Idealbild sehen viele Lehrende ihre Aufgabe lediglich darin, einen in leichtem Schlaf befindlichen kritischen Geist zu wecken. Allerdings verfügen viele Studierende weder über Erfahrungen mit üblichen politischen Aktionsformen noch erscheint ihnen ihr Leben als Studierende als eines, das politisch verändert werden kann. Einen Ausweg aus dieser Situation bietet die Selbstreflexion der Lehre als Geschehen in einem gemeinsam gestalteten sozialen Raum. Lehrende, die Gestaltungsmacht in der Lehre

aufgeben und zugleich Studierende in die Lage versetzen, selbst mitzugestalten, befördern nachhaltig eine Politisierung der Studierenden.

5 Kompetenzorientierung

In vielen vor allem geisteswissenschaftlichen Fächern lehnen die Lehrenden die Rede von Kompetenzen im Zusammenhang mit der Lehre ab. Sie verbinden damit einen neoliberalen Diskurs, der auf Selbstoptimierung und verstärktes Konkurrenzdenken ausgerichtet ist. Tatsächlich ist der in der Erziehungswissenschaft und Modulhandbüchern geläufige Rekurs auf Kompetenzen ein geeignetes Mittel, um mehr Studierenden ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen. Jenseits der Rede von Kompetenzen dominiert die Vorstellung von guten, sehr guten oder nicht so guten Studierenden. Gerade diejenigen Studierenden, die nicht zu den guten oder sehr guten gerechnet werden, erfahren diese Einordnung als demotivierend. Ihnen fehlen die Lernerfolgserfahrungen, die für die Lernmotivation ein entscheidender Faktor sind, und ihnen fehlen die konkreten Hinweise, an welchen (Teil-)Kompetenzen sie verstärkt arbeiten müssen, um mehr Anerkennung zu erfahren.

Wenn Kompetenzen konkret formuliert und in Teilkompetenzen aufgeteilt werden, erleichtert es den Lehrenden, Studierenden mit größeren Lernschwierigkeiten, Bereiche aufzuzeigen, in denen sie bereits erfolgreich für das Fach wichtige Kompetenzen angewendet haben. Zugleich können Lehrende so sehr viel genauer darstellen, wo der größte Aufholbedarf besteht und aufgrund ihrer Erfahrung konkrete Übungen vorschlagen, mit denen sie an den jeweiligen (Teil-)Kompetenzen arbeiten können. Selbst kleine Fortschritte können auf diese Weise die Lernmotivation von Studierenden erheblich steigern und auch deren Selbstorganisation stärken. Erst wenn den Studierenden deutlich geworden ist, mit welchen Übungen sie welche (Teil-)Kompetenzen einüben können, können sie sich geeignete Lern-Routinen zulegen, mit denen sie ihr Selbstbewusstsein und ihre Motivation stärken.

6 Unterstützung durch digitale Lehrelemente

Das Corona-Semester hatte in einer ersten Phase durch die Notwendigkeit der Umstellung auf rein digitale Formate die Gretchen-Frage „Digital oder nicht-digital?“ verschärft, wie sich beispielsweise an dem populären Aufruf zur Verteidigung der Präsenzlehre zeigte (vgl. Borgards / Lehmann 2020). Im Laufe des Semesters wurde Lehrenden wie Studierenden aber zunehmend klar, dass eine einfache Gegenüberstellung nicht mal den gegenwärtigen geschweige denn den zukünftigen Herausforderungen in der universitären Lehre gerecht wird. Andere Unterscheidungen wie beispielsweise jene von synchronen und asynchronen Lehr-/Lernphasen haben sich für gute Lehre als bedeutsamer erwiesen.

Das Corona-Semester führte deutlich vor Augen, wie wenig Beachtung in vielen Seminaren der Arbeit mit digitalen Lehr-/Lernelementen geschenkt wird. Bereits vor Corona spielten digitale Praktiken beim Lernen der Studierenden eine große Rolle, seien es die ubiquitären Internetrecherchen, digitale Datensammlungen, Erklärvideos oder die Nutzung von Messenger-Diensten für Absprachen und kollaboratives Arbeiten. Die unausgesprochene Scheu vor oder ausdrückliche Frontstellung gegenüber allem Digitalen durch viele Lehrende hat das bis zum Corona-Semester verdrängt.

Die Ergebnisse der Umfrage an der Ruhr-Universität Bochum bestätigen die vielfach gemachte Erfahrung, dass es viele digitale Unterstützungsmöglichkeiten gibt, die sowohl die Lehre als auch das Lernen erheblich erleichtern. Das können Audio Response Systems wie Kahoot, Ars Nova oder Mentimeter oder PADs zur Ergebnissammlung für synchrone Lehr-/Lernsituationen sein. Für asynchrone Szenarien gibt es diverse Tools zur Sammlung von Schreibaufträgen und zur Lernstandüberprüfung oder Tools für die kollaborative Arbeit wie Glossare, Datenbanken oder Wikis, um nur ein paar zu nennen. Aus Lehrenden-Sicht sind die Vorteile unter anderem eine größere Übersichtlichkeit von schriftlichen Einreichungen, mehr Informationen darüber, was die Studierenden bereits verstanden oder noch nicht

verstanden haben, und eine bessere Transparenz der Aufgaben und Lernziele, was weniger Nachfragen von Studierenden zur Folge hat. Aus Studierenden-Sicht sind die Vorteile eine Flexibilisierung und Individualisierung der Lernangebote, mehr Schreibübungen und mehr Hinweise zu den jeweils individuellen Stärken und Schwächen.

Vor allem stellt sich die Universität mit der Einbindung digitaler Lehrformate der Aufgabe, die Studierenden auf Lern- oder Weiterbildungsszenarien außerhalb der Universität vorzubereiten. Die Bedeutung dessen wird in den nächsten Jahren zunehmen, davon zeugt das ubiquitäre Schlagwort *Lifelong Learning*. Es ist nicht viel Phantasie nötig, um sich vorzustellen, wie in Unternehmen aus Weiterbildungsangeboten Weiterbildungspflichten werden, mit denen neue Konkurrenz-Situationen für die Beschäftigten geschaffen werden. Die kritische Begleitung dieser Prozesse und überhaupt all der Transformationen, die unter dem Schlagwort Digitalisierung zusammengefasst werden, sind eng verbunden mit konkreten Erfahrungen mit digital unterstütztem Lehren und Lernen. Dem universitären Erfahrungsaustausch über Fach- und Statusgrenzen hinweg, wie er beispielsweise an der Philologischen Fakultät der Ruhr-Universität organisiert wird (vgl. DL in G_-Team 2018-20), kommt dabei eine zentrale Rolle zu.

7 Workload

Nicht nur in den beiden Umfragen an der Ruhr-Universität, sondern auch in Umfragen an anderen Universitäten hatten um die 80% der Studierenden den Eindruck, der Workload im Corona-Semester sei höher gewesen als in vergleichbaren Semestern in einem regulären Semester (vgl. bspw. El Zatoni/Witt /Kaminsky 2020). Ein wesentlicher Grund dafür war, dass viele Lehrende generell mit digital unterstützter Lehre und speziell mit regelmäßigen Schreibaufgaben nur wenig Erfahrungen gemacht und daher den Zeitaufwand zur Bearbeitung von schriftlichen Aufgaben unterschätzt hatten. In gleicher Weise waren Studierende die Bearbeitung schriftlicher Aufgaben nicht gewohnt und investierten darin mehr Zeit und Mühe, als es von den

Lehrenden eigentlich erwartet worden war. Dies berichten einzelne Studierende aus verschiedenen Universitäten, es geht aber auch aus Erfahrungsberichten von Lehrenden und Studierenden im Rahmen des im Oktober 2020 veranstalteten Webinars „Work(over)load“ an der Ruhr-Universität Bochum hervor (vgl. Kleinwort / Lathen 2020).

Lehrende wie Studierende hatten also Schwierigkeiten mit schriftlichen Aufgaben als Bestandteile einer asynchronen Lehr-/Lernphase. Es wurde deutlich, dass mit der asynchronen Sitzungsvor- und -nachbereitung ein wesentlicher Teil des Workloads in vielen klassischen Präsenzseminaren von den Lehrenden stiefmütterlich behandelt wird. Kaum wird die Sitzungsvorbereitung an konkrete Arbeitsaufträge gekoppelt und selten mit einem Feedback zur Bearbeitung der Aufträge versehen. Im Corona-Semester wurde deutlich, dass diesem für Lernschwierigkeiten der Studierende zentralen Bereich mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden muss, um die Studierenden beim Erwerb wissenschaftlicher Lektüre- und Schreibkompetenzen besser zu unterstützen. Viele Lehrende machten dabei auch Bekanntschaft mit Erkenntnissen der Schreibdidaktik: beispielsweise, dass möglichst zu jeder schriftlichen Einreichung ein Feedback gegeben werden sollte, dass aber nicht jedes Feedback individuell sein muss, sondern auch für eine Reihe von Einreichungen gesamt gegeben werden kann, weil es ansonsten nicht mit dem Workload der Lehrenden vereinbar wäre.

8 Interaktion und Gruppenarbeiten

Der Wunsch nach mehr Interaktion in Präsenz als Ergebnis der Umfragen in der Bochumer Philologie ist wenig überraschend, unerwartet dagegen sind die Beschwerden über Gruppenarbeiten und der Wunsch von weniger als der Hälfte der Studierenden, nach mehr interaktiven Formen in einem weiteren Online-Semester (vgl. Team der PhiloLotsen 2020). Dieser auf den ersten Blick überraschende Befund erklärt sich aus Problemen bei der Durchführung interaktiver Formate. Das betrifft synchrone Gruppenarbeiten in Webkonferenz-Sitzungen in gleicher Weise wie

asynchrone Gruppenarbeiten, im Zuge derer gemeinsam umfangreichere Aufgaben bearbeitet werden sollen.

Einige der von Studierenden identifizierten Problemfelder bei beiden Formaten waren die nicht angemessene Gruppengröße oder die fehlende Präzision bei der Formulierung der Arbeitsaufträge. In synchronen Formaten wurden Schwierigkeiten beim Protokollieren der Ergebnisse oder die fehlende Möglichkeit, Rückfragen zu stellen, beklagt. Für asynchrone Formate wurde ein Defizit an Steuerung der sozialen Situation festgestellt, was häufig dazu führte, dass immer die gleichen Studierenden die Arbeit für die immer gleichen anderen Studierenden übernahmen. Statt also aus Gruppenarbeiten Erfahrungen von Kollaboration und Solidarität mitzunehmen, überwog bei vielen der Frust. Die produktiven Anregungen einiger Studierender verdeutlichen die Chancen eines produktiven Austauschs von Lehrenden und Studierenden auf Augenhöhe, mit dem konstruktiv Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten identifiziert werden können (vgl. Kleinwort / Lathen 2020).

9 Anwesenheitspflicht

Kaum ein Aspekt universitärer Lehre wurde in den letzten Jahren so kontrovers diskutiert wie die Anwesenheitspflicht. Für die Mehrheit der Lehrenden ist die Notwendigkeit der Anwesenheit der Studierenden im Seminarraum eng mit der Anwesenheitspflicht, also deren Kontrolle und Verknüpfung mit der Kreditierung verbunden. Die Mehrheit der Studierenden wiederum sehen die Anwesenheitspflicht kritisch. Zu Beginn des Semesters schien es so, als würde die allseits vermisste Präsenz Wasser auf die Mühlen der Verfechter_innen einer Anwesenheitspflicht sein. Tatsächlich war indes auch an den Feuilleton-Debatten im Verlauf des Semesters zu beobachten, wie ein einfaches „Pro oder Contra Anwesenheitspflicht“ zunehmend als unangemessen und unterkomplex angesehen wurde (bspw. Buschmeier 2020 oder Stüssel 2020). In der digitalen Simulation von Präsenz mitsamt einigen zum Teil vehement diskutierten Aspekten – dem temporären oder dauerhaften Abschalten der Kamera, dem Blick in die Privatsphäre der Lehrenden und Studierenden oder der Qualität von

Internetverbindungen – schien die bloße Anwesenheitspflicht als zentrales Kriterium für die Kreditierung des Workloads einer Lehrveranstaltung zunehmend wie ein Anachronismus.

Mit der steigenden Bedeutung von verpflichtenden Schreibaufgaben im Corona-Semester verbindet sich die Frage: Welche Pflichten sind nicht nur am besten geeignet, um damit die Kreditierung des Workloads zu begründen, sondern welche Pflichten unterstützen das Erreichen der Lernziele bestmöglich? Das Corona-Semester ist eine umfassende Einladung dazu, Pflichten von Lehrenden wie Studierenden neu zu denken. Es gibt gute Alternativen sowohl für die Pflicht der Studierenden, im virtuellen oder realen Raum anwesend zu sein, als auch für die Pflicht der Lehrenden, jede Woche ein synchrones Lehr-/Lernangebot zu machen. Diese Alternativen werden die Lehre in Präsenz oder das synchrone Lehren und Lernen nicht als verzichtbar erscheinen lassen. Ganz im Gegenteil wird das gemeinsame, gleichzeitige Lehren und Lernen als das Herzstück universitärer Lehre erscheinen, auf das niemand verzichten kann und möchte. In der Vergangenheit wurde die Präsenzlehre allzu sehr von Anwesenheitspflichten oder Lehrverpflichtungen her gedacht. In der Zukunft sollte sie als gemeinsam zu gestaltende Zeit von Lehrenden und Studierenden verstanden werden.

Malte Kleinwort hat an der Humboldt-Universität zu Berlin mit einer Arbeit zum Thema *Der späte Kafka. Spätstil als Stilsuspension* promoviert, in Frankfurt a.M., Berlin, Basel, Hagen und Bonn gelehrt und ist derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität-Bochum.

Literaturverzeichnis

Borgards / Lehmann 2020: Roland Borgards und Johannes Lehmann: *Zur Verteidigung der Präsenzlehre* (Juni 2020). In: <https://www.praesenzlehre.com> (zuletzt aufgerufen am 25.10.2020).

- Buschmeier 2020:** Matthias Buschmeier: *Das zerstreute Seminar*. In: FAZ 29.04.2020. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/debatte-ueber-praesenzlehre-das-wahre-problem-ist-die-masse-16836654.html> (zuletzt aufgerufen am 25.10.2020).
- DL in G_-Team 2018-20:** DL in G_-Team: *Digitales Lehren in G_ (2018-2020)*. In: <https://www.dekphil.ruhr-uni-bochum.de/digitales-lehren/start.html> (zuletzt aufgerufen am 25.10.2020).
- El Zatoni / Witt / Kaminsky 2020:** Sarah El Zatoni, Hauke Witt und Laura Luisa Kaminsky: Umfrage zum digitalen Sommersemester 2020. Fachschaftsinitiative Germanistik [HU Berlin]. In: <https://box.hu-berlin.de/d/7661768394ec4f3d9eac> (zuletzt aufgerufen am 27.10.2020).
- Kleinwort / Lathen 2020:** Malte Kleinwort und Maresa Lathen mit Impulsen von Maria Brauckhoff, Grit Escher, Peter Goßens und Sandra Lachmann: *Work(over)load (Webinar)*. In: <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/workoverload/> sowie https://www.youtube.com/watch?v=fyAlFc1_1zo (zuletzt aufgerufen am 27.10.2020).
- Stüssel 2020:** Kerstin Stüssel: *Keine Vorwürfe, bitte! Warum es die Rückkehr zur Präsenzlehre an den Hochschulen nicht ohne den Willen zur Veränderung geben kann*. In: Die Zeit 24.06.2020. <https://www.zeit.de/2020/27/praesenzlehre-universitaeten-corona-massnahmen-digitalisierung> (zuletzt aufgerufen am 25.10.2020).
- Team der PhiloLotsen 2020 (a):** Team der PhiloLotsen: *Auswertung der Umfrage zum präsenzlosen Semester für Studierende der Fakultät für Philologie* (Juni 2020). In: <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/downloads> (zuletzt aufgerufen am 25.10.2020).
- Team der PhiloLotsen 2020 (b):** Team der PhiloLotsen: *Auswertung der Umfrage zum präsenzlosen Semester für Lehrende der Fakultät für Philologie* (Juli 2020). In: <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/downloads> (zuletzt aufgerufen am 25.10.2020).
- Traus u. w. 2020:** Anna Traus, Katharina Höffken, Severine Thomas, Katharina Mangold und Wolfgang Schröer: *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona*. In: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus4-11269> (zuletzt aufgerufen am 25.10.2020).